

Educación política en la escuela y derechos de la infancia^{i ii}

Isabelino Siede¹

Buenas tardes, nos reunimos acá porque somos docentes, porque somos adultos preocupados por el lugar de la infancia en nuestro país. Aclaro esto porque no voy a hablarle de los CAI a quienes son especialistas, que son ustedes, yo voy a hablarles de educación, de la escuela y de lo que creo que los CAI pueden aportar a la escuela, hablaba con Guillermo y con Mariela acerca del lugar de los CAI, y creo que efectivamente los CAI existen en buena medida porque hay cosas que la escuela no termina de incorporar o no termina de transformar de sí misma para poder hacerse cargo de estas cosas de las que efectivamente tienen que terminar ocupándose los CAI.

Voy a hablar -en términos de la escuela- de aquello que llamamos educación política. Como la palabra 'política' tiene resonancias polémicas en el ámbito escolar querría vincularla con otra palabra cuyas resonancias son más amigables en la escuela que es la palabra 'ciudadanía'. 'Ciudadanía', igual que 'valores', son palabras que quedan bien, todos los diseños curriculares de los últimos años, en las primeras páginas -las que nadie lee-, están llenos de palabras como 'ciudadanía' vistas como algo valioso, por ejemplo, "todos trabajamos por la ciudadanía crítica" etc. La definición más amplia de ciudadanía es la de una pertenencia que da derechos, cuando hablamos de ciudadanía nos referimos a la pertenencia a una comunidad política que está asociada a un estatuto de derechos y de responsabilidades, o de derechos y deberes, sin embargo, la palabra 'ciudadanía' viene de *civitas* del latín, que significa ciudad, y en su origen etimológico comparte el mismo campo semántico con la palabra 'política', que viene de *polis* del griego, que también significa ciudad. Podría decirse que si la ciudadanía es una condición, es decir, uno tiene la cualidad, el carácter de ciudadano, la política es la actividad que se espera que realicen los ciudadanos. Se podría definir a la política como una *praxis*, como un conjunto de actividades que es capaz de desplegar aquel que pertenece a una comunidad. Lo que resulta interesante porque hay un sinnúmero de preguntas asociadas a estas definiciones: por un lado, ¿en qué sentido hablamos de pertenecer a una comunidad?, ¿quién pertenece a quién, el individuo a la comunidad o la comunidad al individuo? ¿En qué sentido se articulan los derechos y las responsabilidades del ciudadano? ¿Qué tipo de actividad es la actividad política? Y, finalmente, ¿hay algún modo de aprender ese tipo de actividades?, ¿hay algún modo de atravesar el conjunto de saberes y quehaceres necesarios de esa actividad?

¹ Profesor de Enseñanza Primaria, Licenciado en Ciencias de la Educación y Doctor de la Universidad de Buenos Aires con orientación en Ciencias de la Educación.

Cuando pensamos en la actividad política creo que también podemos mirarla desde dos puntos de vista diferentes: por un lado, el punto de vista de la comunidad política, lo que en términos contemporáneos diríamos "de los Estados". ¿Por qué al Estado le interesa la educación política? Básicamente porque la educación política atañe al conjunto de prácticas que hacen gobernables a los pueblos, es decir, que constituyen aquel conjunto de representaciones que hacen que los sujetos sean gobernables, que hacen que todos esos sujetos se consideren responsables de adherir a un orden y que, de alguna manera, formen parte de ese orden institucional que establece el Estado Nacional. Si vamos más atrás en el tiempo, incluso antes de las formas actuales de los Estados, podemos entender que ha habido formas muy distintas de educación política desde tiempos inmemoriales, en pueblos muy antiguos las formas más frecuentes de educación política eran la guerra y la fiesta. Entonces, el modo de lograr que un grupo se reconociera como un "nosotros", diferente de aquellos que estaban enfrente, podía ser una guerra, porque una guerra hace que se dividan las aguas entre "nosotros" y "los otros"; una guerra funciona también como una herramienta de cohesión, al estar todos juntos cuidándose las espaldas mutuamente del ataque de los otros y tratando de lograr un objetivo común contra ellos. Otro dispositivo de educación política era la fiesta, porque la fiesta organiza al "nosotros" en torno a una actividad compartida, para hablar de fiesta en ese contexto, tenemos que transformar bastante la idea de las fiestas actuales -que en la mayoría de los casos son fiestas privadas, domiciliarias-; la fiesta significa una ruptura de la cotidianeidad y tenía la función sociológica de unir a la comunidad; la función psicológica de mudar el tiempo de trabajo en tiempo de descanso y esparcimiento; y también la función económica de consumir los excedentes, o sea, si acabamos de cazar un mamut tenemos que comerlo pronto porque no tenemos *freezer* donde guardarlo, y la mejor manera es una gran comilona de varios días para poder consumir esos excedentes. La fiesta también delimita quién forma parte de lo que hacemos todos juntos y quién no.

Me detengo en estos dispositivos porque creo que la escuela contemporánea conserva rasgos de la fiesta y de la guerra aunque, a mi modo de ver, tiene bastantes más rasgos de la guerra que de la fiesta, después voy a retomar esto. De algún modo podría decirse que la escuela es la continuación de la guerra por otros medios en el sentido de que, después de la conquista de invasión europea, también hubo educación política en América por la cual el discurso de la Iglesia y el discurso del Estado colonial también instauraban un modo de construcción de subjetividades que aceptaran y adhirieran al orden colonial, bien a través del castigo y del terror, o bien a través del adoctrinamiento, por ejemplo, mediante fiestas religiosas.

El problema más cercano a nosotros comienza a darse a lo largo del siglo XIX cuando, al compás del surgimiento de los Estados nacionales en América y en otros lugares del

mundo, empieza a discutirse la posibilidad de generar un sistema educativo que asuma como responsabilidad la educación política de los pueblos. Cito, por ejemplo, un texto de 1807 de un diputado inglés que en el parlamento británico decía:

Por muy atractivo que pueda parecer en teoría el proyecto de dar instrucción a las clases trabajadoras pobres, sería malo para su moral y su felicidad, se les enseñaría a despreciar su condición en la vida en lugar de hacer de ellos unos buenos servidores en la agricultura y otros trabajos; en lugar de enseñarles la subordinación se les haría facciosos y revolucionarios. La instrucción les permitiría leer libros sediciosos, malos libros, y publicaciones anticristianas, les haría insolentes para con sus superiores y en pocos años el parlamento se vería obligado a emplear contra ellos la fuerza de las leyes.

Lo que está diciendo este parlamentario es que al abrir escuelas se está abriendo la compuerta de algo que se puede volver en contra -y toda la antipatía que nos genera el discurso de este diputado anticipa también algo de la simpatía que nos puede generar la escuela-, es decir, que la escuela puede ser bastante potente en términos de educación política. Y esto tiene que ver con las expectativas que se abren en Argentina hacia mediados del siglo XIX, después de una larga serie de guerras que duraron alrededor de cincuenta años (no sabemos con exactitud cuándo empezó la guerra civil en Argentina pero sí que, más o menos, hacia 1813 empieza a haber una disputa entre Unitarios y Federales; y que termina, más o menos, hacia Pavón, en 1861). Cuando se instituye el país, cuando se aprueba la constitución nacional que empieza a regir y a regular el orden social y la sociedad, todos los hombres estaban alzados, es decir, todos estaban con el facón en la cintura y acostumbrados a resolver sus diferencias y sus pleitos de modo violento. Entonces, junto con el proceso de institucionalización del país, se dio un debate acerca de cómo producir una subjetividad asociada a ese nuevo orden institucional y por eso muy tempranamente la escuela en Argentina asumió el carácter de educar al soberano. La escuela surgió en Argentina con un propósito de educación política mucho más claro y mucho más contundente que, por ejemplo, un propósito alternativo como podría ser el de educar para el trabajo u otro tipo de propósitos. Pero entre esos dos claramente la intención, fundamentalmente de Sarmiento y de sus contemporáneos, era: "Tenemos que educar al soberano", educar al ciudadano que forme parte del nuevo orden institucional. Uno de los impulsores de la Ley 1420, Onésimo Leguizamón -quizás uno de sus más interesantes impulsores- decía en 1882:

La escuela, señores, es el vestíbulo de la asamblea electoral, entre la banca del niño y la boleta del elector hay solo una solución de continuidad. La escuela prepara al elector porque la escuela forma al hombre moral y enseña al ciudadano a conocer su propio papel en la vida pública de su país. Luego la escuela tiene en los destinos de la humanidad civilizada una acción necesaria, imprescindible, sólo la escuela puede asegurar para los ciudadanos aquel bienestar que no se encuentra en los talleres: la verdadera posesión de la soberanía por el ejercicio sincero y consciente de la libertad electoral.

Onésimo Leguizamón era un optimista absoluto, pero efectivamente es notable el cambio de posición que tiene con respecto al diputado inglés de principios del siglo XIX, porque él está diciendo que la escuela va a hacer que estos pueblos se transformen en tales, en pueblos que se reconozcan mutuamente como parte de un proyecto colectivo y que se traduzca en la elección. Ahora, al mirar cómo tradujo la escuela este mandato, creo yo que hay -o al menos es posible reconocer- tres lemas que orientan la educación política escolar desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. El primer lema de educación política es el lema sarmientino por excelencia de "civilizar a los bárbaros". ¿Qué tiene que hacer la Escuela? Tiene que civilizar bárbaros, tiene que educar salvajes, brutos, ignorantes, bestias que tienen que transformarse en ciudadanos. Decía Sarmiento en 1848, que es una ley de la naturaleza que los hijos de bárbaros sean bárbaros, que los hijos de salvajes sean salvajes, salvo que metamos una cuña entre las generaciones que impida la educación de los padres a los hijos. Esa cuña fue la Escuela, para Sarmiento los gauchos brutos, bárbaros, ignorantes ya están perdidos, pero si se logra que no le transmitan sus saberes a sus hijos, se logrará que ellos sean civilizados. Esta imagen me parece muy interesante, porque si Sarmiento apareciera hoy (toquemos madera) no entendería las quejas de las salas de maestros y profesores, si los escuchara decir "si las familias no acompañan no podemos hacer nada", respondería "¡Pero si todo esto lo hicimos en contra de las familias!". En ese momento la Escuela tenía una gran potencia porque no se ocupaba de reproducir un orden social sino de producir un orden allí donde no lo había. El trabajo que Sarmiento le dio a la escuela en Argentina era inventar ciudadanía allí donde no existía, allí donde lo que existía era otro tipo de relaciones sociales. Siempre digo que los educadores tenemos con Sarmiento la relación de los hijos con su padre golpeador, o sea, es papá y me pega, las dos cosas. Sarmiento es el promotor de la Escuela en Argentina y es también el que origina buena parte de sus bienes y sus males, de sus mejores logros y de sus peores pecados.

Yo creo que esa idea de civilizar a los bárbaros implicaba, no sólo contradecir a las familias, sino también desconocer a los sujetos que estaban adelante; el otro no era un niño con conocimientos previos, un niño pensante y con derechos, sino un salvaje, una plastilina que había que moldear en función de los intereses del Estado. Pero también implicaba el interés de traer de afuera lo que acá no había: traer la civilización de otros lugares -fundamentalmente del norte de América y del norte de Europa- para generar un proceso de transculturación, para desplazar las tradiciones locales y reemplazarlas por otras.

Un segundo lema aparece en la última década del siglo XIX y primera del XX y tiene que ver con que, no sólo se estaba trayendo la cultura y la civilización de Europa, sino que estaban llegando millones de personas de esos lugares, con lo cual en la pampa húmeda,

lo que ahora llamamos la pampa gringa, en algunos casos había dos inmigrantes por cada criollo, había dos tercios de extranjeros y en las grandes ciudades se hablaba una jerga, una jerigonza que algunos empezaron a llamar cocoliche, a partir de un personaje del circo de José Podestá. En ese contexto empieza la pregunta por la identidad nacional (siempre digo que el tema de la identidad no aparece en el origen de una organización sino un tiempo después, o sea, más o menos a los tres meses de una relación una pregunta "¿y nosotros qué somos? Pongámosle un nombre a esto"), esa pregunta la formulan Joaquín V. González, Ramos Mejía, Ricardo Rojas, etc. Se preguntan qué significa ser argentinos y se responden que la argentinidad está dada por una historia común y por un lenguaje único y así como la escuela sarmientina había prohibido el quechua, el mapuche, el guaraní, etc.; la escuela de principios del siglo XX prohíbe el catalán, el xeneize, el italiano, el gallego, y enseña una única historia allí donde había una gran variedad de historias regionales, una gran variedad de disputas. En el siglo XIX hay que instaurar modelos a través de algunos patriotas convenientemente diseñados para el bronce, para que quepan en el carácter de prócer y fundamentalmente para que, a través de rituales, generen una emoción identitaria no demasiado fundada en el conocimiento, en la reflexión, en la aproximación a lo que efectivamente había ocurrido en la historia, sino a relatos morales contruidos en torno a ese pasado común. La escuela adopta una educación política que en realidad traduce de las tradiciones religiosas, así como en la iglesia los santos funcionan como referentes morales y hay un santo para cada necesidad: para los negritos, San Martín de Porres; para las niñas bien, Santa Rosa de Lima; para los militares, San Sebastián; para los choferes de micro, San Cristóbal, etc. El Estado también construye un prócer para cada sector: para las niñas bien, las damas mendocinas; para las no tan bien, las niñas de Ayohuma; para los negritos, Falucho; para todos los niños, el tambor de Tacuarí; para los gauchos, Güemes; digamos, a cada sector se le arma un prócer convenientemente útil que funcione como referente moral, pero al costo de entender que ser argentino significa tener una única identidad compartida y borrar todas las marcas identitarias de la diversidad. No era menos diversa la Argentina del 1900 que la de 2014, todo lo contrario, era una Argentina igual o más diversa que la del presente pero era una Argentina en la cual la maestra de escuela o la directora sabían que estaban homogeneizando porque entendían que esa homogeneización era la garantía de una cultura política nacional.

Contemporáneamente se desarrolla también otro discurso -el tercer lema- que podríamos llamar "normalizar al diferente", una Escuela que en el congreso de 1.884 había decidido prescindir del fundamento filosófico de la tradición católica, empieza a sentar su discurso moral en el higienismo médico y entonces así -como antes la iglesia

establecía lo que estaba bien y lo que estaba mal- en el 1.900 es la medicina la que establece qué es normal y qué es anormal y entonces la escuela asume como tarea propia constituir a la familia normal y establecer cómo debe ser un varón, cómo debe ser una mujer a través de los juegos, las regulaciones, el disciplinamiento de los cuerpos y los libros de texto. Los libros de texto nos mostraban esas imágenes de familias, el padre sentado leyendo el diario -porque el diario era la ventana hacia lo público- a sus pies la nena jugando con enseres domésticos -con el bebé, con la palita de barrer, con la escoba-, el nene jugando con autitos o trencitos y detrás la madre abnegada bordando encorvada o planchando sonriente. Esa imagen de la familia ordenada y estable a veces nos lleva a pensar que las familias de esa época eran así, pero todas las investigaciones sobre historia de las familias argentinas nos muestran que las familias de esa época eran igual o más diversas que las que tenemos hoy en las escuelas; había muchísima variedad de configuraciones familiares, las guerras civiles habían dejado un montón de mujeres jefas de hogar en el censo de 1.869, la gran inmigración había traído un índice de masculinidad que hacía que hubiera muchos más varones que mujeres en algunos lugares del país, por lo cual se multiplicaron los prostíbulos -y el tango nace ahí, bailando entre varones-. Sabemos también historias como la de Evita, que nace del segundo hogar de un Duarte que tenía una familia en el pueblo y otra en el campo. Tenemos que escarbar mucho para saber de quién eran hijos Gardel o Perón, porque se pierden todas las partidas de bautismo. Todos esos son indicios de que, en realidad, había familias mucho más desordenadas que las del libro de texto; pero el libro de texto no quería mostrar cómo eran las familias sino como debían ser, era su proceso de normalización a través de un discurso moral de homogeneización.

¿Por qué me detengo en estos tres discursos? Porque yo creo que muchos de estos discursos cuando ingresan a la escuela nunca se van. Tenemos hoy también escuelas que civilizan bárbaros, que asimilan extranjeros y que normalizan diferentes; y tenemos docentes que asumen esto como su tarea porque tenemos incorporados esos mensajes, los tenemos metidos en el cuerpo, o sea nosotros somos fruto de la escuela civilizatoria y entonces más de una vez nos sale de adentro Sarmiento tratando de "civilizar al bruto, al bárbaro, al salvaje que tenemos adelante"; o nos sale de adentro Ricardo Rojas tratando de decir "nene, si vos venís de Bolivia o de Paraguay tenés que renunciar a ser quien sos para poder quedarte acá" o pidiéndole tarjeta de nacionalidad al chico que tenemos enfrente; o nos sale de adentro esa escuela normalizadora juzgando con quién anda la madre de X o juzgando quién es el que se acerca y quién debería acercarse para hablar de un chico. Cuando me refiero a estos discursos históricos en los formatos de educación política de la Escuela, es para poder mirar nuestro propio punto de vista, poder mirar nuestras propias trayectorias y ver cómo estamos teñidos de esas prácticas.

Porque me parece que sólo si cuestionamos la legitimidad y la eficacia de esos discursos podemos empezar a barajar y dar de nuevo. En buena medida creo que esos discursos hoy han perdido legitimidad porque estamos tratando de construir una sociedad pluralista, una sociedad en la que a nadie se le pida que renuncie a ser quien es para poder estar acá. Obviamente, si Don Domingo Faustino apareciera hoy acá se le pararían los pelos porque no entendería que lo que nosotros estamos tratando de hacer es construir un país respetuoso de la diversidad e inclusivo, donde la inclusión no implique pedirle al otro que renuncie a ser quien es, sino decirle "traé a quien sos y sumate a un proyecto colectivo". Digo que esos discursos han perdido legitimidad porque ya ninguna directora en el patio de la escuela dice "acá estamos civilizando bárbaros" como lo decían cien años atrás, pero que no lo diga en el patio de la escuela no quiere decir que no circule en la sala de maestros o que no fluya en los comentarios, en los recreos o en los encuentros en el *off* de la escuela, precisamente ahí es donde se juega el posicionamiento de la escuela ante lo diferente y ahí es donde la directora piensa así, no porque sea una mala persona, sino porque no ha revisado los discursos que la constituyeron como docente y que empezaron a configurarse cuando ella o él estaban en el aula de primer grado o en el jardín. Ahí empezaron a configurarse ciertos discursos que hoy nos moldean cuando trabajamos como docentes.

Les cuento una anécdota personal, me acuerdo que cuando empecé a trabajar de maestro, hace treinta años, un día un chico me pidió un cuaderno que yo tenía en la mano y, no sé por qué, lo cambié de mano y se lo dí; me llamó la atención mi propio gesto y me quedé dando vueltas, yo tenía veintipico de años y me acordé que, cuando yo era chico, mis maestros me decían que había que dar y recibir con la mano derecha, algo a lo que nunca le había prestado atención hasta que fui maestro y me salió de adentro ese discurso que tenía incorporado, por suerte también me salió de adentro preguntarme de dónde venía. Creo que lo que tenemos como desafío es preguntarnos de dónde nos vienen los posicionamientos que tomamos cuando trabajamos en la escuela.

Decía que así como hay un punto de vista del Estado por el cual la educación política significa hacer gobernables a los pueblos, también podemos pensar un punto de vista de los sujetos por el cual la educación política significa aprender a ejercer el propio poder; es cierto que cada sujeto puede aprender a ejercer el poder en un montón de experiencias cotidianas en la vida social, pero quizás no las aprenda si no hay un deliberado interés de la Escuela de poner en manos de cada sujeto las herramientas de ejercicio de la ciudadanía, de ejercicio del propio poder, digo esto porque -como decía Gustavo, y en términos de Foucault- hay muchos discursos que operan sobre nosotros, aprender a ejercer el propio poder significa hacernos cargo del propio proyecto y saber cómo llevarlo adelante, en ese hacernos cargo del propio proyecto, Foucault decía que la

ética es el cuidado de sí mismo, que no hablen otros a través de mí, sino poder entender qué quiero de la vida y la ética en buena medida empieza ahí, cuando yo me pregunto qué quiero hacer de mi vida, si no se hace esta pregunta no hay un posicionamiento ético de este sujeto para que se inscriba en el mundo desde el orden del deseo, desde la posibilidad de proyectar su vida. Pero en segundo lugar, la educación política significa poder entender cómo instrumentar ese deseo, cómo construir las herramientas que lo hacen posible. Gustavo recién mencionaba la diferencia entre el derecho a la vida y el querer vivir, y hablaba de la importancia del derecho a la vida como el reconocimiento social del querer vivir; yo enfatizaría también lo contrario: no sólo hace falta que haya un derecho a la vida sino que también necesitamos enfatizar el querer vivir. No hay política si no hay primero un deseo, el deseo de querer cambiar el mundo y de querer cambiar mi vida; y lo que encontramos en la escuela muchas veces es que los chicos necesitan volver a vincularse con su propio deseo, porque están atravesados por deseos moldeados por la publicidad, por los discursos de la Escuela, por los discursos del Estado; necesitamos volver a ponerlos ante la necesidad de preguntarse ¿qué quiero ser?, ¿qué quiero hacer? Desde el punto de vista de un Estado pluralista y democrático tenemos que pensar la educación política articulando ambos puntos de vista, el punto de vista de un Estado que requiere gubernamentalidad y el punto de vista de un sujeto que quiere aprender a usar el propio poder.

Un Estado democrático es aquel que se configura por el conjunto de voluntades que adhieren a un proyecto colectivo y eso empieza a construirse en el espacio público de la Escuela. Cuando un chico en la salita de cuatro o en el primer grado ingresa a la escuela de la mano de su mamá, no es con la segunda mamá con quien se encuentra, sino con el primer agente público que es su maestra y en el espacio público del aula va a empezar a construir sus primeras representaciones acerca de lo público ¿Qué es lo mío? ¿Qué es lo tuyo? ¿Qué es lo ajeno? ¿Qué es lo compartido? ¿Qué podemos hacer juntos? y ¿Cómo nos organizamos para lograrlo? Fíjense que estas son las preguntas que atraviesan la sección política de cualquier medio de comunicación. Son las preguntas que están detrás de la política y que se empiezan a atravesar en la salita de cuatro o en el aula de primer grado. Es por eso que el maestro está llevando adelante una acción política cuando enseña y cuando está invitando a los chicos a pensar ¿por qué alguna regla es más justa que otra? y ¿por qué hay algunas cosas que podemos lograr juntos y que no podemos lograr por separado? o ¿por qué hay algunas cosas que tenemos que preservar de cada uno?, porque cada uno tiene derecho a tener su propia identidad, su propia tradición, sus propias creencias. Ese trabajo que hace el maestro en el aula es el trabajo que produce al sujeto político, es el trabajo que produce a aquél que interviene en un proyecto colectivo a través de su propio deseo y del ejercicio del poder. Creo

también que hay algunos desafíos puntuales que tiene la educación política del presente una vez que entendemos que la Escuela es toda una agencia de producción de subjetividad política, el primer trabajo de la Escuela es desnaturalizar lo que el medio social naturaliza. Uno de los ejercicios de socialización más frecuentes a través de toda la comunidad es que cuando un chico empieza a circular por el mundo, en su familia y en el ámbito cercano, el mundo tiende a autojustificarse, a entender que es lo que es. Siempre cuento que hace unos años vivía en un edificio y, cada vez que salía a la mañana para trabajar, el portero me daba las novedades, me contaba las noticias del momento, o del barrio o del mundo y terminaba diciendo "y qué le va a hacer... qué le va a hacer" y yo me iba pensando "yo trabajo para superar el 'qué le va a hacer'" porque en algún momento lo que tenemos que pensar es "bueno... las cosas son de una manera pero podrían llegar a ser de otras".

Los chicos nacieron, y cuando nacieron encontraron que había árboles y presidentes y suponen que las dos cosas son naturales, el trabajo de la escuela puede ayudarlos a distinguir que los árboles están ahí pero no dependen de nosotros, pero hay presidentes porque hay una larga construcción histórica que llevó a un orden político organizado de cierta manera. Entonces, desnaturalizar lo que el ambiente social naturaliza significa a veces no mucho más que poder instalar preguntas allí donde hay certezas inmovibles en las cabezas de los chicos y esas preguntas tienen una potencia y un efecto que, a veces, nosotros mismos no vamos a poder medir, que van a seguir circulando dentro de la cabeza y en ese sentido también provocar lo que el ambiente social no provoca, el trabajo de la Escuela es siempre presentarle a los chicos lo otro, lo diferente, lo nuevo, lo distinto, no lo mismo que ya conocen; si vamos a la escuela rural a enseñarles a los chicos a criar una vaca no estamos aportando nada nuevo, los chicos de la escuela rural necesitan conocer el mundo, conocer aquello que su medio no les provee. Digo esto porque me he encontrado a veces con docentes que en un medio rural dicen "yo trato de enseñarles a ordeñar una vaca" y les digo "pero si eso lo hacen en casa, con los parientes, y vos lo enseñás bastante mal; vos tenés que poder abrirle el mundo a cada chico". Quizás tenemos que enseñarle una vaca a los chicos de la ciudad, porque el medio social no se lo provee. Si nosotros repetimos en la escuela o en el CAI lo mismo que los chicos ya saben, lo que estamos haciendo es cristalizar las desigualdades de la sociedad y estamos dándoles educación de ricos a los ricos y educación de pobres a los pobres. El trabajo de la escuela y de los CAI siempre es ampliar el horizonte cultural de los chicos, abrirlos a aquello que no les interesa porque nunca han tenido oportunidad de dejarse interesar. Porque si nosotros decimos "trabajo con los intereses de los chicos", claro, a los chicos les interesa lo que ya conocen, lo que nosotros tenemos que hacer es provocar interés, es llevar al aula, al espacio de la escuela, aquello que los chicos

desconocen y que tiempo después puedan llegar a decir "que interesante que era esto"; que es algo de lo que cuenta el relato de la directora, que leyó Gustavo. Los chicos no vienen diciendo "me gusta la música" hasta que no haya alguien que les muestre la música, que les muestre la variedad de instrumentos, de melodías, de ritmos que existen, para que digan "esto me interesa". Ahí hay algo que la escuela provoca o no provoca. Y eso tiene que ver con que el maestro se apasione por abrir el mundo permanentemente a la experiencia de los chicos. Creo también que tenemos un desafío en términos de derecho, porque a lo largo de las últimas décadas ha cambiado el estatuto jurídico de los niños y han cambiado las concepciones acerca de los derechos de los chicos. Hace alrededor de diez años salió una nota en un diario sobre una familia en alguna localidad del interior de Misiones, que habían ido a la escuela a hablar con la maestra, a la nena de cuarto grado le costaba un poco Lengua; la madrastra con la que vivía no dijo nada en ese momento, pero al otro día, cuando llegan a la escuela la nena tenía un cartel en la espalda, que le había pegado su madrastra, que decía "Soy burra". La mujer le pidió permiso a la maestra para entrar al aula y decirle a todos los compañeros "miren, esta es la compañera que tienen, búrlense de ella porque es una burra", la convencieron de sacarle el cartel porque ella no quería; cuando se fue la señora, la escuela trabajó con la nena que les contó que había pasado la noche fuera de la casa, la hicieron dormir afuera, e hicieron la denuncia para que interviniera un juez. Cuando el juez intervino, la madrastra dijo que no se le ocurría por qué la escuela actuaba de esa manera, estaba sorprendida. La pregunta es ¿dónde aprendió esta mamá que a los chicos que no aprenden se les pone un cartel de burro? Lo aprendió probablemente en la escuela, no es una tradición cultural de la zona; lo aprendió en la escuela unos cuantos años antes, porque la escuela trataba así a los "burros", a los que no aprendían les decía "sos un burro", les ponía un cartel y los hacía pararse en la esquina del aula. Y entonces, la señora, ¿por qué hizo todo este *acting* de pedir permiso, entrar a la sala y mostrarle a la maestra esto?, ¿porque creía que estaba haciendo lo que la escuela esperaba de ella!, creía que la escuela esperaba que ella castigara a su hija para enderezarla, ¿y qué hizo la escuela?, lo contrario a lo que hacía unas décadas atrás, la denunció por maltrato. Lo que la escena muestra es que hemos cambiado el discurso y que tenemos que hacernos cargo de que hemos cambiado. A veces la legislación viene como correlato o como efecto de los cambios culturales en la sociedad. Cuando apareció el divorcio vincular en la Argentina, en 1985 se temía una gran cantidad de divorcios, y hubo en los primeros años una gran cantidad de divorcios pero hoy por hoy la Argentina es un país donde hay muy pocos divorcios, el porcentaje es bajísimo porque la gente dejó de casarse. Entonces tardó tanto la ley que los cambios culturales se dieron cuando ya era demasiado tarde. En cambio el matrimonio igualitario llegó antes que los cambios culturales, está la ley mucho antes de que la sociedad tome conciencia de la igualdad de

derechos de los sujetos; cuando la ley llega antes que los cambios culturales, la escuela tiene un desafío que es generar esos cambios en la subjetividad, que es provocar un cambio en las representaciones de la sociedad y eso nos ocurre con los derechos del niño. Los derechos del niño no surgen como un efecto de un cambio cultural ya existente en la sociedad sino que en muchos casos implican un cambio normativo que todavía no ha llegado a impactar sobre todos los ámbitos domésticos, y uno se encuentra con papás que de buena fe dicen “¿y cómo no le voy a pegar a mi hijo, si mi padre me pegó a mí y salí bueno?”, entonces nosotros tenemos que poder intervenir para decirle, no sólo que no puede pegarle a su hijo, sino que nosotros tenemos el deber de denunciarlo si lo hace y que quizás su propia experiencia implica la experiencia de una minoría, la de aquellos que salieron buenos con “la letra con sangre entra”, pero que también hay una larga experiencia de aquellos que no salieron así, y también que incluso cuando la propia historia no haya sido tan dramática, podemos mejorarla. Ser hijo no significa repetir lo que nuestros padres hicieron con nosotros sino hacer incluso algo mejor de lo que nuestros padres hicieron con nosotros, pero ese es un trabajo largo. A veces hay gente que, incluso con buena conciencia, no toma en cuenta lo que significa reconocer al otro como un sujeto de derechos.

Cuando hablamos de derechos, en general en la Convención se distinguen tres aspectos o tres tipos de derechos: por un lado los llamados **derechos de prestación**, que reconocen el derecho a bienes y servicios indispensables, aquellos derechos que dicen “los chicos tienen derecho a recibir...” educación, alimentación, etcétera. Los **derechos de protección**, aquellos en los que el Estado asume la tarea de intervenir para proteger a un niño de otros posibles ataques, por ejemplo de sus padres. y los **derechos de participación**, aquellos que les dan a los chicos la palabra y la posibilidad de ejercer el poder. La escuela y los CAI intervienen en los tres tipos de derechos, en primer lugar porque el hecho mismo de estar ofreciendo un servicio educativo significa estar prestando un derecho; pero el derecho no se presta porque los chicos ingresen por la puerta de la escuela o ingresen por la puerta de la escuela el sábado cuando vienen al CAI. El derecho se ejerce cuando hay algo interesante que ocurre ahí adentro, porque podemos tener edificios con chicos adentro y que no pase nada, entonces hay un derecho que no se está prestando. Sólo hay un derecho que se presta cuando hay algo significativo que ocurre y hay una experiencia rica, provocadora, movilizadora que ocurre dentro del CAI o dentro de la escuela. También ejercemos derechos de protección porque somos agencia de identificación del maltrato y del abuso, cuando un chico que es maltratado o abusado en el ámbito doméstico llega a una institución y la institución hace como que no pasa nada, recibe un segundo maltrato porque ese otro adulto que está mirando lo que pasa y no interviene y no hace nada, está convalidando lo que hicieron

los otros adultos. Toda víctima se siente, en primer lugar, culpable y si los adultos que miran no dicen "vos no sos culpable", entonces estamos convalidando ese lugar de víctima. Digo esto sabiendo que hay modalidades muy distintas en las provincias, hay provincias que tienen mecanismos bastante aceitados para poder llevar adelante una denuncia de este tipo y otras que no, donde a veces uno duda acerca de dónde, cuándo, cómo intervenir. Supongo que esto es algo que se podrá trabajar en otro momento, atendiendo a las especificidades de cada provincia, pero lo primero que tenemos que hacer es darnos cuenta de lo que pasa e intervenir por lo menos en términos subjetivos, decirle a los chicos "vos no sos culpable de lo que te pasa"; y en tercer lugar, y creo que esto también es importante, la escuela y el CAI tienen una responsabilidad en torno a los derechos de participación, de poder reconocer que el otro es un sujeto que tiene derecho a participar desde la salita de tres, desde la salita de dos o desde donde esté. A mí me ha pasado que tengo una hija de veinte y otra de tres años, cuando uno tiene hijos de veinte se olvida un poco de los hijos chiquitos, y a medida que va pasando el tiempo uno piensa "son muy chiquitos a los tres", pero ahora que vuelvo a tener una hija de tres años me doy cuenta de todo lo que reclama y efectivamente tienen derechos a ser escuchados, y tienen derecho no sólo a que se escuche lo que dicen -y se quejan todo el tiempo de múltiples cosas, y dicen "yo tenía razón"-, sino que también nuestra responsabilidad es darle herramientas para que pueda llevar esa participación a diferentes ámbitos, con todo lo molesto y dificultoso que esto implica. Allí donde hay un chico que no tiene la posibilidad o las herramientas para poder denunciar lo que ocurre en su mundo o proponer lo que quiere que ocurra, la escuela es el espacio para que pueda aprender esas herramientas, de poder expresar, de poder decir, de poder pedir. Es cierto, y a veces me dicen "bueno, hablamos de derechos pero los hechos están muy lejos de estos derechos", es cierto. Tomo un fragmento de un texto de Galeano que los invito a leer porque es muy rico, él dice:

Día tras día se niega a los niños el derecho a ser niños, los hechos -que se burlan de ese derecho- imparten sus enseñanzas a la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa; el mundo trata a los niños pobres como si fueran basura para que se conviertan en basura y a los del medio, a los que no son ni ricos ni pobres, los tiene atados a las patas del televisor para que desde muy temprano acepten como destino la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños.

Creo que parte de la magia y de la suerte de los niños que consigan ser niños será atravesar por instituciones que les acerquen esa magia y esa suerte, no se trata de una magia y una suerte que vengan de afuera sino de una magia y una suerte que están en nuestras manos, no porque podamos cambiar el mundo que está alrededor, sino porque podemos cambiar al sujeto que mira el mundo, podemos cambiar al sujeto que puede reclamar que el mundo sea diferente de como es.

Voy terminando y digo que la escuela es un espacio de provocación cultural por lo menos en cuatro aspectos de la educación política: en primer lugar, lo que llamo el componente sociohistórico que es ayudar a que los chicos comprendan en qué mundo viven y qué lugar ocupan en el mundo, para eso nos sirven disciplinas como la Historia, la Geografía, la Sociología, la Antropología, la Economía. Conocer el mundo y saber qué lugar ocupamos significa saber cuál es el punto de partida de nuestra vida, no el punto de llegada, significa saber en qué lugar estamos ejerciendo el poder.

En segundo lugar, el componente ético, que es la deliberación sobre principios generales de valoración y construcción del propio deseo, del propio proyecto. La escuela es un espacio donde se puede construir, no sólo la idea de en qué mundo vivimos, sino la pregunta ¿es justo el mundo en que vivimos? ¿Por qué no es, o por qué sí es, justo? No es una pregunta que se resuelva fácilmente, no es una pregunta que se dé automáticamente, si no tenemos un espacio colectivo de reflexión acerca de lo justo no hay una posibilidad de producir estos valores comunes.

En tercer lugar, el componente jurídico que es, no sólo pensar qué es lo justo, sino cómo se traduce lo justo en reglas instituidas -en la Constitución nacional, en las convenciones internacionales o en la legislación local-. Conocer la ley es una herramienta muy potente del ciudadano. Quienes hayan tenido alguna dificultad jurídica alguna vez en su vida - con un divorcio, con un contrato, con alguna cuestión del consumo-, sabrán que no da lo mismo conocer los derechos que nos amparan, que no conocerlos y la responsabilidad de que se conozcan, en buena medida, descansa en las instituciones educativas.

Y el cuarto componente es el componente político en sentido estricto, la reflexión sobre el propio poder y la posibilidad de organizarnos para, colectivamente, reclamar o demandar por el ejercicio de un derecho. Esto implica el trabajo no sólo de las asignaturas escolares, sino todo el conjunto de experiencias que podamos provocar en los CAI. A veces, uno también aprende a participar políticamente cuando participa de una orquesta juvenil, cuando participa de una actividad recreativa, cuando participa de una actividad lúdica, porque en esos lugares también, a veces, se está aprendiendo la creatividad, de poder dar respuestas a problemas nuevos o viejos, de poder encontrar modos de articulación de nuestras miradas que nos permitan responder a aquello que se nos presenta. Digo esto porque no se trata de hablarles de política a los chicos, se trata de enseñarles a ejercer el poder jugando a la mancha, jugando al fútbol, pintando, escuchando música. Si nosotros estamos abriendo el horizonte cultural de los chicos, estamos formando un sujeto político que interviene en su mundo. Y cierro con una historia, muy breve, de un chico boliviano que participó en la escuela argentina en Jujuy en los años sesenta, que muchos años después decía esto:

Había algunos vecinos, algunos tíos, que permanentemente iban a la zafra argentina donde se estaba reclutando gente y un año fue mi papá el que decidió ir a la zafra. Yo tendría cinco o seis años y lo acompañé junto con mi hermana. Estuvimos algún tiempo en Villazón y de ahí pasamos a La Quiaca, fueron varios días esperando el tren hasta que pudimos tomarlo y llegamos a la Argentina, entonces nos quedamos en un campamento en Calilegua, no teníamos comida y lo único que había era azúcar y unos fideos que se tostaban, había naranjas que para mí eran un lujo, después de un tiempo viviendo ahí llegó el momento de ir a la escuela porque era obligatorio que los niños fueran a estudiar, yo tenía mucho miedo porque no entendía nada de español, pasaban lista, decían mi nombre y yo no respondía nada porque no sabía cómo se respondía, así que me quedaba atrás ahí sentadito. Después cambiamos de campamento, se acabó la zafra y ahí no iba a la escuela porque quedaba demasiado lejos, entonces aprendía a nadar en el río. Lo que más recuerdo es que como resultado de este viaje a Argentina por primera vez pudimos comprarnos un catre, antes todos dormíamos en el suelo y ese catrecito que trajimos es histórico, todavía está, es el primer catre que conoció mi familia gracias a la zafra y a que hemos ido a Argentina.

Siempre pienso qué interesante es en este relato la potencia de los aprendizajes: dice que de la escuela lo que recuerda es el miedo que tenía y que no sabía cómo responder cuando pasaban lista, pero aprendió que existían las naranjas, aprendió que se podía dormir en un catre, aprendió que se podía nadar porque había un río cerca. No cuenta nada que haya aprendido en la escuela y yo pensaba: ¿qué pensaría la maestra de ese nene boliviano que ni siquiera abría la boca cuando decían su nombre?, posiblemente diría "bueno, a este chiquito no le da la cabeza" o "este chiquito no sabe lo que tiene que hacer o no tiene futuro". Se llamaba Evo Morales y ahora es presidente de Bolivia, y digo que a ese chiquito le daba bastante la cabeza pero tuvo que atravesar por experiencias que le hicieran posible creer en que él tenía futuro y que él podría salir adelante, probablemente él no encontró eso en la escuela, lo único que recuerda de esa escuela es el miedo que tenía y la imposibilidad de responder. Quizás hoy podamos ofrecerle a un chico como ese que creamos en él, ninguno de nosotros sabe cuál es el futuro o el destino de nuestros alumnos pero probablemente ese destino sea mejor si cualquiera de nosotros está convencido de que tenemos enfrente a un futuro Premio Nobel, un futuro presidente, un futuro artista o un futuro ciudadano que participa en la sociedad. Muchas gracias.

ⁱ Conferencia pronunciada en el marco del *XII Encuentro Nacional de Formación e Intercambio entre Equipos Jurisdiccionales CAI* "Las prácticas en el CAI desde la perspectiva de los derechos infantiles", en la Casa por la Identidad de Abuelas de Plaza de Mayo, Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex Esma), Ciudad de Buenos Aires, 2 y 3 de septiembre del 2014.

ⁱⁱ **Material para uso interno del personal del Programa. Circulación restringida hasta su publicación.**