

ISABELINO SIEDE

# Ciudadanía desde la infancia

Construir democracia  
en las escuelas

COLECCIÓN  
CULTURAS,  
LENGUAJES  
Y EDUCACIÓN

  
HomoSapiens  
EDICIONES

# Ciudadanía desde la infancia

Construir democracia  
en las escuelas

ISABELINO SIEDE

# ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| PRÓLOGO .....   | 9         |
| PRESENTACIÓN .....  | 15        |
| <b>Capítulo 1</b>   |           |
| <b>Ciudadanía, infancias y escuela .....</b>                                    | <b>19</b> |
| a. Hablemos de ciudadanía .....   | 20        |
| b. Hablemos de infancia .....   | 27        |
| c. Un mandato para la escuela .....   | 37        |
| <b>Capítulo 2</b>   |           |
| <b>Tendencias y legados de la educación ciudadana<br/>en las escuelas .....</b> | <b>43</b> |
| a. La tradición moralista .....   | 45        |
| b. La tradición ritual identitaria .....  | 49        |
| c. La tradición doctrinaria .....   | 56        |
| d. Tradiciones fallidas y huellas inconclusas .....                             | 62        |
| <b>Capítulo 3</b>   |           |
| <b>Infancias en movimiento, ciudadanías en ebullición .....</b>                 | <b>71</b> |
| a. Enseñar acerca de la libertad .....  | 81        |
| b. Enseñar acerca de la igualdad .....  | 86        |
| c. Enseñar acerca de la diversidad .....  | 95        |
| d. Enseñar acerca de la solidaridad .....                                       | 102       |

## **Capítulo 4**

### **Educación en la ciudadanía desde el ambiente**

|   |     |
|---|-----|
| <b>institucional</b> .....                              | 109 |
| a. Desafíos de la vida grupal escolar .....             | 111 |
| b. El diálogo y la construcción de la regla justa ..... | 126 |

## **Capítulo 5**

### **Educación en la ciudadanía desde un espacio curricular** ..... 139 |

|  |     |
|--|-----|
| a. Educación en la ciudadanía como praxis política ..... | 140 |
| b. Una enseñanza situada .....                           | 143 |
| c. El posicionamiento docente .....                      | 154 |

### **Colofón: Hacia una cultura política democrática** ..... 161 |

### **BIBLIOGRAFÍA** ..... 167 |

# Capítulo 1

## Ciudadanía, infancias y escuela

Las palabras se transforman en el tiempo y no siempre mantienen su significado inicial, pero las etimologías ofrecen algunas señales para el análisis semántico desde el presente. La génesis de infancia proviene del latín *infans* que alude al “que no habla”. Ese estado primigenio del desarrollo humano en el que la voz se confunde con llantos, aullidos y gemidos constituye una fase previa al aprendizaje idiomático que ha de insertar a cada infante en una cultura y un tiempo histórico, pues incorporar un lenguaje es adentrarse en una tradición de valores, de actitudes y de creencias que conlleva determinada relación con el mundo, con las demás personas y consigo mismo. Esa etiqueta ligada a la imposibilidad inicial de hablar y de interactuar verbalmente ha propiciado una cultura de invisibilización de los deseos, intereses y propuestas de niños y niñas, considerados infantes aun mucho después de incorporar sus balbuceos, sus primeras expresiones y su desarrollo verbal más complejo. En tal sentido, la etimología se desliza hacia la identificación de un grupo social que no tiene derecho a la palabra, que no es incluido en las interlocuciones relevantes y, por lo mismo, que es sometido a la voluntad del mundo adulto. Tal fue la condición infantil durante largo tiempo en el que no han faltado infanticidios, abusos de poder y brutales castigos físicos (Ariés, 1987).

Ciudadanía y política, a su vez, tienen una raíz etimológica equivalente en idiomas distintos, aunque se diferencian en su uso. En su acepción más genérica, se llama ciudadanía a la condición de una persona que integra una sociedad determinada y, por tal motivo, se

le reconocen ciertos derechos y se le atribuyen responsabilidades. La política, por su parte, alude a lo que se espera que haga quienes ejercen la ciudadanía, a un conjunto de actividades y de relaciones entre los miembros de una sociedad. En tal sentido, se trata de caras contrapuestas y complementarias del vínculo entre la sociedad y cada uno de sus miembros.

Infancias y ciudadanía, en esas raíces, parecen contrapuestas, pues en la política son protagonistas las palabras de las que aquellas carecen. La escuela puede ser —y lo ha sido en muchos casos— el hilo que ligue mundos tan distantes, porque es donde niñas y niños aprenden las claves para insertarse en la sociedad que los recibe y comienzan a ejercer su voz política.

## **a. Hablemos de ciudadanía**

A lo largo de los siglos y en diferentes contextos, la ciudadanía ha tenido numerosas modulaciones tanto en las prácticas políticas como en los enunciados teóricos que pretenden caracterizarla. Considerando las tradiciones occidentales, frecuentemente se afirma que en la ciudadanía antigua predominaban los deberes, mientras que la ciudadanía moderna se caracteriza como un conjunto de derechos. Michael Walzer cuestiona esa dicotomía epocal y describe modelos diferentes en cada época, pero recupera el contrapunto entre modos opuestos de concebir la ciudadanía:

“Las construcciones dualistas nunca resultan adecuadas para las realidades de la vida social. Con todo, puede ser útil resumir este dualismo específico que opone la ciudadanía republicana o comunitarista, por un lado, a la ciudadanía imperial o liberal por otro, sin tratar de indagar otras posibilidades. Nos encontramos, por tanto, ante dos comprensiones diferentes de lo que significa ser un ciudadano. La primera describe la ciudadanía como una carga, como una responsabilidad, como un peso que se asume con la cabeza alta. La segunda comprende la ciudadanía como un estatuto, como un título, como un derecho o un conjunto de derechos que se disfrutan de forma pasiva. La primera hace de la ciudadanía el corazón mismo de nuestra vida; la segunda la considera

como un marco externo. La primera supone la existencia de un cuerpo de ciudadanos homogéneo y unido por estrechos vínculos, unos ciudadanos profundamente implicados en la vida de la ciudad. La segunda presupone la existencia de un cuerpo diversificado y trabado por lazos distendidos, cuyos miembros se hallan inmersos en otras relaciones. La primera comprensión es la adecuada para una comunidad relativamente exclusiva; la segunda es una combinación de apertura y de inclusión. Según la primera, el ciudadano es el actor político esencial, la persona cotidianamente a cargo de la elaboración de las leyes y de la administración. Según la segunda, esas tareas constituyen fundamentalmente la labor encomendada a los políticos profesionales; los ciudadanos se dedican a otras profesiones” (Walzer, 2001: 162).

En su análisis, los modelos de ciudadanía se distinguen por su relación con la política, pues las versiones pasivas de la ciudadanía la reducen a un conjunto de derechos que no exigen nada a quienes gozan de ellos, mientras que las versiones participativas ponen énfasis en el proceso de conquista y defensa de esos mismos derechos, en la deliberación pública para orientar la vida social, en el compromiso de acción para favorecer el bienestar de la comunidad.

Uno de los momentos en que tuvo mayor auge la discusión acerca de lo que la ciudadanía significa fue la posguerra de mediados del siglo XX, cuando los países antes beligerantes debieron reconstruirse y establecer nuevos contratos entre sociedad civil y Estado. En ese tiempo, la conferencia que dictó Thomas H. Marshall (1979) en 1949 incorporó la idea de una ciudadanía social como sustento de la participación. En un recorrido histórico centrado en el Reino Unido, Marshall distingue tres fases históricas: (1) la ciudadanía civil, que se remonta a los inicios de la modernidad y expresa los derechos de expresión, de pensamiento, de firmar contratos, de propiedad privada y todo lo que atañe al desempeño de funciones vitales en el seno de una sociedad; (2) la ciudadanía política, que es característica de las sociedades burguesas del siglo del XIX y está vinculada con la intervención en el gobierno común, el derecho al sufragio y la organización política y (3) la ciudadanía social, que es un emergente de las luchas sociales y alude al bienestar económico y el derecho a la protección social. La tesis básica de Marshall es que la

condición de ciudadanía requiere cierto umbral de bienestar material y social para participar plenamente en la vida pública. El mismo autor advierte una tensión entre la ciudadanía social, que tiene un sesgo igualitario, y el capitalismo, que propicia la desigualdad.

Como puede observarse, el concepto de ciudadanía no tiene un significado unívoco y admite diversos posicionamientos. También suelen diferenciarse dos alcances de la palabra política: en sentido restringido, el término política sirve para nombrar unas actividades sociales particulares, las que se ocupan del poder, el gobierno y la vida en común; en sentido genérico, en cambio, la palabra política alude a rasgos que están presentes en todas las relaciones sociales, por cuanto todas están sesgadas por la política. En este sentido amplio se dice que “todo es política”, porque todos los aspectos de la vida están atravesados por el poder, el gobierno y lo común (Campillo, 2004).

Aristóteles delineó la fórmula clásica de que los seres humanos somos animales políticos. Según él, el carácter político del hombre —al que cabe ponerle toda la carga de género que el término conlleva, excluyendo a quienes no son varones— se fundamenta en su capacidad de lenguaje y la sociedad se forja en una memoria compartida, de leyes y costumbres que la moldean. En la búsqueda colectiva del “vivir bien”, sólo a través del lenguaje podemos deliberar sobre lo justo y establecer leyes que impongan derechos y obligaciones. El pensamiento aristotélico es la matriz fundacional de toda la reflexión teórica posterior sobre la ciudadanía y la política, acuñada en un contexto específico y teñida de las prácticas y representaciones sociales que acompañaban un funcionamiento institucional peculiar: la democracia ateniense.

Varios siglos nos separan del contexto aristotélico y las prácticas políticas se han complejizado y diversificado. La concepción moderna de la política comienza con Maquiavelo y se sofisticó de Hobbes en adelante. En ese proceso, la política ya no queda subsumida en la ética y se orienta como saber técnico para la organización del Estado y su gobierno. La ciencia política se fue constituyendo como un campo de conocimientos certeros sobre la legislación y las convenciones sociales. En tiempos más cercanos, las tradiciones teóricas recuperan la experiencia política de los Estados modernos y acompañan los avatares de la sociedad contemporánea.

Carl Schmitt desarrolló su trabajo sobre esta noción entre las dos guerras mundiales y plantea que el aspecto principal de la política es



su dimensión agonal, es decir, los conflictos que motorizan las diferentes facciones, para volcar en su favor las decisiones de conjunto. Entiende que lo central de la política es la distinción amigo-enemigo. El objetivo de este autor es encontrar un criterio último para interpretar la acción política y para ello se vale del símil con otros dominios en los que ya existe un criterio de demarcación que define un campo propio<sup>1</sup>. A su vez, desde esa lógica dicotómica, concluye que la distinción política específica es el criterio de amigo/enemigo, el cual no proporciona una definición exhaustiva ni una descripción del contenido de lo político, pero en cambio determina o enmarca su concepto:

“todos los conceptos, ideas y palabras políticas poseen un sentido polémico; tienen a la vista una rivalidad concreta; están ligadas a una situación concreta cuya última consecuencia es un agrupamiento del tipo amigo-enemigo (que se manifiesta en la guerra o en la revolución); y se convierten en abstracciones vacías y fantasmagóricas cuando esta situación desaparece” (Schmitt, 1998: 18).

Desde su punto de vista, la lucha es necesaria, en tanto expresa la vitalidad de una sociedad, ya que, si las reglas de convivencia social se volvieran inmutables e indiscutibles, la convivencia humana sería sustituida por una organización funcional de autómatas. También es cierto que, si entraran en conflicto al mismo tiempo todos los campos de la vida humana, se daría una generalización absoluta de lo político, una guerra de todos contra todos por todo. En definitiva, Schmitt enfatiza la fase agonal de la política, que no necesariamente define amigos y enemigos de modo inmutable y permanente, para provocar la guerra entre unos y otros, sino que abre las posiciones para someterlas a juicio y dirimir cuál de ellas es la mejor.

Hannah Arendt, por su parte, plantea una visión que toma distancia de la propuesta por Aristóteles, pues entiende que la política no es un rasgo natural del ser humano, sino algo que se produce en el encuentro con los demás: “la política surge en el *entre* y se establece como relación” (Arendt, 2005: 46). Y no surge de lo que

---

1. “Supongamos que en el dominio de lo moral la distinción última es la del bien y el mal; que en lo estético lo es la de lo bello y lo feo; en lo económico la de lo beneficioso o lo perjudicial” (Schmitt, 1998: 56).

es común a todos, sino precisamente de las diferencias, que nos llevan a articular lo propio de cada uno con lo que otros tienen para ofrecernos. En la palabra y la acción se revelan los seres humanos, como sujetos morales que deliberan, eligen, deciden, actúan. En tal sentido, es valiosa la pluralidad:

“Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. Si los hombres no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse” (Arendt, 1993: 200).

Desde este punto de vista, no nacemos políticos, sino que nos hacemos sujetos políticos a través de una historia de relaciones construidas deliberadamente, como fruto de la decisión de resolver las diferencias a través del diálogo. En este sentido, dice Arendt que la cualidad política de los hombres no es un rasgo congénito e inevitable, sino algo que se ha ido manifestando en la historia de las sociedades humanas, en búsqueda de acuerdos que superen las diferencias. Si no aprendemos el diálogo político, la sociedad podría volver a un estado prepolítico, en el que las diferencias no se resolvieran por la construcción de acuerdos, sino por la violencia.

John Rawls, a su vez, funda su visión de la política en las reglas que instituyen un orden común, obligatorio y duradero, en cuyo marco se desenvuelve de forma más o menos segura y rutinaria la vida de los distintos miembros de la comunidad:

“Entiendo por bien ordenada una sociedad pacífica y no expansionista, cuyo sistema legal satisface ciertos requisitos de legitimidad a los ojos de su propio pueblo y que, en consecuencia, hace honor a los derechos humanos fundamentales” (Rawls, 1998: 48).

Si la dimensión agonal enfatiza los rasgos confrontativos y deliberativos de la militancia, esta visión arquitectónica de la actividad política ensalza los aspectos organizativos y administrativos, que permiten traducir las ideas en acciones concretas. La fase agonal suele tener mayor visibilidad, pero es esta fase arquitectónica la que

tiene efectos duraderos en la vida cotidiana de la sociedad, porque en ella se concretan los proyectos y se hacen efectivos en las instituciones los postulados impuestos como justos. En la perspectiva de Rawls, este ejercicio del poder político es una actividad creadora, constructora e integradora, que ofrece orden, cohesión y conducción a la sociedad, en un marco de justicia con equidad. Al mismo tiempo, en esas reglas lo político pierde visibilidad y tiende a naturalizarse por hábitos y costumbres que sólo se conmocionan si una nueva etapa de conflictos los empuja al terreno agonal, donde su carácter político recobra visibilidad.

Ya en el siglo XXI, Antonio Campillo (2004) plantea que todas estas tradiciones de la teoría política ponen foco en condiciones simultáneas e inseparables de lo político, pero lo propio de la política no está en cada una por separado, sino en el pasaje de una a otra: del conflicto al acuerdo del acuerdo a la regla y de las reglas nuevamente al conflicto. El desafío principal de cada ciudadana o ciudadano es tramitar la tensión entre estos tres componentes de la praxis política. Cuando hay dirigentes políticos muy capaces en uno de ellos e incompetentes en los otros, encuentran fuertes limitaciones en la consolidación de un proyecto. Así, suele ocurrir que algún dirigente se destaca en la fase agonal, discutiendo con otros, construyendo alianzas o criticando al gobernante de turno, pero luego es poco diestro en la conducción y administración de los proyectos públicos cuando ocupa cargos de responsabilidad. Se dice que un buen político es un estadista cuando se destaca en la fase arquitectónica, cuando puede tomar decisiones en la gestión pública pensando no sólo en su conveniencia política coyuntural sino en los intereses más amplios y superiores del país que gobierna. No obstante, es imposible demostrar esos rasgos de estadista sin transitar la lucha por el acceso al poder, sin persuadir a las mayorías de aprobar su programa de acción frente a otras alternativas. La deliberación política puede ser, entonces, una herramienta para evitar la guerra, la violencia y la imposición de unas voluntades sobre otras. La fase agonal puede ser una vía para construir consensos. En cambio, cuando la dinámica política queda instalada en la fase agonal y nunca puede salir de ella, se torna difícil llevar adelante una construcción colectiva y, en muchos casos, mantener vigentes las reglas de convivencia entre diferentes sectores. La política requiere la integración permanente de estos momentos en un proceso de

equilibración por aproximaciones sucesivas, en un juego pendular más o menos intenso según las épocas. Allí se manifiestan los contrastes de la actividad política: el movimiento y el orden, la estabilidad y el cambio, conflicto y consenso, etc. Según Campillo (2010), en el conflicto se reconoce la diferencia; con el acuerdo se aprende el arte de concertar y, con la regla, se garantiza un orden común que protege las individualidades.

Este recorrido sobre ciudadanía y política nos permite encarar algunos desafíos que se avizoran en este tramo del tercer milenio. Algunas reglas de bienestar colectivo construidas pocas décadas atrás se van deshilachando y afloran conflictos que tanto apelan a la redistribución de las riquezas como al reconocimiento de las diferencias, en una trama de demandas que se va moviendo como un caleidoscopio en la agenda pública. Aquel aporte de Marshall sobre la ciudadanía social cobra un vigor renovado, pues sus palabras acompañaban y ofrecían sustento a Estados occidentales en expansión, que reconocían derechos antes no incluidos en la condición de ciudadanía y procuraban un bienestar que funcionaría como escudo de las tentaciones revolucionarias, en contexto de Guerra Fría. Las décadas recientes, en cambio, muestran Estados en retracción, que se desdican de derechos ante proclamados como irreversibles y pretenden reducir sus competencias para dejar a la población a merced del mercado.

Cuando los Estados retacean sus compromisos con la sociedad civil y retraen sus funciones a lo mínimo, dejando a la intemperie del mercado la resolución (o el desbarajuste) de buena parte de los problemas que afectan la vida social, el goce de derechos de ciudadanía deja de estar garantizado. En tal sentido, afirma Walzer que,

“el disfrute pasivo de la ciudadanía exige, al menos de forma intermitente, el activismo político de los ciudadanos. [...] Con todo, el número de ciudadanos que se implica en las organizaciones políticas y que, de hecho, ocupa en ellas algún cargo político es extremadamente reducido en nuestros días, y la voluntad que ponen los hombres y las mujeres ordinarios a la hora de consagrar su tiempo y su energía a la política es bastante limitada” (2001: 163-164).

En tiempo de crisis, el ejercicio de la ciudadanía requiere tanto un esfuerzo de la voluntad como formación específica para atravesar

esos momentos de la praxis política que describe Campillo (2004). La participación ciudadana depende, en buena medida, de la consolidación de una cultura política, es decir, un conjunto de conocimientos, valores y actitudes compartidos acerca de diferentes aspectos de la vida y del sistema político, lo cual incluye los ideales políticos y las normas operativas de funcionamiento del espacio público. Esa cultura política no es estática ni homogénea, pero opera como un magma de sentidos desde los cuales participa la ciudadanía y es fruto tanto de la historia común como de los lugares diferenciados desde los que cada sector o grupo social ha participado de ella. Schneider y Avenburg proponen

“comprender a la cultura política como la matriz de significados encarnados en símbolos, prácticas y creencias colectivas mediante los cuales las personas y las sociedades se representan las luchas por el poder, ponen en acto las relaciones de poder, la toma de decisiones, cuestionan o no los valores sociales dominantes y resuelven o no el conflicto de intereses. En esa matriz actúan las personas, disputando esos significados y luchando a veces incluso por expandir los mismos límites de lo que se considera o no posible, lo concebible y lo realizable” (Schneider y Avenburg, 2015).

En este punto se vislumbra la necesidad de desplegar procesos educativos que intervengan en la cultura política de la sociedad, invitando a que las nuevas generaciones se incorporen a ella de modo crítico, es decir, aportando nuevos matices y descartando otros. Así como la cultura política da sustento al funcionamiento institucional y al juego de poder en la sociedad, también puede nutrir cambios, reorientaciones y transformaciones.

## **b. Hablemos de infancia**

La criatura humana nace frágil y heterónoma, en tanto depende del cuidado externo para satisfacer sus necesidades vitales y sobrevivir. En cada una de sus experiencias sociales, el desarrollo de la autonomía se afianza de acuerdo con las posibilidades que tenga para actuar, para participar y adquirir progresivamente mayor seguridad

en sus propias acciones. Niñas y niños necesitan del cuidado para avanzar en su autonomía y llamamos infancia a ese tiempo que media entre el nacimiento y la pubertad, etapa en que se despliegan nuevas formas de desarrollo personal e integración social.

En cada momento histórico hubo rasgos comunes y diferentes entre quienes atravesaban los primeros años de vida. En la modernidad, la categoría infancia fue diferenciando los rasgos según clases sociales y contextos de crianza, por lo cual no designa un campo social homogéneo, sino que es necesario advertir las enormes diferencias entre la niñez que tiene acceso a las condiciones de vida digna, aunque sea en sus parámetros mínimos, y la que no<sup>2</sup>. Durante el siglo XIX, la expansión del capitalismo se posó sobre las espaldas de niñas y niños de las clases trabajadoras, consumiendo tanto su salud como sus posibilidades de desarrollo ulterior. Esa explotación fue tan desmedida y escandalosa que suscitó protestas e instaló el problema de la infancia como parte de la agenda pública<sup>3</sup>. En 1900, la escritora y pedagoga sueca Ellen Key publicó *El siglo de los niños*, ensayo emblemático que fue rápidamente traducido a varios idiomas y tuvo gran repercusión. Sus aportes son considerados pioneros del movimiento escolanovista e incluían ideas entonces innovadoras, como valorar la personalidad del niño, ofrecerle un ámbito de libertad para aprender, incluir la educación sexual en el currículo escolar, despenalizar los errores en el proceso de aprendizaje, incorporar a las madres y los padres en la labor educativa, suprimir los castigos físicos, etc. Sus aportes expresan un clima de época favorable a lo que luego sería llamado “giro copernicano” en este terreno:

---

2. El concepto “infancias”, en plural, fue desarrollado inicialmente por María Adelaida Colángelo (2003), reconociendo que existen tránsitos múltiples por esa etapa, vinculados a contextos y realidades particulares que resulta imposible homogeneizar, coexistiendo variadas formas de habitar la niñez y posibilidades reales de acceder a las garantías de sus derechos.

3. La situación de las infancias tuvo también espacio en la literatura del siglo XIX, como parte de la sensibilidad creciente sobre este período de la vida humana. Charles Dickens lo abordaba con sarcasmo en *Oliver Twist, una de las primeras novelas sociales, y llamaba la atención sobre formas de explotación de la época como el trabajo infantil y la utilización de niños para cometer delitos, mientras que Mark Twain expresaba su pesimismo sobre la sociedad y las contradicciones del sur norteamericano en Las aventuras de Tom Sawyer y Las aventuras de Huckleberry Finn.*

“El error más grande de la educación actual es el de ocuparse demasiado de los niños. El ideal de la educación futura será crearles un ambiente bello, en el sentido más extenso y elevado de la palabra, en donde podrán crecer y moverse libremente, teniendo por única limitación los derechos intangibles de los demás. Sólo entonces conseguirán penetrar los adultos en el reino actualmente casi desconocido del alma infantil. [...] El niño tiene un mundo nuevo e infinito que estudiar, explorar y conquistar, y sólo encuentra obstáculos, avisos y prohibiciones inoportunas. Debe siempre hacer, dejar de hacer, buscar o querer algo que no es aquello que haría, buscaría o querría espontáneamente; y es impulsado, sin descanso, en sentido opuesto a sus tendencias. Todo, naturalmente, por amor, por cariño, por deseo mal entendido de ayudar, aconsejar y dirigir, y también por la ambición de moldear con aquella blanda arcilla humana, un ejemplar perfecto en la especie de niños-modelo” (Key, 1906: 98-99).

Su crítica a los modos tradicionales de crianza procura una educación centrada en el niño, desde un optimismo pedagógico fundado en la proyección de la teoría de la evolución al terreno de la infancia y el desarrollo humano, para la cual postula la necesidad de ahondar en estudios experimentales que den sustento a la psicología infantil:

“El siglo veinte será el siglo de los niños porque a la humanidad le será dado abrazar mejor todo esto, bajo la nueva luz de la teoría de la evolución. Y lo será en un doble sentido: los adultos penetrarán en el alma infantil, y conservarán la sencillez de la infancia: en esto la vieja sociedad encontrará su renovación” (Key, 1906: 151).

Esa sensibilidad hacia la infancia eclosionó más tarde en numerosas experiencias pedagógicas y posicionamientos teóricos disímiles que tomaban, como punto de pivote, la crítica a la educación tradicional y la reivindicación de la niñez. María Montessori, Francesc Ferrer y Guàrdia, John Dewey, Francisco Giner de los Ríos, Janusz Korczak, Célestin Freinet, Alexander Sutherland Neill, Lorenzo Milani, entre otros muchos nombres, desplegaron ese hábito

renovador por diferentes continentes y contextos culturales (Carbonell Sebarroja, Jaume y otros, 2000). En numerosos países se ensayaron nuevos formatos escolares, aunque la estructura de los sistemas educativos se mantuvo incólume y relegó, en la mayoría de ellos, la perspectiva escolanovista hacia un sector minoritario. La gran mayoría de las niñas y los niños siguió transitando sus estudios en instituciones de carácter disciplinario y las guerras mundiales retrasaron los cambios que se vislumbraban como necesarios.

Mientras tanto, comenzó a desplegarse el debate sobre el estatus jurídico de la infancia, a fin de dar respuesta a problemas sociales cada vez más graves. En 1919, la activista británica Eglantyne Jebb fundó la organización *Save the Children*, para ayudar a millones de niños refugiados y desplazados, diseminados por Europa tras la Primera Guerra Mundial. En 1923, dicha organización emitió un documento que fue adoptado por la Sociedad de Naciones al año siguiente, como Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño. Contiene sólo cinco artículos:

1. “El niño debe ser puesto en condiciones de desarrollarse normalmente desde el punto de vista material y espiritual.
2. El niño hambriento debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser atendido; el niño deficiente debe ser ayudado; el niño desadaptado debe ser reeducado; el huérfano y abandonado deben ser recogidos y ayudados.
3. El niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad.
4. El niño debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida y debe ser protegido de cualquier explotación.
5. El niño debe ser educado inculcándole el sentimiento del deber que tiene de poner sus mejores cualidades al servicio del prójimo” (Programa Nacional por los Derechos del Niño y del Adolescente, 1996: 21).

A la distancia, puede advertirse en aquellos enunciados la preocupación por preservar a niñas y niños de los avatares del contexto, pero poco interés por adentrarse en los rasgos peculiares del “alma infantil”, como había pregonado Key. Desde esas primeras décadas del siglo XX, se fue consolidando un discurso de carácter tutelar, cuya idea central era hacer el “bien” a niños y adolescentes, aunque la protección conllevaba cierta desubjetivación. Se suponía



que ellos necesitaban la intervención irrestricta e ilimitada de los adultos para alcanzar un desarrollo adecuado. Era la generación adulta la que cargaba de significado dicha idea de bien, tomando en cuenta que los niños eran considerados incapaces. Si esa mirada tutelar afectaba al conjunto de las infancias, la doctrina de la situación irregular es una vertiente jurídica e institucional que tiñó largamente las miradas hacia las infancias excluidas o alejadas de cierto patrón de normalidad establecido desde los sectores hegemónicos. Estos sujetos, considerados “menores”, fueron el objeto principal de esta doctrina, que se tradujo en legislación, instituciones y políticas específicas.

En Argentina, se dio un proceso semejante, con algunos rasgos peculiares. El proceso de modernización iniciado a mediados del siglo XIX produjo un gran aumento de la población como consecuencia de la inmigración y el declive de las guerras civiles. La violencia política cedió lugar a cierta violencia social, por lo cual hubo un aumento de la delincuencia en todas las franjas etarias, incluyendo casos de poca edad. El discurso higienista, por el cual la medicina intervenía en debates culturales y políticos, vinculaba la creciente delincuencia infantil con el trabajo insalubre de los menores y la circulación por la vía pública de niñas y niños en situación de desamparo. La criminología se instauró como disciplina positivista de análisis de estas cuestiones y orientó los enunciados de la primera ley específica sobre este tema, que fue aprobada en 1919 bajo el número 10.903 y se denominaba Ley de Patronato, aunque también fue llamada “Ley Agote” por uno de sus principales impulsores. Esta ley establecía que el patronato del Estado se ejerce a través de la Justicia, que podría intervenir en los casos que hubiera abandono o peligro material o moral, según una concepción valorativa y subjetiva, pues la ley no definía qué sería considera peligro material o moral. Esta ley expresaba la “doctrina de la situación irregular” y consideraba a los menores de edad “objetos de tutela” y no “sujetos de **derecho**”,

Las dos grandes guerras produjeron —particularmente en el hemisferio norte— una sensible fractura en las relaciones intergeneracionales, tomando en cuenta la vida familiar desgarrada y dislocada por padres e hijos que fueron al frente, madres e hijas que acompañaron a los ejércitos o apuntalaron la continuidad de los hogares en contexto de privaciones extremas, comunidades perseguidas, exterminadas o violentadas durante la contienda o en los sucesos previos

y posteriores a ella. Walter Benjamin señaló, hace muchas décadas, el efecto devastador de la Primera Guerra Mundial en la subjetividad de una generación, pues

“la gente regresaba enmudecida... no más rica, sino más pobre en experiencias compartibles... Porque jamás ha habido experiencias tan desmentidas como las estratégicas por la guerra de trincheras, las económicas por la inflación, las corporales por el hambre, las morales por el tirano. Una generación que había ido a la escuela en tranvías tirados por caballos estaba parada bajo el cielo en un paisaje en el cual solamente las nubes seguían siendo iguales y en cuyo centro, en un campo de fuerzas de corrientes destructivas y explosiones, estaba el frágil y minúsculo cuerpo humano” (Benjamin, 1988: 167-168).

En aquella descripción desoladora, la guerra había desbaratado las imágenes del mundo y de sí misma de una generación completa, a la cual le habían modificado todas las coordenadas incorporadas durante la infancia. Sin embargo, aquella generación había tenido, al menos, la oportunidad de un tiempo constructivo, donde se sintió cobijada por la sociedad y orientada por sus mayores. El escenario social resultante, en los países que habían sido campos de batalla y en los que habían enviado tropas, era devastador y funcionó como soporte de vertiginosos cambios culturales.

En términos demográficos, la posguerra suscitó el babyboom en el hemisferio norte, con una gran cantidad de nacimientos que compensaban numéricamente los abundantes decesos, pero también desequilibraba la balanza generacional. Las nuevas camadas de madres y padres compartían el desencanto con las orientaciones recibidas en su infancia, que pregonaban la supremacía de la disciplina y la obediencia como actitudes a promover. Como contrapartida, cobraba vigor el reconocimiento de nuevos valores como la espontaneidad infantil, la rebeldía ante las injusticias y la búsqueda de autenticidad. La generación adulta buscaba orientaciones que reemplazaran el legado cuestionado y las encontraron en la pediatría renovada del doctor Spock, en Estados Unidos, o en la psicología evolutiva, que centraba su mirada en las condiciones que favorecían el desarrollo normal y saludable de niñas y niños, en las

voces de Arnold Gesell, Henri Wallon y Jean Piaget, entre muchos otros. Se trataba de discursos que se insertaron rápidamente en los nuevos medios de comunicación masiva, no siempre congruentes entre sí, pero consecuentes con un escenario doméstico en el que se apagaba la continuidad intergeneracional y empezaban a cobrar mayor visibilidad nuevas alternativas. Este proceso cultural llegó a la Argentina a través de esos nuevos medios masivos y bajo la piel de miles de inmigrantes que portaban las secuelas de ambas contiendas en su biografía.

Durante la segunda mitad del siglo XX y como efecto de la Segunda Guerra Mundial, se conformó la Organización de las Naciones Unidas, que desplegó una vertiginosa producción legislativa en torno a los derechos humanos. Numerosas declaraciones, convenciones y pactos incluyeron el reconocimiento de derechos vinculados a la dignidad humana, a lo que también se agregó un conjunto de documentos que procuraban atender situaciones particulares (las mujeres, los pueblos indígenas, los refugiados, etc.). Dentro de ese movimiento, comenzó a delinearse una nueva declaración vinculada a la infancia, como paso preliminar hacia una posterior convención o pacto. La Declaración de los Derechos del Niño fue aprobada el 20 de noviembre de 1959 de manera unánime por los 78 Estados miembros que integraban entonces la ONU. Incluye diez principios:

- “Principio 1: El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.
- Principio 2: El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo por ello por ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.
- Principio 3: El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.

- Principio 4: El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.
- Principio 5: El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.
- Principio 6: El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.
- Principio 8: El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.
- Principio 9: El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata. No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación, o impedir su desarrollo físico, mental o moral.
- Principio 10: El niño debe ser protegido contra las prácticas que pueden fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquiera otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes” (Programa Nacional por los Derechos del Niño y del Adolescente, 1996: 22-24).

En estos nuevos enunciados comenzaba a delinearse un cambio de paradigma frente a las infancias, que conllevaría varias décadas de renovación cultural y normativa, hasta instalar en el imaginario social nuevas imágenes sobre las infancias y su inserción en la trama de relaciones sociales:

“El siglo dio por tierra, en verdad, con una de las tesis clásicas sobre la infancia, por ejemplo la de Descartes, según la cual el niño no era sino una suerte de intermedio entre el perro y el adulto, y que, para que llegara a la jerarquía de hombre, era preciso adiestrarlo y castigarlo sin la menor vacilación” (Badiou, 2005: 102).

De modo más o menos congruente con aceleradas transformaciones culturales y tecnológicas, las infancias fueron encontrando un nuevo lugar en las definiciones institucionales. Un hito indiscutido de ese proceso es la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989)<sup>4</sup>, que culmina el ciclo de deliberaciones sobre el estatuto de las infancias que se había iniciado en los foros internacionales con la Declaración de 1959. Allí se recogen preocupaciones de largo aliento y se augura un nuevo estado de derecho para las subjetividades infantiles. Dicho Tratado reconoce la dignidad humana de cada niño, niña y adolescente, enunciando sus rasgos en un documento transnacional de carácter legal, que demanda obligaciones a los Estados parte<sup>5</sup>. Esta una nueva visión de las infancias, que genera un cambio en su relación con la generación adulta y con el Estado, expresa lo que se conoce como “doctrina de la protección integral”, se enfoca en el interés superior de niñas, niños y adolescentes. Se diferencia de la declaración de 1959 en la concepción de la infancia, transitando desde la mera consideración de niños y niñas como objetos de protección a su reconocimiento como sujetos de derechos. Ello

---

4. Tratado internacional aprobado el 20 de noviembre de 1989 por la Asamblea General de Naciones Unidas y ratificado en Argentina en enero de 1990.

5. Como todo Tratado, requiere la ratificación del Poder Legislativo de cada Estado, algo que ha ocurrido de modo más extenso y veloz que en cualquiera de los Tratados precedentes, con la ruidosa excepción de los Estados Unidos de América, único Estado miembro de la Organización de Naciones Unidas (ONU) que aún no ha completado el proceso de ratificación.

implica reconocerles como individuos con opinión, con capacidad para tomar decisiones, validados como personas propositivas y merecedores de consideración, respeto y creciente autonomía.

A pesar de estos innegables procesos de reconceptualización de la niñez, Sandra Carli (2002) afirma que en pleno siglo XXI persisten las lógicas que catalogan a las infancias como una “clase de edad” inferior a la categoría del adulto: un grupo de personas que no se constituyen como tal en el momento presente sino que se encuentran en una fase preparatoria, de inicio a lo que posteriormente podrán llegar a ser. Estas lógicas largoplacistas en torno a la niñez constituyen “un imaginario posible respecto a su proyección futura” (2002: 16) el cual invisibiliza la plenitud de su existencia actual: en el aquí y el ahora. Por otra parte, el avance en términos legislativos denota una brecha aún más amplia con la realidad de las infancias, como fruto de las enormes desigualdades que se amplían en el mundo y, particularmente, en nuestro país, donde la “ley Agote” continuó vigente hasta 2005.

En síntesis, la noción de infancia tiene una aspiración de universalidad, pero no puede desgajarse de su condición histórica; se trata de una categoría relacional anclada en contextos socioculturales específicos y en el vínculo con otras generaciones de la sociedad. La misma descripción de Benjamin incluye situaciones que, en generaciones más recientes, parecen haber impedido un desarrollo al menos mínimo de una etapa infantil. Las camadas recientes de nuestra sociedad fueron educadas por generaciones impactadas por guerras y tiranías (el terrorismo de Estado, la guerra de Malvinas, la dictadura cívico-militar) y se vieron envueltas, en un porcentaje muy extenso y en un tiempo bastante prolongado, en dinámicas de hambre e inflación. Giorgio Agamben ahonda las reflexiones de Benjamin al advertir:

“hoy sabemos que para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto de una catástrofe y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad. [...] El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un farrago de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros– sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia” (2007: 8).

Agamben liga esa pérdida al desarrollo de la ciencia moderna y quizá también a sus efectos tecnológicos en la vida cotidiana, pero conviene evitar una mirada nostálgica sobre épocas pretéritas como único hogar posible de la experiencia humana. La pregunta que nos concierne —de honda raíz pedagógica— es qué rasgos podría tener esa experiencia en las condiciones actuales y cuáles serían los mecanismos que la habilitarían para las nuevas generaciones.

### c. Un mandato para la escuela

¿Cómo se tramita el pasaje de la inocencia infantil a la complejidad del mundo social? Niñas y niños requieren orientaciones y apoyos externos para posicionarse ante el mundo, para guarecerse de los peligros y llegar a la adultez. Ese compromiso intergeneracional, que se recrea cíclicamente, afronta una crisis estructural cuando los tiempos históricos se aceleran y la generación adulta ve desvanecerse las coordenadas desde las cuales se orientaba. En términos de ciudadanía, ¿cómo inscribir el desarrollo individual de cada sujeto en los avatares de lo público? La vida social es fuente de cuidados comunitarios, pero también es territorio de disputas y agresiones en las que la crueldad humana puede ser más peligrosa que el entorno natural hostil.

El debate en torno a una película nos puede ayudar a comprender el problema. En 1997, se estrenó “La vita è bella” (“La vida es bella”), escrita, dirigida y protagonizada por Roberto Benigni, quien interpreta a Guido Orefice, un judío italiano dueño de una librería, que decide emplear su fértil imaginación para proteger a su pequeño hijo de los horrores de la guerra, de la persecución a su comunidad y de la estadía final en un campo de concentración nazi. Pasado medio siglo de la Shoá, Benigni logró dar ciertos rasgos de comedia a una temática que es, básicamente, la expresión más clara del horror. Rememorar aquella película nos permite plantear una pregunta pedagógica relevante en tiempos convulsivos: ¿debería resguardarse la inocencia infantil a costa de desconocer lo que sucede alrededor y desentenderse de quienes sufren o, por el contrario, deberíamos priorizar que tengan plena conciencia de las circunstancias que atraviesan, aun cuando eso les podría causar perturbaciones emocionales de diverso grado?

El guion de Benigni aboga por cuidar apelando a estratagemas de engaño. Por su parte, el psicoanalista Juan Carlos Volnovich planteó algunas objeciones a la película, al describir que, en ella,

“el destino individual depende, antes que del contexto social, de la picardía con la que cada uno se disponga a lidiar con la circunstancia que le tocó vivir. Si usted es atorrante y descarado, su hijo podrá salvarse de la muerte. Y no sólo eso: también logrará que el pibe se divierta participando de ese juego” (1999).

Ese padre representaría al individualismo extremo, que se desentiende de los procesos sociales e invita a su hijo a sobrevivir en consecuencia. Desde su punto de vista, la película transmite una mirada enajenada y propone salidas contrarias a la solidaridad:

“Lo que decide el futuro de cada uno es la forma singular de hacerle frente. [...] El individualismo que ignora cualquier manifestación de solidaridad. Tal parece ser que bella es la vida que privilegia el zafe individual. Vida que se construye en una cápsula narcisística insensible al sufrimiento de los otros y también alejada del poder que da el conjunto. Fiel a la consigna del sálvese quien pueda debe eludirse cualquier proyecto colectivo de resistencia y el altruismo se da por satisfecho cuando alcanza a la mujer y al hijo. El valor positivo de la mentira: el doble discurso. El padre que nos ocupa, en nombre del amor y de la protección, le miente al hijo, aun antes de entrar en el campo de concentración. La palabra autorizada del padre desmiente la propia percepción del niño” (Volnovich, 1999).

¿Ofrecer cuidado mediante la ignorancia del horror o promover una dolorosa toma de conciencia desde las edades más tempranas? Este dilema reaparece en cada etapa turbia de la historia. La sociedad argentina debió atravesarlo durante la última dictadura cívico-militar y la guerra de Malvinas, pero también lo enfrentó en la silenciosa exclusión social de los años '90 y la estruendosa crisis de diciembre de 2001. En comparación con los momentos más duros de la vida social, la pandemia de 2020 no fue el más difícil,



pero sí el más cercano en el tiempo: fue necesario explicar los peligros sanitarios y el costo social de las estrategias de confinamiento y suspensión de actividades, pero quedaba claro que las decisiones se tomaban bajo el paradigma del cuidado y la solidaridad social. ¿Alcanzó ese resguardo para aliviar la pena y la zozobra de niñas y niños? Ciertamente no, pero resultó más digerible que una guerra o una dictadura, donde el horror se expone de modo desembozado y sin horizonte de final. La pospandemia mostró un notable deterioro en la salud mental de la población y, en particular, en adolescentes, niñas y niños, con incremento de las enfermedades ligadas a traumas en las experiencias sociales. Ahora bien, ¿podría haberse evitado? ¿Qué recursos tenían las instituciones y la generación adulta para erguirse con holgura sobre las ansiedades e incertidumbres del momento? Nuevamente se planteó la pregunta dilemática: ¿deberíamos cuidar a niñas y niños manteniéndolos en la ignorancia o fomentar su autonomía crítica dándoles toda la información disponible sin recaudos ni recortes?

Ambas posiciones son cuestionables en estado puro y resulta más conveniente, aunque no más sencillo, explorar matices intermedios. Se trata, en todo caso, de ofrecer elementos suficientes que permitan a cada niño o niña vivir su tiempo, sin que la crudeza de la información resulte imposible de asimilar para su sensibilidad. Gustavo Schujman propone una lectura más sutil de la película, al advertir que

“el padre decide sostener una ficción que permita al niño no quedar arrasado por una realidad que sería, sin esa malla protectora que provee ese padre, absolutamente insoportable y letal para su hijo. [...] Si seguimos interpretando esta película como metáfora de la función paterna, entonces en lugar de ver mentiras veríamos ficciones. Cabe plantear que la ficción que el padre ofrece a su hijo para que este pueda moverse en esa realidad, es (salvando las distancias) lo que hacemos los adultos cuando enseñamos a nuestros hijos o a nuestros alumnos el mundo de la cultura” (Schujman, 2017: 67-69).

Desde ese planteo, hay ficciones que contribuyen tanto al cuidado como a la conquista paulatina de autonomía. En cierto sentido, toda cultura es una red ficcional que la humanidad asume como

naturaleza artificial para desenvolver su vida al amparo de creencias, instituciones y compromisos mutuos. Ante realidades devastadoras, producimos derechos, nos reconocemos con igual dignidad y nos prometemos encarar de modo mancomunado el oficio de vivir. Inventamos la democracia, la ciudadanía y las reglas de participación política como estratagema para conjurar la intemperie de la vida humana y el sistema educativo es un artificio diseñado para difundir estas creencias compartidas e inscribirlas en las nuevas subjetividades de cada generación. A diferencia de lo que sucede en la película, estas construcciones imaginarias no quedan al margen de la realidad, sino que producen cambios en ella: porque imaginamos democracia vivimos en ella, porque inventamos mecanismos de representación los reconocemos luego como norma.

Educación en la ciudadanía implica recrear con cada nueva generación ese conjunto de creencias colectivas que hemos diseñado como “reglas del juego” para disminuir los riesgos de vivir en común y darnos la oportunidad de crear colectivamente mejores proyectos de los que podríamos generar por separado:

“La educación de los niños tiene implicancias inmediatas para la ciudadanía, y cuando el Estado garantiza que todos los niños recibirán educación, tiene en mente todos los requisitos y la naturaleza de la ciudadanía. Trata de estimular el crecimiento de ciudadanos en potencia. El derecho a la educación es un genuino derecho social de ciudadanía, porque el objetivo último de la educación en la infancia es crear al futuro adulto. Debe considerarse esencialmente no el derecho del niño a ir a la escuela, sino el derecho del ciudadano adulto a recibir educación” (Marshall, 1997: 310-311).

Marshall enfatiza al adulto prefigurado en cada niño o niña, porque le preocupa ese lazo con el futuro, pero esa es una mirada que empobrece la infancia como experiencia plena de enorme valor para cada sujeto. No educamos sólo para el futuro, sino también para el aquí y ahora de un estudiantado que necesita herramientas para comprender el mundo e insertarse en él. Educamos para poner a disposición un legado, pero también para escuchar qué tienen para decir sobre él las nuevas generaciones, que aportan genuinas sospechas sobre las ficciones con que las recibimos

y señalan —a veces con ingenuidad, a veces con genuina ironía— nuestras contradicciones e insuficiencias en la organización social:

“Los derechos del niño nos han llevado al núcleo mismo de las cuestiones vivas de la educación..., al encuentro del niño, al encuentro de un ‘sujeto’ ya plenamente ‘sujeto’ y al que, sin embargo, no se puede considerar ‘ciudadano’ antes de que haya llegado a la mayoría de edad. Ya sujeto y de pleno derecho, sujeto que existe y resiste al poder que yo intento ejercer sobre él; sujeto que por sí mismo puede moverse por unos aprendizajes y decidir crecer, resistir a cualquier forma de dominio y acceder al pensamiento crítico... Pero un sujeto que únicamente puede hacer por sí solo aquello que nosotros sabemos hacer con él, en unas condiciones que nosotros decidimos, en unas condiciones educativas cuya responsabilidad asumimos plena y completamente. En este punto, la autoridad del adulto no sólo no queda abolida, sino que precisamente ocurre lo contrario: se halla en el propio corazón del contexto; es cuando la autoridad cumple verdaderamente su función, la cual autoriza... Autoriza al otro a crecer y a reivindicarse, un día, como ciudadano de pleno derecho” (Meirieu, 2004: 41-42).

Cada niña o niño puede reconocerse como sujeto que actúa y sujeto en formación, caras alternativas y complementarias, que acompañarán toda la zaga vital. ¿O acaso no están en tránsito también las etapas siguientes? Por eso, la autoridad adulta es responsable de recoger y acompañar a las nuevas generaciones, sin acelerar su paso ni aplastar sus búsquedas con la premura de que lleguen a un lugar definido de antemano. En cada hogar, en cada escuela y en cada espacio que nuclea infancias, hay una tarea común que oscila entre dos fases: ofrecer y esperar.

En la educación política infantil tienen un lugar preponderante los relatos familiares sobre la historia reciente del país y su correlato en la dinámica interna del grupo: el impacto de las crisis económicas en las peripecias laborales u ocupacionales de cada familiar, las crisis políticas y sus efectos migratorios o bruscos cambios de rumbo, las posibilidades y límites de la estructura institucional del país que condicionan oportunidades educacionales y habitacionales,

etc. Las memorias familiares —más o menos expuestas en relatos descriptivos, valorativos o justificatorios— circulan por los hogares y emergen en las sobremesas, en las discusiones o en otros momentos en que la micropolítica familiar muestra sus ligaduras con una trama colectiva más amplia.

Sin embargo, la memoria de los grupos familiares suele estar atravesada por el desconcierto y sesgada por el interés del grupo por encima o delante del bien común. Lo específico de la educación política escolar es constituirse como espacio público en el que esas voces se entrelazan, se confrontan y se someten al escrutinio dialógico y reflexivo. La ciudadanía escolar, que se inicia desde edades muy tempranas, no sólo prepara para la praxis política de la adultez, sino que brinda herramientas para dar sentido colectivo a las vivencias cotidianas, atravesar del mejor modo posible vicisitudes de un tiempo inhóspito y comenzar a delinear las mejores “reglas de juego” que cada generación sea capaz de inventar.