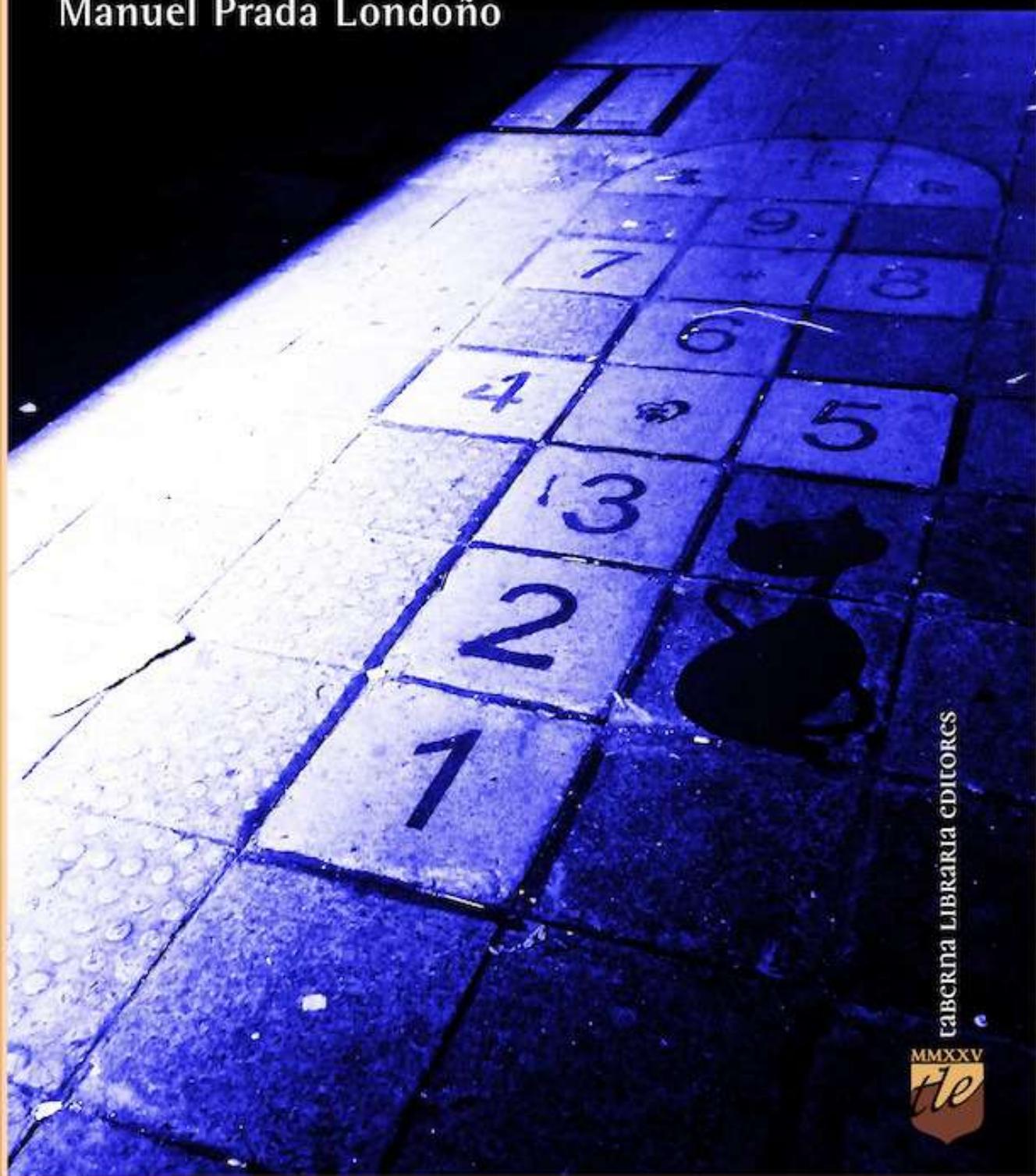


DIDÁCTICA DE LA FANTASÍA

LA FORMACIÓN DEL NIÑO COMO SUJETO DE DERECHOS

Alexander Ruiz Silva
Manuel Prada Londoño



TABACINA LIBRERIA EDITORCS

MMXXV
tle

Didáctica de la fantasía

La formación del niño como sujeto de derechos

Alexander Ruiz Silva
Manuel Prada Londoño



Didáctica de la fantasía. La formación del niño como sujeto de derechos / Alexander Ruiz Silva, Manuel Prada Londoño. — 1^a. edición mexicana. — Zacatecas, México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Zacatecas, Taberna Libraria Editores, 2025.
162 páginas. Incluye ilustraciones

Imagen de cubierta y portadillas de los capítulos: Jhovanny A. Ruiz Rivera.

Incluye: Referencias bibliográficas
ISBN: 978-607-2648-02-9

1. Derechos del Niño – Enseñanza. 2. Niños – Aspectos Sociales. 3. Niño – Asistencia Social. 4. Educación de Niños. 5. Educación para los Derechos Humanos. 6. Niños (Derecho Internacional). I. Prada Londoño, Manuel. II. Tít.

370.114

Didáctica de la fantasía.

La formación del niño como sujeto de derechos

© Alexander Ruiz Silva,
© Manuel Prada Londoño
© Taberna Libraria Editores
Godiva/Galería, calle Fernando Villalpando 206
98000 Zacatecas, Zacatecas
© Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas

Edición y diseño: Juan José Macías

Primera edición colombiana, 2020, Universidad Pedagógica Nacional

Primera edición mexicana 2025
ISBN: 978-607-2648-02-9

Contenido

Prólogo a la primera edición mexicana.....	11
<i>Maria de la Luz Jiménez Lozano</i>	
Prólogo	17
<i>Josep M. Puig Rovira, Xus Martín García</i>	
Apertura	21
CAPÍTULO 1	
Los derechos de los niños en su lápiz de color.....	31
CAPÍTULO 2	
El oso, Mambrú y una canción en <i>bossa nova</i>	57
CAPÍTULO 3	
Un bosque encantado de palabras.....	87
CAPÍTULO 4	
El pacto de cuidado.....	117
CAPÍTULO 5	
Vulnerabilidad y educación en el cuidado	149
Nuevos comienzos. Epílogo a la primera edición mexicana.....	163
Referencias	167

Prólogo a la primera edición mexicana

María de la Luz Jiménez Lozano¹

Llegué a *Didáctica de la Fantasía* conmovida con la presentación de *Luna*, otra obra que Alexander Ruiz compartiera con profesores –estudiantes y docentes– de programas de doctorado en Zacatecas, México. En la narrativa de la experiencia de las madres de Soacha, una experiencia a la vez dolorosa y esperanzadora ponía en primer plano historias contadas por mujeres protagonistas, víctimas de violencia política, y en paralelo, como investigador-autor, hacía visibles sus convicciones y compromisos con una ciencia transformacional de las realidades sociales estudiadas. Una exposición sensible y creativa interpelaba nuestra condición de docentes, aprendices de investigadores, buscando en la experiencia de otros cómo formar-nos para formar, para investigar y para hacer de la investigación una experiencia formativa.

La presentación en ese espacio puso en cuestión los sentidos de las investigaciones y los intereses investigativos expresados en los bosquejos compartidos como incipientes proyectos para el curso del doctorado. ¿Desde dónde, qué, para qué y de cuáles modos investigamos? La vívida exposición de Alexander revelaba horizontes que se abren más allá de los límites físicos de la escuela y la inmediatez en la que solemos

¹ Profesora invitada Universidad Pedagógica Nacional–Unidad Zacatecas.

recortar las relaciones pedagógicas en nuestras cotidianidades. Ponía en cuestión posiciones y perspectivas desde las que entramos a los mundos de otros y declaramos intencionalidades comprensivas mientras los prefiguramos. Como docentes y como investigadores fuimos invitados, comprometidos a repensar cómo pensamos y animados a dejarnos tocar por lo que suscita la experiencia compartida.

Acepté así escribir este prólogo para la edición mexicana de *Didáctica de la Fantasía*. Escribo una invitación a la lectura de este libro que representa una experiencia investigativa y pedagógica donde los implicados actúan, crean espacios de expresión y comunicación, reflexionan juntos, toman conciencia de circunstancias y situaciones vividas, generan significados y formas de resistencia, cruzando los formatos del arte y la investigación. Alexander y Manuel indagan y escriben sobre la formación ética y política. Con una propuesta de investigación-acción, acompañan y son acompañados en la realización de experiencias co-trazadas y convenidas con sensibilidad y respeto por los participantes. Los investigadores introdujeron en el campo la *Convención de los derechos del niño* como pre-texto para la reflexión y expresiones propias, al mismo tiempo que reconocían en el centro de la investigación a quienes entran en relación pedagógica para aprender, convivir y constituirse en sujetos de derechos.

Las preguntas de cómo los maestros asumen los desafíos de formar al niño como sujeto de derechos, y cómo hacer posible que los niños se reconozcan aquí y ahora sujetos de derechos, hilvanan los correlatos en los que seguimos el curso de las experiencias formativas: las estrategias de los formadores, las expresiones estéticas de los niños y las reflexiones desencadenadas, provocadas, compartidas, reconstruidas intersubjetivamente.

Actores-autores, docentes y niños dan forma propia a una didáctica de la fantasía fincada en la libertad, el reconocimiento del otro, la imaginación y las respuestas creativas que marcan los desplazamientos

desde situaciones en las que identifican derechos vulnerados, hacia la reivindicación de la dignidad propia o ajena. En los primeros capítulos informan comprensivamente de las acciones realizadas y obras producidas, ofrecen descripciones acerca de modos de percibir, actuar y construir sentido en lo experimentado, expresado por los protagonistas. Una didáctica de la fantasía se afirma en los correlatos de las situaciones y prácticas experimentadas: dibujo, música y escritura, como representaciones expresivas de los niños y como decisiones estratégicas de los maestros para cumplir la promesa de posibilitar que los niños aprendan a cuestionar aquello que los afecta, a expresar aspiraciones y deseos, a reconocerse y a ejercer sus derechos.

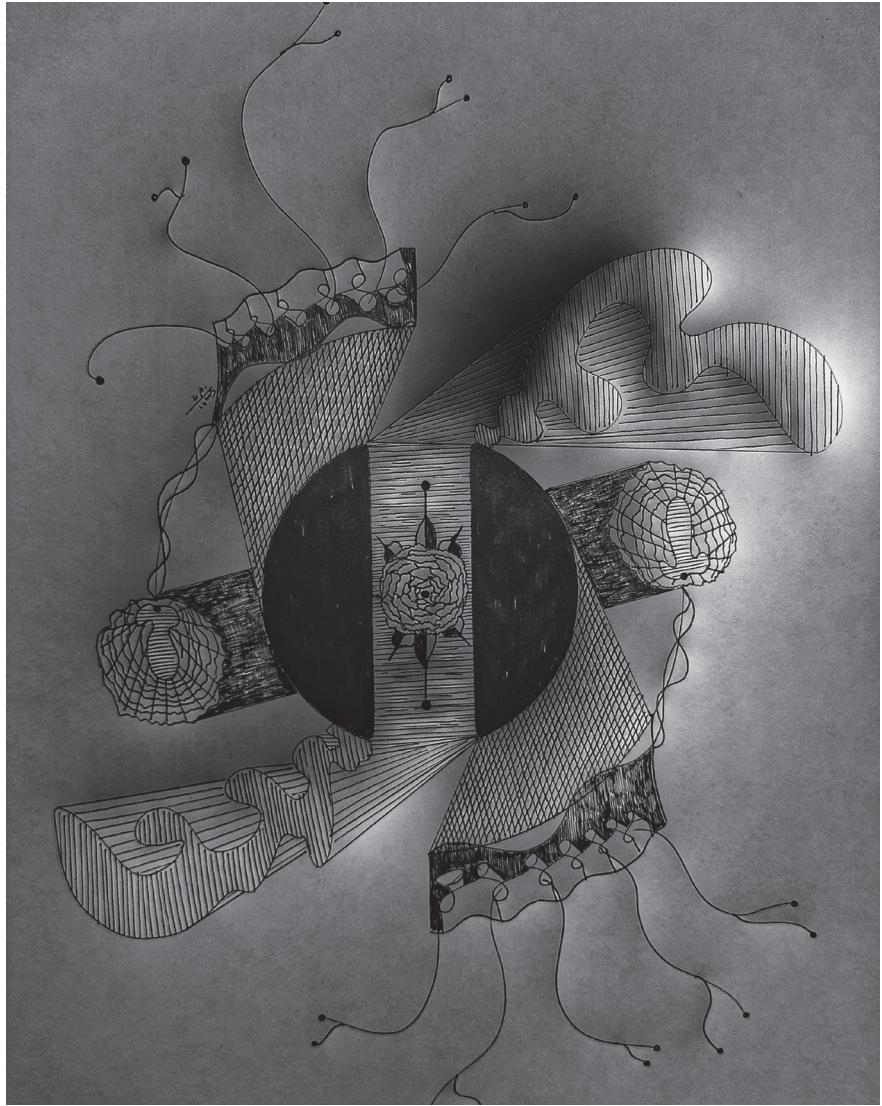
Desde la entrada, la fuerza narrativa agudiza la mirada y provoca sensibilidades frente a situaciones normalizadas, sostenidas e incluso cultivadas por los sentidos comunes, en los que nos atribuimos el derecho a formar o reformar a los niños sólo por la condición de adultos y la posición de «educadores». Entrecomillo para enfatizar las implicaciones del compromiso de educar, aguda y profundamente planteado en este libro. Los investigadores, convocantes y animadores de la experiencia, presentan, en tesitura filosófica, una reconstrucción teórica en la que entrelazan el sentir y pensar la formación, la responsabilidad de los formadores en la constitución subjetiva, propia y la de los niños, y las posibilidades de hacer realidad los compromisos político y ético de educar.

En la presentación de la experiencia y en la teorización nos ofrecen una mirada y otros ángulos de mirada para acercarnos a la intención política de contribuir a cambiar aquello que vulnera, afecta, duele social y personalmente, mientras, desde la ética, insistirán en un pacto de cuidado, que exige aprender a mirar, a cuidar y a promover la capacidad de actuar del otro. El énfasis argumentativo en una *ética del cuidado* conmina a reflexionar sobre la posición ocupada en nuestras relaciones y a asumir la responsabilidad diferencial que deviene de esa posición. No se

trata de ejercer un poder que nos permite dictar lo necesario o deseable para el niño, sino potenciar desde el reconocimiento de la alteridad mejores condiciones de constitución subjetiva.

Podríamos encontrarnos ahí como docentes y como investigadores. Como docentes desafiar los discursos performativos que señalan las cualidades por cultivar en las escuelas muchas veces sobrepuertas -por norma- a la experiencia y a las condiciones de contexto propias, o aquellos que simplifican las relaciones pedagógicas en didácticas adaptables, intercambiables, a fin de cuentas, ajenas, ofrecidas como opciones probadas para todos. Como investigadores, acercándonos a un modo de investigar que rompe tradiciones académicas y nos ofrece una alternativa que resuena en nuestras desconfianzas en las metodologías de catálogo, fortalece los atrevimientos a la vez que exige informarnos y formarnos en el campo sobre el que pretendemos investigar.

Alexander y Manuel, sus colaboradores y coinvestigadores como autores en este libro de esta *Didáctica de la fantasía* apuestan por el arte como mediación y haciendo arte, formar para actuar, formar y formarse como sujetos de derechos, desafiar condiciones opresivas y posiciones dominantes que por normalizadas no cuestionamos. Esta performatividad produce actores-autores que muestran con imaginación creativa, alternativas posibles y prácticas de dignidad y cuidado. Vivamos con ellos una investigación-acción basada en las artes, participativa y comprometida. Reitero la invitación a la lectura. Es preciso leer sensible e intelectualmente. Deseo que los encuentros contribuyan a repensar los proyectos propios, a generar reflexiones en torno a los posicionamientos y los fines que nos guían. Deseo que las experiencias nos muevan a ser sujetos, delinear intervenciones educativas respetuosas y a formar comunidad que investiga como contribución a mejorar las condiciones de una vida buena para todos.



Título: *Raíces*

Serie: Nina

Técnica: Ilustración con marcadores sobre papel y manipulación digital

Dimensiones: 21 x 27 cm



Prólogo

Josep M. Puig Rovira

Xus Martín García

Profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona

Si pueden leer este prólogo se lo tienen que agradecer al editor de la obra. Este breve texto fue mandado por los prologuistas muy fuera de tiempo y solo la amabilidad de incluirlo en el último momento nos ha salvado. En realidad, la historia comenzó hace tiempo, cuando conocimos en Barcelona a Alexander Ruiz y a Manuel Prada, compartimos sesiones de seminario, los escuchamos en charlas y conferencias, tomamos algún vino juntos y nos hicimos amigos. Quedamos en que íbamos a escribir un prólogo para esta obra y no lo hicimos. No fue por falta de ganas, les pedimos que nos crean, sino por un malentendido y porque no alcanzamos a leer un amable recordatorio. Hace poco nos enteramos de que habían estado esperando hasta desesperar, y decidimos escribirlo confiando en la benevolencia del editor, y, claro, también para disculpar tanto despiste. Pero, en fin, vayamos a la obra que es lo importante.

Han hecho bien en comprar el libro y si están leyendo esto en la librería y todavía no han tomado la decisión de adquirirlo, nuestra recomendación más encarecida es que lo hagan, no se arrepentirán. Merece la pena que lo lean. ¿Qué van a encontrar? Según nuestra opinión, la obra contiene dos grandes aportaciones bien articuladas. En primer lugar,

explican una experiencia que condujeron los autores junto al profesorado del Instituto Pedagógico Nacional, escuela anexa a la Universidad Pedagógica Nacional, sobre el valor de las artes en la educación de los niños como sujetos de derechos. Y, por otra parte, la obra es una acertada reflexión sobre la naturaleza de la educación, una tarea que supone un pacto disímétrico entre educandos y educadores, una tensión enormemente productiva.

Volvamos a la primera aportación. Tres experiencias centradas en el uso de diferentes recursos artísticos —dibujo, música y creación literaria— para aproximarse a la Convención de los Derechos del Niño y ayudar a los escolares a empoderarse como sujetos de derecho. Los autores narran lo que ocurrió en el aula y fuera de ella, lo que produjeron los niños en cada caso, y todo ello lo enriquecen con atinadas reflexiones. Como los prologuistas provienen del ámbito educativo, intentaron establecer los pasos que más o menos transita cada una de las tres experiencias. Nuestra motivación es clara: tener un protocolo para poder aplicar en otras situaciones la exitosa realización de los autores. ¿Qué momentos les pareció detectar en esas propuestas? Primero, ofrecer a los niños y niñas una obra de arte sugerente y compartir impresiones sobre ella; luego, debatir sobre lo que tal obra sugería a los alumnos y cómo relacionarla con situaciones de vulneración de derechos; una vez habían entrado en el tema por la vía artística y personal, presentar de forma leve y comprensible los derechos, o alguno de ellos; a continuación, un momento creativo destinado a que el alumnado produjera una obra artística y entregarla al profesor o a la profesora, que la recibía con delicadeza y aliento; luego hacer pública la obra mediante un concierto, una exposición o una lectura; y tras darla a conocer al conjunto del grupo clase y a otros públicos, acabar con un nuevo debate tratando todos los aspectos que la experiencia haya puesto en juego. Sin duda, es una propuesta didáctica que hace honor al título de la obra y que sirve de homenaje a Gianni Rodari que, con

su *Gramática de la fantasía*, en parte la ha inspirado. Nuestra opinión no puede ser más favorable: un modo de trabajar valores y contenidos de valor, como la Convención de los Derechos del Niño, de gran calidad. Felicidades a los autores y ustedes, lectores, prueben de imitarles, que tampoco de eso van a arrepentirse.

La segunda aportación es demasiado rica en detalles como para que la sinteticemos, pero al menos podemos destacar la idea que más nos ha atraído: la educación es una tarea que implica una aparente contradicción entre la necesidad de proteger, ayudar, cuidar, atender y enseñar a los niños y niñas y, por otra parte, la necesidad de no limitarlos, considerarlos «menos humanos» o todavía incapaces, pedirles pasividad o que esperen hasta la edad adulta. No, la educación debe reconocer la fragilidad y las necesidades de niños y niñas sin por ello menoscabar su derecho a tener opinión, a expresarla libremente, a ser responsables y a participar. Los autores aciertan al plantear esta antinomia fundamental de la tarea educativa. Y aciertan también porque, junto a sus reflexiones teóricas, hemos leído ya en la primera parte una manera concreta y práctica de conducirse con éxito entre los dos polos de dicha antinomia. De nuevo, felicidades y disfruten la lectura.



Apertura

Era nuestro primer día en la escuela —realmente eran nuestros primeros minutos en ella— cuando de pronto vimos que se acercaba una profesora auxiliar con un niño de tercer grado, que no paraba de llorar.

—¡Ayúdenme! El niño estaba jugando en el patio, se cayó y se raspó una rodilla.

Efectivamente, tenía la rodilla derecha levemente lacerada, y como nos hemos acostumbrado a escuchar y a decir desde tiempos inmemoriales: «la sangre es escandalosa», ahí estábamos: una maestra novata, un niño adolorido y dos investigadores a punto de iniciar su trabajo de campo entre alarmados y conmovidos sin saber qué hacer o a quién acudir. A uno de nosotros, ya no recuerdo a quién, se le ocurrió preguntar:

—¿En la escuela hay enfermería?

—Sí, claro, sí hay, realmente no lo pensé antes, ¿me acompañan? —nos propuso la joven maestra—.

En el camino nos enteramos de que para ella también era el primer día luego de la inducción de la semana anterior, a la que no habíamos tenido oportunidad de asistir. Al llegar al cubículo ubicado al final del pasillo alcanzamos a la enfermera del colegio, justo en el momento que hacía girar la llave para cerrar la puerta de su habitual lugar de trabajo.

—Hola, buenos días, ¿nos puedes ayudar con Santiago? —era el nombre que nos había dado el niño, entre sollozos—.

—No puedo, es que ya me estoy yendo —nos contestó como si le mo-

lestara nuestra solicitud—.

—Bueno, es que el niño requiere atención y hasta donde entiendo eres tú la encargada —le dijo la joven maestra indignada—.

—No. Estás equivocada, yo todavía no tengo contrato y hasta que no firme no puedo atender a nadie, pues me puedo meter en problemas.

—¿En qué problema te puedes meter si le limpias una herida leve a un niño y le pones una gasa o cualquier otra protección? Entonces, abre la enfermería y lo hago yo mismo —le dije, pensando que de esa forma se sentiría cominada a hacer lo que correspondía—.

—Ah, no, eso menos, después soy yo la que tiene que responder por el inventario —completó, dándonos la espalda y alejándose—.

Nos quedamos unos segundos en silencio, mirándonos los unos a los otros, negando con la cabeza y tragándonos un millón de improperios en sincero homenaje a nuestra esquiva interlocutora.

Unos instantes después estábamos en la oficina de Claudia María, la directora de la sección primaria. Interrumpimos su reunión con dos profesoras y le pedimos ayuda, al mismo tiempo que nos presentábamos. Claudia María resolvió todo en segundos con la madurez y tranquilidad que dan los años de enfrentarse a situaciones mucho más complejas y dramáticas. Hizo uso eficiente de un botiquín que tenía a mano y, mientras intervenía la herida de Santiago, hablándole con familiaridad y afecto, nos dio la bienvenida.

La experiencia que acabamos de narrar está lejos de representar el interés superior del niño, que estipula y demanda la Convención de los Derechos del Niño (en adelante CDN).¹ Está claro que Santiago no corría peligro de muerte y que se trataba de una situación que cualquier adulto con un poco más de serenidad y decisión que nosotros en aquel momento

¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), Convención de los Derechos del Niño. Contribución de la Unesco (París: Unesco, 1995).

hubiera podido resolver directamente; pero, ¿por qué anteponer consideraciones contractuales o burocráticas a la atención de un niño que requiere cuidados básicos?

Sin embargo, no creo que debamos precipitarnos a juzgar a la enfermera de manera concluyente. En nuestra conversación con Claudia María nos enteramos de que, durante el tiempo que había permanecido en la escuela, había hecho su trabajo de manera responsable y comprometida. La universidad de la que la escuela depende en aspectos administrativos y financieros había incumplido con algunos pagos a la empresa que la tenía subcontratada y para el momento de nuestro desafortunado encuentro ya se encontraba desempleada: *efectos de la tercerización*. Por otro lado, menos mal que existen enfermeras en el mundo. Si hay una profesión en la que se tiene claro qué significa el *cuidado* es justamente en esta. El cuidado es el principio básico, la razón de ser y el quehacer cotidiano de la enfermería. Y esto con seguridad nos consta a la mayoría de seres humanos.

En el centro del relato con el que damos inicio a este libro, que reconstruye una experiencia de investigación y desarrollo de estrategias didácticas —basadas en el arte—, a propósito de la formación del niño como sujeto de derecho, se encuentra algo habitual y decisivo: no les damos a los niños un trato más benévolos, solícitos o amables del que solemos prodigarnos entre adultos. La enfermera de nuestra historia, a pesar del principio que rige su oficio, a pesar de sí misma, no reparó en Santiago, no se cercioró de si lo que tenía era grave o leve, no le preguntó cómo se sentía. El niño simplemente fue invisible a su mirada. Actuó de manera dolorosamente corriente.

Esta actitud de indolencia —la mayoría de las veces asumida sin que seamos conscientes de ello— configura los lazos de convivencia en nuestra sociedad y es uno de los obstáculos para superar la violencia en cualquiera de sus formas. Así las cosas, se puede decir que la convivencia

pacífica en la escuela y fuera de ella, así como el respeto activo de los derechos humanos, requieren de mucho más que del cese bilateral del fuego, o de la a veces obsesiva pretensión de «eliminar los conflictos». De hecho, un buen indicador de que se quiere hacer las cosas mejor de lo que se han hecho sería que la situación narrada nos resulte a todos inaceptable o, más aún, inimaginable. Mientras tanto, por supuesto, es mucho lo que se puede hacer, lo que es necesario intentar.

Este libro da testimonio de la enorme creatividad y sentido de responsabilidad de un grupo de maestros con la formación de los niños como sujetos de derechos; algo que encarnan educadores de un amplio número de escuelas en Colombia, en la región, y en el mundo entero; estos esfuerzos y logros suelen pasar desapercibidos, en medio del vendaval de críticas despiadadas que todos hacen —hacemos— a la escuela. No faltan buenas razones para poner en cuestión el papel de la escuela en la sociedad contemporánea, pero siempre será más fácil y tendrá más prensa la denuncia de un maestro que contraviene el encargo ético y pedagógico que le hacen los padres en la educación de sus hijos, que el reconocimiento de su talento, dedicación, profesionalismo e intangible afectación en la vida de tantos seres humanos que pasan por sus aulas. En la defensa de los derechos de los niños, en la preservación de su dignidad, ningún despropósito, ningún crimen debe quedar impune: todos tendríamos que suscribir esta máxima. Al trabajo pedagógico bien hecho, por su parte, le basta la buena conciencia del maestro que lo encarna y la gratitud, la mayor parte de las veces impertérrita, de quien es depositario de sus dones.

El Instituto Pedagógico Nacional (en adelante IPN), escuela anexa de la Universidad Pedagógica Nacional y su principal laboratorio pedagógico, fue la institución educativa que alojó este estudio entre

los años 2013 y 2014.² Nuestra experiencia allí nos permitió confirmar que se trata de una de las instituciones educativas más valiosas del país. La lectura de los primeros tres capítulos de este libro quizás ayude a crear la sensación de que ese juicio no se da en el vacío y no se refiere solamente a aspectos académicos. Un adagio popular dice que «todo lo bueno es susceptible de mejora»; está claro que en ningún otro aspecto de la vida esto es más cierto que en las experiencias educativas.

Llegamos al IPN con la idea de generar un encuentro sostenido en el tiempo, con maestras de la sección primaria, en torno al asunto del niño como sujeto de derechos; de aprender de su experiencia y aprovechar al máximo las estrategias pedagógicas desplegadas en su trabajo cotidiano en la enseñanza de la música, la literatura, la pintura, las artes. La propuesta de llevar a cabo el trabajo investigativo y formativo mediante el método de investigación-acción (IA)³ generó en todos grandes expectativas: en nosotros, como investigadores en educación, que recién nos acercábamos a esta forma de construcción de saber; y en las maestras del colegio, que durante todo el tiempo se supieron —junto a sus alumnos— protagonistas de esta experiencia compartida. Esperamos que los distintos capítulos del libro ilustren mucho mejor esta idea.

El extenso periodo transcurrido entre nuestro trabajo en la escuela, la realización de informes, la elaboración de artículos y la preparación

2 Se trata del proyecto de investigación «El niño como sujeto de derechos. Formación-investigación de una cultura de los derechos humanos en la escuela primaria», auspiciado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) (DED-335-12-1).

3 Stephen Kemmis y Robin McTaggart, *The Action Research Planner* (Victoria: Deakin University, 1988); Wilfred Carr y Stephen Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, trad. J. A. Bravo (Barcelona: Martínez Roca, 1988); John Elliot, *El cambio educativo desde la investigación acción*, trad. Pablo Manzano, 4.^a ed. (Madrid: Morata, 2000); Manuel Prada, Dairo Sánchez y Dairo Torres, eds., *El despertar de la palabra: escrituras en torno a derechos humanos, currículo y transformación social* (Bogotá: Cinep, 2008); John Elliot, *La investigación acción en educación*, trad. Pablo Manzano, 5.^a ed. (Madrid: Morata, 2005).

y publicación de este libro nos permitió ir decantando poco a poco el mensaje que queremos compartir: la educación del niño como sujeto de derechos es una prioridad ética y política para el mundo escolar y para la sociedad, en su conjunto, si lo que queremos es aprender a vivir sin guerra. Esta experiencia nos permitió, a la vez, una sensible constatación: la educación es más profunda y eficaz, más bella y divertida si echamos mano del arte, como mediación y como finalidad. Así se explica el título del libro: *Didáctica de la fantasía*. No hemos pretendido ser, precisamente, originales en esta decisión. De hecho, se trata de la variación del nombre de uno de los trabajos más célebres de la literatura pedagógica contemporánea: *Gramática de la fantasía*, de Gianni Rodari.⁴

El libro que ahora estás empezando a leer es, de este modo, un tributo a pedagogos y creadores que, como Rodari y como tantos educadores y artistas anónimos, hacen del mundo un lugar mejor para todos. Por supuesto, no nos referimos solo a los artistas profesionales, pues, bien vista, la pedagogía es, además de saber disciplinar —saber enseñar—, una profesión, un oficio, un arte y una apuesta vital.

Los cinco capítulos del libro están ordenados de un modo inusual respecto a los textos de carácter educativo, pero —queremos creer— en consonancia con los trabajos que se apoyan en la IA. Para el caso, en los tres primeros apartados se presentan la experiencia del trabajo en aula —y fuera de ella—, las estrategias didácticas de las maestras, las distintas expresiones estéticas de los niños y las implicaciones conceptuales y prácticas que extraemos de todo ello. En los dos últimos se exponen los rudimentos teóricos que apoyaron el trabajo realizado, pero, sobre todo, los elementos filosóficos y pedagógicos que fuimos acopiendo, consultando, descubriendo y proponiendo en el camino.

⁴ Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*, trad. Alessandra Merlo (Bogotá: Panamericana, 1998).

Esperamos, también de este modo, atender la advertencia de nuestro amigo y colega Isabelino Siede respecto a que la mayoría de los libros de investigación en educación y ciencias sociales describen una curiosa ordenación y exposición de referentes: como si los elementos teóricos guiaran siempre la experiencia y nunca al revés.

De modo complementario, hemos decidido presentar la CDN entreverando su articulado en los tres primeros capítulos, a propósito de la experiencia investigativa y pedagógica desarrollada. Consideramos que la mejor manera de divulgar la Convención, de insistir en el valor de su enseñanza explícita es relacionándola con la cotidianidad escolar y fomentando la participación activa de los niños. Tenemos la ilusión de que este trabajo pueda estimular muchas otras formas de estudio y acceso a la Convención por parte de maestras y alumnos, así como una comprensión amplia y contextual de sus alcances y retos.

La escritura de cada uno de los capítulos del libro se fue armando según las demandas de estilo que nos generaron los distintos relatos y producciones estéticas emergentes. Esto explica una suerte de correspondencia de *tono* entre el contenido de cada capítulo y su composición escritural. Así, el capítulo 1: «Los derechos de los niños en su lápiz de color» contiene un estilo de redacción gráfico, esto es, el texto dibuja-narra con palabras el trabajo pictórico realizado por los niños; el capítulo 2: «El oso, Mambrú y una canción en *bossa nova*» apela a un lector-escucha musical atento, simultáneamente, al mensaje de palabras y melodías infantiles; el capítulo 3: «En el bosque de palabras» tiene un acento literario que va más allá de la selección hecha de los cuentos escritos por los niños; mientras que los capítulos 4: «El pacto de cuidado» y 5: «Vulnerabilidad y educación en el cuidado», desembocan en un lenguaje filosófico-pedagógico, que esperamos haber hecho dialogar con las formas y recursos estéticos de los tres primeros. En este último capítulo volvemos a los planteamientos del punto de

partida, por supuesto, enriquecidos por la experiencia vivida, por la escritura cometida y por un relato que, a nuestro juicio, atestigua gran parte de lo que hemos querido decir aquí.

Sin embargo, nuestra escritura a cuatro manos —si imaginamos este acto sobre teclados de procesadores— entreteje no pocos rasgos, inclinaciones, expresiones, licencias e, incluso, reiteraciones, deslices y gazapos que recorren todo el texto, muy seguramente con aires de familia con otros de nuestros escritos en coautoría o de forma individual.

Aunque el foco aquí está puesto en la formación del niño como sujeto de derechos, y esta lectura no presupone otros requisitos distintos al interés en estos asuntos por parte del lector, queremos creer que este libro es continuidad de otro realizado y publicado algunos años atrás: *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*.⁵ Algunos temas mantienen su vigencia, entre un libro y otro, otros han mutado de énfasis. En cualquier caso, continuidad no presupone identidad, ni mucho menos dependencia. El tiempo, que todo lo cambia, que nos hace a todos cada vez más viejos, no necesariamente más sabios, no ha hecho mayor mella en nuestra intención de indagar y escribir sobre la formación ética y política. Esperamos que la lectura de este libro justifique esta insistencia.

5 Alexander Ruiz y Manuel Prada, *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula* (Buenos Aires: Paidós, 2012).



Título: *Tulipanes*

Serie: Nina

Técnica: Ilustración con marcadores sobre papel y manipulación digital

Dimensiones: 21 x 27 cm



Capítulo 1

Los derechos de los niños en su lápiz de color

PRESENTACIÓN

Como lo saben bien los maestros más avezados, la introducción de un tema en la escuela puede hacerse de muchas maneras, mediante diversos lenguajes y con pretensiones de distinta índole. Todo depende de lo que se pretende enseñar, de lo que se quiere provocar en los alumnos, de lo que se espera que *le pase* a la clase, a las relaciones en la escuela, a la institución escolar misma. Y el «tema» de los derechos de los niños no es la excepción.

Ahora bien, los derechos de los niños no son solo un «tema» del que debe hablarse; por ende, no basta con enseñar —o en su versión más reducida: con hacer leer— el articulado de los derechos. Se requiere que esa lectura esté sostenida en una pretensión ética que busca, por un lado, transformar el modo de relacionarnos con los otros; y, por otro, que cada quien —niños, maestros, miembros de la familia, personas de la comunidad— logre reconocerse como *sujeto de derechos*. A su vez, esta pretensión ética se va traduciendo en pequeñas acciones en las que los maestros ponen en juego todo su saber pedagógico. ¿Cómo lograr que los niños se interesen por el tema? ¿Cómo sostener dicho interés? ¿Cómo propiciar espacios

de reflexión en los que los niños se den cuenta de que *son*, aquí y ahora, sujetos de derechos? ¿Cómo hacerles ver que hay circunstancias en las que se puede vulnerar esta condición? Por último, ¿cómo hacerles comprender que es posible —no solo deseable— pasar de una situación de vulneración de los derechos a una de restitución, de reivindicación de la dignidad propia o ajena?

Como hemos dicho en la apertura, este libro muestra cómo los maestros asumen los desafíos expresados al modo de preguntas en el párrafo anterior, de qué recursos se sirven y qué logran. En este capítulo reconstruimos el modo como el tema, la preocupación y la vivencia de los derechos de los niños tomó la forma de un trabajo de expresión pictórica.

Este trabajo se llevó a cabo con alumnos de tercer, cuarto y quinto grados de básica primaria. Para todos los participantes, los dibujos sobre los derechos vulnerados —en un primer momento— y sobre los derechos restituidos —en el cierre de la experiencia— se articularon a otras formas de creación artística, así como al estudio, reflexión y discusión en el aula de la Convención de los Derechos del Niño (CDN).¹

Hubo un pequeño rodeo antes de *llevar* la Convención al salón de clases. De hecho, la mayoría de los encuentros y actividades previos se realizaron en espacios como la biblioteca, el aula de música y la sala de video. Esto generó una disposición especial de los niños frente a lo propuesto y una valoración similar a las enseñanzas y aprendizajes del día a día en las distintas asignaturas.

Aunque solo los niños de tercer grado tuvieron continuidad en la experiencia de composición de la canción y los de cuarto en la escritura de cuentos, la totalidad de los grupos participaron en un taller

¹ Véase el capítulo 2 que da cuenta del trabajo creativo adelantado con alumnos de tercer grado, en torno a la composición colectiva de una canción sobre los derechos de los niños y el capítulo 3, en el que se llevó a cabo un proceso semejante a partir de la escritura literaria, con alumnos de cuarto grado.

literario en torno al cuento *Flicts*, de autoría del famoso dibujante y escritor brasileño Ziraldo.² De esto hablaremos en seguida.

EL COLOR DE LA LUNA DE CERCA, DE CERQUITA

Bien vale la pena presentar de manera esquemática esta obra a quienes no están familiarizados con ella. Flicts, el personaje central que da el título a la historia, es un color poco común, que pronto se enfrenta con enormes dificultades para ser aceptado e incluido en el mundo de otros colores, más emblemáticos, más llamativos, mayormente conocidos o usados. A causa de su apariencia prismática, Flicts no encuentra lugar ni en el parque, ni en el jardín; tampoco en el arco iris ni en alguna bandera o escudo, ni siquiera en los diversos tonos que a distintas horas del día y la noche reflejan el cielo y el mar. Cansado de ir de un lado al otro en procura de un reconocimiento que los demás le niegan, Flicts decide tomar distancia del entorno conocido hasta encontrar su propio lugar, uno casi secreto pero inmensamente valioso, primordial. Así, nuestro incomprendido pero persistente amigo, cuyo tono se define entre ocre, caqui, habano y *beige*, encuentra que el mejor lugar para ser y estar en el mundo no es aquel en el que se es el más popular, sino en el que podemos ser plenamente como somos, allí donde nos sentimos en casa.

A cada uno de los grupos les fue presentada la historia de Flicts en la salita de video. A medida que se pasaban las imágenes, se les pedía a los niños turnarse para leer la historia proyectada en la gran pared del fondo. De este modo, pudimos poner de presente las múltiples relaciones entre la experiencia de sentirse incluido-excluido y los derechos de los niños.

Fue muy emocionante contar con su entusiasta participación en la conversación grupal. Algunos se refirieron a experiencias en las que se habían sentido apartados de algún grupo, actividad o decisión; otros pusieron énfasis en el placer de ser tenidos en cuenta, de hacer parte de

2 Ziraldo Alves, *Flicts*, trad. María Tena (Madrid: This Side Up, 2006).

una familia, un conjunto, un equipo. Otros más censuraron a quienes en algunas ocasiones se comportan de forma odiosa y no dejan entrar a alguien en un juego o tarea grupal, a quienes ponen apodos y se burlan de los otros y a quienes hacen *bullying*. Esos fueron los ejemplos de exclusión más mencionados, de «hacer sentir a alguien como a Flicts» (según las palabras de Nicolás, 8 años).³ Sin embargo, cuando en los distintos grupos preguntamos si alguno de ellos, alguna vez, había hecho sentir a otra persona como a Flicts, si recordaban situaciones en las que hubiesen estado en el lugar de quien deja a otro fuera, lo aparta injustamente, lo excluye de algo realmente importante, hubo siempre un silencio de esos que solemos llamar elocuentes. Y es que es más fácil para todos —por supuesto, también para los niños— relatar experiencias en las que hemos sido testigos o víctimas de una injusticia, que hablar de aquellas en la que hemos sido responsables de esta.

Una vez reconocido que todos alguna vez hemos cometido errores o nos hemos portado mal con personas cercanas y no tan cercanas, que no se trataba de juzgar a nadie, que lo que se quería era que tomáramos conciencia de nuestra responsabilidad en el trato a los demás, de lo que implica la exigencia de inclusión, respeto y reciprocidad, solo entonces se empezaron a levantar algunas manos y luego otras más. La confianza construida en la interacción cotidiana permitió que, en lugar de culpa, sintieran (sintiéramos) que estaban (estábamos) invitados a reconocer y a valorar a los otros, sus diferencias y su singularidad.

Quisimos, de este modo, que los niños establecieran una relación directa entre la dignidad humana y el ejercicio de los derechos. ¿Qué tanto lo logramos?, ¿qué tanto ellos lo pudieron reconocer?, pero, sobre

³ Vale la pena resaltar que entre las reglas del debate siempre estuvo no mencionar nombres de las personas involucradas en sus relatos: compañeros, profesores u otros, para no desviar el foco de la discusión, pero, sobre todo, para no exponer a nadie públicamente, lo cual, por supuesto, hubiera producido un efecto contrario al pretendido: establecer una relación directa entre no exclusión, dignidad humana y ejercicio y defensa de los derechos.

todo, ¿qué tanto lo tendrán en cuenta en sus vidas? Es algo imposible de saber. Sin embargo, haberlo puesto de presente, haberlo conversado abiertamente con la mediación de la imagen, del relato pictórico, del arte, fue para nosotros un gran logro, como lo fue, en general, la experiencia de producción de dibujos sobre derechos vulnerados y sobre derechos restituidos, en dos momentos distintos, tal y como lo presentaremos a continuación.

LA PALETA MULTICOLOR

El taller de Flicts —así como el de Mambrú—⁴ estuvo íntimamente conectado con los temas centrales de la CDN, esto es: el interés superior del niño y la no discriminación. De esta manera, cuando se llevaron a cabo las sesiones en el aula —dos con cada grupo—, sobre los derechos comprendidos en la Convención, se hizo permanente alusión a lo antes discutido.

Tal vez no exista la *forma tipo* de presentar la CDN; sin embargo, consideramos imprescindible hacer referencia a su origen, su sentido y, por supuesto, su articulado. Respecto a los principios mencionados, así como a otros elementos considerados en el prefacio de la Convención, bien vale la pena recalcar:

En pro del *interés superior del niño*, la Convención garantiza el derecho del menor a participar y a expresar su opinión, a ejercer la libertad de conciencia, y a participar activamente en la comunidad a través de la libertad de expresión y de asociación. Esta actitud de participación social en los niños se alimenta, en la práctica, a través de la educación, dentro de la familia y en la escuela, con el fin de prepararlos como ciudadanos activos y responsables. La *no discriminación* en educación significa que todo niño, independientemente de su nacionalidad, raza,

⁴ Véase el capítulo 2.

sexo o grupo socioeconómico, tiene el derecho a una educación completa y comprehensiva. Proveyendo acceso a la educación es como una nación demuestra su voluntad de proteger a todos sus niños o de privilegiar a unos pocos. En particular, el derecho humano de las niñas a la educación debe ser salvaguardado y extendido [...] La no discriminación se aplica asimismo a los niños de grupos minoritarios o indígenas, a los niños discapacitados, desplazados o refugiados. Ellos y sus padres necesitan educarse para asegurar el goce pleno de sus derechos fundamentales mencionados en la Convención: el derecho a la identidad, a la nacionalidad, a un nombre y a las relaciones familiares; el derecho a la protección y asistencia humanitarias; el desarrollo de comportamientos y atención para la salud, la protección contra el trabajo de menores, los malos tratos u otras formas de explotación; el derecho al juego y a participar en actividades recreativas; el derecho a defenderse en un proceso equitativo en caso de haber infringido la ley; la prevención de la violencia, el racismo y la delincuencia juveniles.⁵

En estas sesiones les pedimos a los niños leer en voz alta y por turnos algunos de los artículos de la Convención, sin prisa y con el tiempo necesario para comentarlos y atender sus inquietudes. Esto no solo permitió recabar en el valor de este marco normativo para las sociedades democráticas, sino, sobre todo, enfatizar que las instituciones sociales —entre ellas la escuela— tienen un papel clave en su cumplimiento, promoción y defensa. De modo complementario se precisó que pueden apoyarse en adultos confiables y responsables —familiares, maestros, directivos, conocidos, policía o funcionarios públicos— en los momentos en que sientan que sus derechos, los de sus hermanos, amigos, familiares o compañeros están siendo vulnerados.

⁵ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), Convención de los Derechos del Niño. Contribución de la Unesco, 3-4. Resaltado nuestro.

De esta manera, llegamos al primer taller de pintura. Apenas habían transcurrido tres meses desde nuestro ingreso al colegio y nuestra iniciativa ya había sido asumida y enriquecida por las maestras, pero, sobre todo, apropiada por los alumnos. La instrucción para el primer taller fue, palabras más, palabras menos, la siguiente: «Realiza un dibujo que exprese una situación en la que a uno o más niños les pasó algo que no debería haber sucedido; puede ser algo que te haya pasado a ti o a alguien que conozcas; algo injusto, algo en contra de sus derechos». De modo complementario, les solicitamos que escribieran detrás de la hoja de cada obra una breve narración o descripción de lo que habían dibujado.

Previamente, les habíamos pedido a los niños traer y hacer uso en el aula de todos los lápices de colores, crayolas, pinturas y pinceles que consideraran necesarios para el desarrollo de la actividad. Al inicio del taller les hicimos entrega de pliegos de un octavo de papel blanco para dibujo (para el caso, un papel grueso, resistente, que recibe muy bien el color y de bajo costo, conocido como papel dúrex) para que todos tuvieran un formato común y para facilitar la exposición de los trabajos en la siguiente sesión.

Los niños iniciaron así en el aula su producción pictórica sobre *los derechos vulnerados*. Sin embargo, habíamos previsto que los 45 minutos de clase iban a ser insuficientes para la culminación de sus dibujos, por lo que se les pidió llevarlos a casa para terminarlos sin ninguna prisa.

Dos días después los niños hicieron entrega de sus trabajos a la profesora de arte. Hubo un breve diálogo confidencial con cada uno de ellos en el momento de recibir sus obras. Algunas de las preguntas que se les formularon en ese momento con tranquilidad y naturalidad fueron: ¿de qué se trata tu trabajo?, ¿qué representaste?, ¿quiénes son los personajes en tu dibujo? La idea era actuar con cautela en caso de que algunos niños pudieran haber expresado situaciones delicadas de su entorno inmediato,

con el objeto de no exponerlos o revictimizarlos ante sus compañeros y de buscar apoyo con el área de psicología o con las directivas escolares. En esta experiencia no hubo ningún caso que ameritara este tipo de procedimiento; pero no quisimos dejar pasar la oportunidad de comentar esta previsión, pues cuando se promueve la capacidad expresiva de los niños gana protagonismo su espontaneidad, franqueza y compromiso, lo cual puede convertirse en una oportunidad para brindarle la protección debida a quien lo requiera.

UNA GALERÍA MUY ESPECIAL

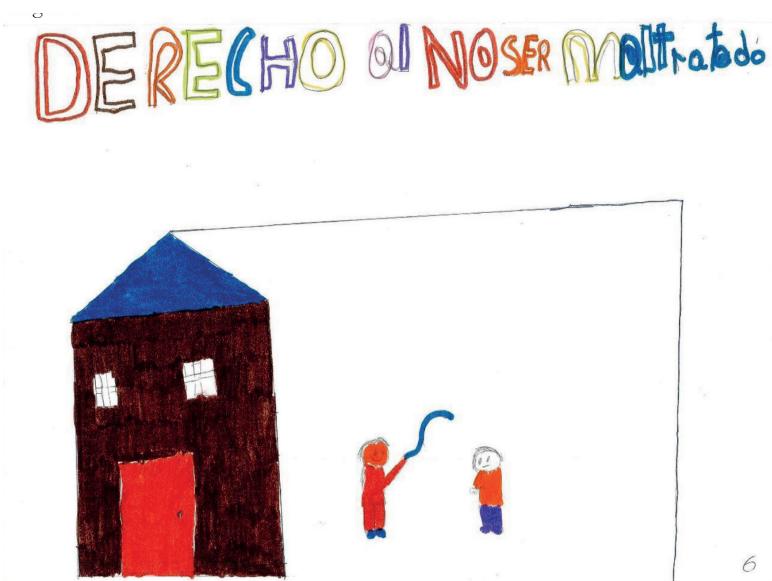
Después de recibir las obras de los niños, para la siguiente clase de arte convertimos el aula en una galería muy especial: adherimos los trabajos en las cuatro paredes del salón, a la altura promedio de los niños y con el espacio necesario entre uno y otro para que todos tuvieran un lugar de importancia similar. En la «curaduría» no consideramos ningún criterio temático o estético para ordenar el recorrido; las obras se expusieron empezando por la pared izquierda más cercana a la puerta hasta dar la vuelta completa y llegar al mismo punto de referencia. De ese modo, se les solicitó a los niños hacer el recorrido; para facilitarlo, los pupitres se corrieron un tanto hacia el centro del aula y se dio una instrucción cardinal a todos los expositores–visitantes de la instalación: «Vamos a observar sus obras del mismo modo que lo hacemos cuando asistimos a un museo: contemplándolas atentamente, sin intervenirlas, sin tocarlas». En todos los casos se creó una atmósfera de celebración y autorreconocimiento que permitió recorridos ordenados y especialmente animados y respetuosos.

Una vez terminada la visita guiada, reorganizadas las filas de pupitres y ubicados los niños en sus puestos habituales, pudimos llevar a cabo un diálogo abierto sobre el valor de sus obras, sobre los derechos vulnerados en sus representaciones, sobre la importancia de contar con la Convención

de los Derechos del Niño y con mecanismos y procedimientos para defenderlos, así como con la cercanía en la familia y en la escuela de adultos responsables y confiables en quienes apoyarse en caso de requerirse.

Las obras de Mauricio, María Fernanda, Laura Sofía y Felipe constituyen una pequeña muestra de lo realizado por los niños. Hemos elegido trabajos que plantean algunas de sus preocupaciones más recurrentes o que expresan situaciones límite; bien sea que en su momento reflejaran un conocimiento directo o indirecto de los casos pintados y relatados, bien sea que simplemente estuvieran acudiendo a sus posibilidades imaginativas o a una combinación de las dos.

Obra de Mauricio (cuarto grado)



Descripción al respaldo del trabajo

Había un niño llamado Julián, que llegó del colegio y su padrastro siempre que llegaba del colegio le pegaba con correa en cualquier parte [del cuerpo]. Entonces, un día el niño le dio la queja a la policía y lo llevaron a la cárcel [al padrastro] y fue adoptado [el niño] por unos padres y vivieron felices para siempre.

Obra de María Fernanda (tercer grado)

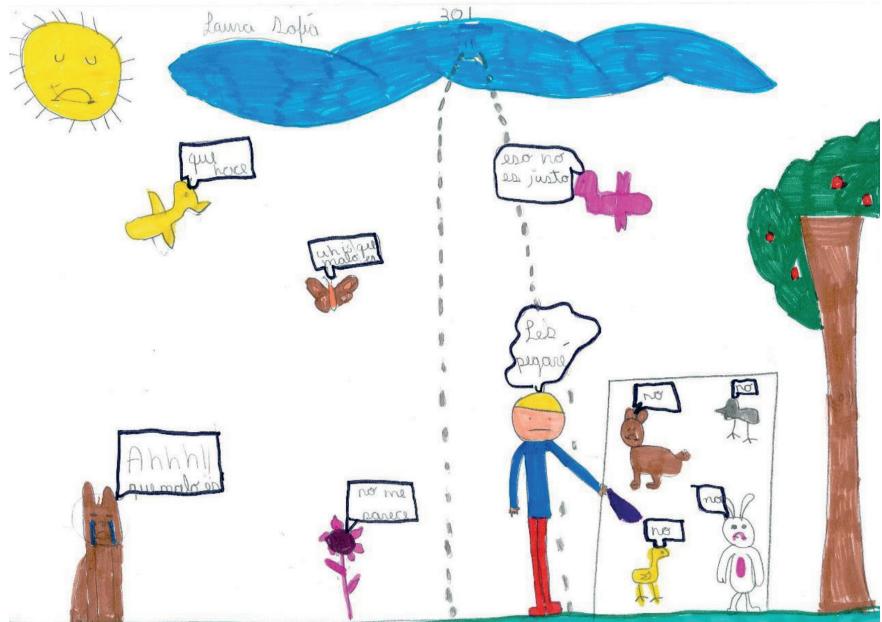


La niña del dibujo dice: «mi papi me rompió el brazo».

Descripción al respaldo del trabajo

«Laura es una niña muy buena en todo, pero un día le fue mal en una materia y cuando era de noche el papá la cogió y la tiró por el balcón mientras dormía».

OBRA DE LAURA SOFÍA (TERCER GRADO)

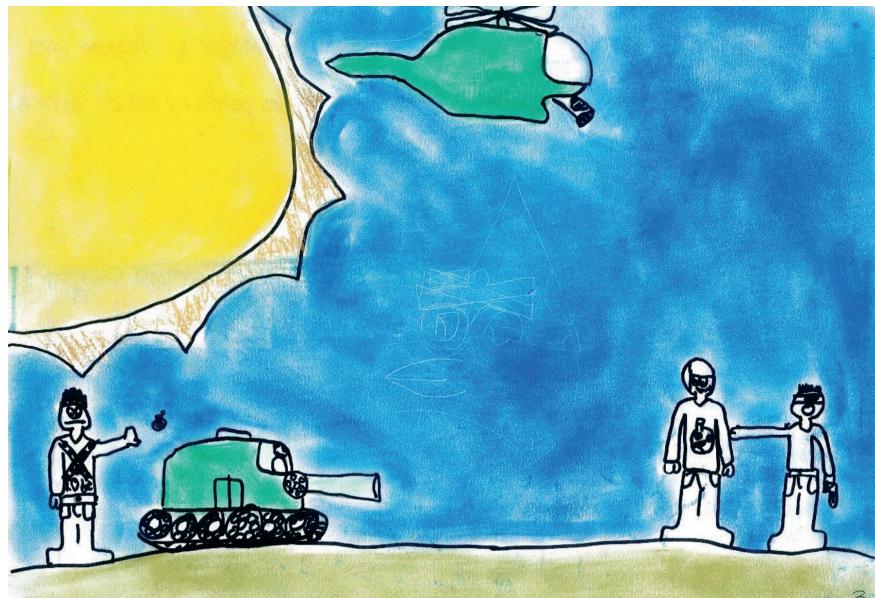


Diálogo reconstruido: de izquierda a derecha y de arriba abajo: «¿Qué hace?» / «Uish, qué malo es» / «¡Ahhh!, qué malo es» / «No me parece» / «No es justo» / «Les pegaré» / «No» / «No» / «No» / «No».

Descripción al respaldo del trabajo

«Los animales están viendo cómo el humano les pega y ellos dicen: no es justo que les peguen a los animales. No hay que hacer eso porque a ellos también les duele».

OBRA DE FELIPE (QUINTO GRADO)



Descripción al respaldo del trabajo

«Una vez un niño iba caminando por el bosque y llegaron unos malos a matarlo. El niño salió corriendo y los perdió y ese es el derecho a la vida».

En estos dibujos nos encontramos con situaciones terribles, intolerables —ser golpeado o maltratado o estar amenazado de muerte— que claramente ilustran la vulneración de la dignidad de cualquier ser humano. Llama la atención que en dos de los dibujos seleccionados, el de Mauricio y el de Felipe, se contrasta la situación violenta dibujada, con su descripción al respaldo, en la que al final el niño vuelve a sentirse protegido gracias a una especie de golpe de suerte o de habilidad propia, o porque el niño víctima de maltrato encontró quién lo ayudara y le diera la protección antes negada. Creemos que no es necesario proponer una interpretación forzada para afirmar que, gracias al trabajo previo realizado en la institución

escolar, en las familias y en otros escenarios, cada vez más los niños perciben que hay formas de «desnaturalizar» la violencia, que hay mecanismos para defender sus derechos y que, en últimas, el resarcimiento de su condición de víctimas —de ellos o de cualquier niño— es una posibilidad real, a pesar de todo. Por último, no queremos dejar de resaltar que el trabajo de Laura Sofía propone una temática que desborda la de los derechos de los niños: nos referimos a la situación ilustrada por el maltrato a los animales. Se vislumbra aquí un reto para la reflexión sobre los derechos, del que apenas dejamos constancia, que nos invita a pensar sobre los llamados derechos de los animales y su vínculo con los derechos humanos.

La plenaria sobre la galería permitió volver sobre algunos de los artículos de la Convención para comentarlos y reafirmarlos.⁶ A continuación, presentamos los primeros 12:

Artículo 1. Definición de niño. La Convención se aplica a todas las personas menores de 18 años de edad.

Artículo 2. No discriminación. Los derechos recogidos en la Convención son para todos los niños, niñas y adolescentes: no importa tu origen, sexo, color de la piel, la lengua que hables, la situación económica, las creencias, los impedimentos físicos o cualquier otra condición, tuya o de tus padres.

Artículo 3. El interés superior del niño/a. Para tomar decisiones que tengan que ver contigo, las autoridades, o las personas adultas, deberán hacer aquello que sea mejor para tu desarrollo y bienestar.

Artículo 4. Aplicación de los derechos. Los Estados y las autoridades

⁶ En el desarrollo del proyecto decidimos trabajar con una versión de la CDN adaptada a los niños. Consideramos que su redacción en primera persona permite que ellos se sientan directamente convocados y concernidos. En lo que queda del capítulo, y en los dos siguientes, esta es la versión que será citada. Véase Ecured. Enciclopedia Cubana, «La Convención sobre los Derechos del Niño (versión amigable)», 2013, http://www.ecured.cu/index.php/Convención_de_los_Derechos_del_Niño.

a diferentes niveles deben tomar las medidas necesarias para que se cumplan los derechos recogidos en la Convención.

Artículo 5. Responsabilidades, derechos y deberes de madres y padres. Las autoridades deben respetar a tus padres y a todas las personas responsables de tu educación y orientación, para contribuir a que puedas ejercer tus derechos.

Artículo 6. Supervivencia y desarrollo. Todos los niños y niñas tienen derecho a la vida. El Estado debe hacer cuanto sea posible para asegurar tu supervivencia y desarrollo.

Artículo 7. Nombre y nacionalidad. Al nacer tienes derecho a que se te inscriba en un registro, a recibir un nombre y una nacionalidad, a conocer a tus padres y disfrutar de su cuidado.

Artículo 8. Identidad. Las autoridades tienen la obligación de respetar tu derecho a preservar tu identidad, nombre, nacionalidad y relaciones familiares.

Artículo 9. Separación de los padres. Ningún niño debe ser separado de sus padres, a menos que sea por su propio bien. En el caso de que estés separado de tu madre o padre, o de ambos, tienes derecho a mantener contacto con ellos.

Artículo 10. Reunión de la familia. Si, por cualquier circunstancia, vives en un país y tus padres en otro, tienes derecho a mantener relaciones personales, contacto directo y a reunirte con ellos, o a que se reúnan contigo, en concordancia con las leyes de tu país.

Artículo 11. Traslados y retenciones ilícitas. Las autoridades deben evitar que seas trasladado de forma ilegal a otro país o que seas retenido ilegalmente.

Artículo 12. Opinión de niños, niñas y jóvenes. Tienes derecho a opinar y a que esa opinión, de acuerdo con tu edad y madurez, sea tenida en cuenta cuando las personas adultas vayan a tomar una decisión que te afecte.

El cierre de la actividad nos generó la expectativa de integrar las reflexiones y discusiones realizadas, a propósito de sus obras pictóricas, con las sesiones de literatura —*Flicts* y de música, en torno a la famosa canción *Mambrú*— que se encontraban en curso, con el trabajo de composición musical y de creación escritural mencionados al comienzo del capítulo, pero, sobre todo, con el siguiente taller de pintura que se realizaría cerca del final del año lectivo. Por fortuna, todo lo proyectado se pudo realizar, principalmente por el esfuerzo y compromiso de las maestras de arte con quienes se desarrolló el proyecto, de modo particular, a partir de las orientaciones de la profesora Magdalena Bermúdez y el acompañamiento de la profesora Paula Andrea Vergara.

EL ATELIER DE LA ESPERANZA

Cuando se trabaja con niños pequeños los conceptos no son, de ninguna manera, irrelevantes; sin embargo, pasan a un segundo plano ante la potencia de lo simbólico, de todo lo que emerge en la expresividad, la corporeidad, la fuerza imaginativa y creativa de los niños, de su universo estético. Por ello elegimos este camino, el de lo imprevisto y lo impredecible: imprevisto, pues suele suceder que nos vamos encontrando en el camino con sorpresas, con joyas de incalculable valor, como los dibujos que produjeron los niños sobre sus derechos —de los que aquí hemos elegido apenas una pequeña muestra—; impredecible, dado que, por más que se tenga claridad respecto al punto de partida de una iniciativa investigativa o pedagógica, no podemos saber —y quizás tampoco conviene— a dónde nos llevarán la experiencia y los encuentros que tienen lugar en ella. Por otro lado, la «lógica del descubrimiento» nos exige estar atentos no solo a las recurrencias, sino también a los detalles, a las sutilezas que emergen de la compleja e inagotable esfera simbólica, a menudo tan distante del mundo académico.

Los dibujos de José, Nicolás, María Paula, Natalia y Luciana muestran la otra cara de Jano de los derechos de los niños, según son concebidos por ellos mismos, esto es, la idea de los derechos restituidos. Así fue la sugerencia que orientó la producción al final del año a partir de la mediación pedagógica de la CDN: «Realiza un dibujo que exprese una situación en la que a uno o más niños, puede ser a ti mismo o a alguien que conozcas, les son respetados sus derechos».

OBRA DE JOSÉ (CUARTO GRADO)



Descripción al respaldo del trabajo
«Toda persona tiene derecho a amar a quien quiera».

OBRA DE NICOLÁS (CUARTO GRADO)



Descripción al respaldo del trabajo

«Un niño al que le gusta estar en paz y libre compartir con la naturaleza y ser feliz y le gusta la libertad».

OBRA DE MARÍA PAULA (CUARTO GRADO)



Descripción al respaldo del trabajo

«Yo escogí el derecho a la familia porque me parece que todo niño tiene derecho a una familia. También porque estoy orgullosa de mi familia».

OBRA DE NATALIA (CUARTO GRADO)



Descripción al respaldo del trabajo

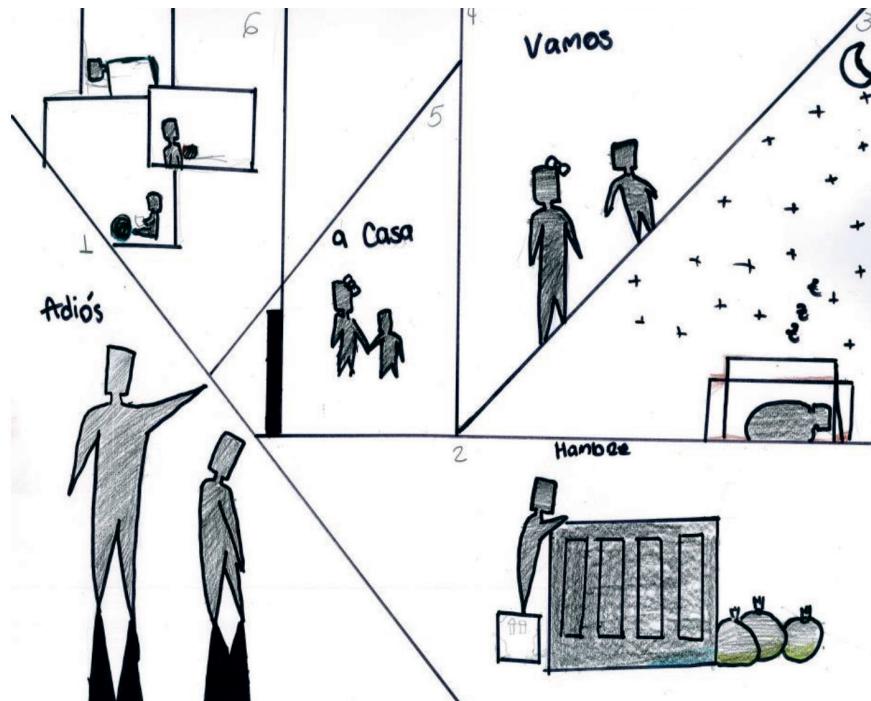
«Este dibujo lo hice porque para mí eso representa un poco de mí y el juego que más me gusta. También coloco este dibujo porque son cuatro amigos, dos niñas y dos niños. Coloqueé dos niñas y dos niños porque no importa el género que tenga uno, sino que lo más importante es la amistad».

OBRA DE LUCIANA (CUARTO GRADO)



Descripción al respaldo del trabajo
«Derecho al amor de los padres».

OBRA DE PAULA (QUINTO GRADO)



Descripción al respaldo del trabajo

«Al niño lo corren de la casa, le toca comer de la basura y dormir en una caja. Luego lo encuentra alguien que lo adopta, llegan a su casa y viven felices por siempre».

En las obras que acabamos de ver se resaltan directa o indirectamente algunos artículos de la CDN y se da cuenta de la comprensión general que tienen estos niños sobre lo que significa tener derechos. Pero la fuerza expresiva radica en los sentidos éticos que sostienen el aprendizaje del articulado de la CDN. Así, en el trabajo de Paula asistimos a una historia que va del sufrimiento de un niño, al gozo que implica tener un hogar donde sentirse amado, que es una de las exigencias de una vida que pueda

llamarse realizada o feliz.⁷ Por otro lado, en estos y otros dibujos producidos por los niños sobresale la idea según la cual ser sujeto de derechos es fundamentalmente una *experiencia*, «un poco de mí», que se configura en espacios donde ellos se sienten cuidados, respetados y queridos, espacios como la familia que los hacen sentir orgullosos —al decir de María Paula—, o como el grupo de amigos, donde las diferencias —entre las que Natalia destaca las de género— importan menos que el lazo de amistad que los une. En esto Natalia es más sabia, desde el punto de vista moral, que muchos adultos atravesados por una irrefrenable compulsión de exclusión del que no es o no piensa como ellos.

Se siguió un procedimiento similar al trabajo realizado en el primer momento de producción pictórica, aunque esta vez los niños hicieron de su propia casa un atelier de esperanza. Llevaron una vez más sus obras terminadas a la escuela y las expusieron en una segunda galería, con mensajes centrados en lo que significa para ellos ser sujetos de derechos. De nuevo, el discurso cedió protagonismo a la expresividad, sin ningún sacrificio del contenido o menoscabo del mensaje compartido. La inclusión de los artículos 13 al 20 de la Convención, en esta parte del escrito, nos ayuda a enfatizar aún más la orientación general del trabajo realizado:

Artículo 13. Libertad de expresión. Tienes derecho a expresar libremente tus opiniones, a recibir y difundir informaciones e ideas, siempre que no vayan en contra de los derechos de otras personas, y la seguridad nacional o el orden público.

Artículo 14. Libertad de conciencia, religión y pensamiento. Las

7 En el desarrollo de la actividad en el aula, el trabajo de Paula llamó nuestra atención, tanto por su mensaje como por la técnica pictórica utilizada. Una conversación con la niña nos permitió corroborar que recibía educación artística complementaria a la ofrecida por la escuela. La experiencia investigativa narrada aquí ilustra la enorme potencia del arte en todo tipo de proceso formativo.

autoridades deben respetar tu derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión, que no debe afectar a las demás personas. Tus padres podrán guiarte en el ejercicio de ese derecho.

Artículo 15. Libertad de asociación. Tienes derecho a libertad de asociación (formar parte de grupos u organizaciones) y a la celebración de reuniones pacíficas, siempre que estas actividades no vayan contra los derechos de otras personas.

Artículo 16. Protección de la intimidad. Tienes derecho a que se respete tu vida privada y la de tu familia, la intimidad de tu domicilio, tu correspondencia y tu honra.

Artículo 17. Acceso a una información adecuada. Tienes derecho a recibir información a través de los medios de comunicación (libros, periódicos, radio, televisión, internet), en especial la información que sea importante para tu bienestar y desarrollo. Las personas adultas cuidarán de que esta información sea adecuada.

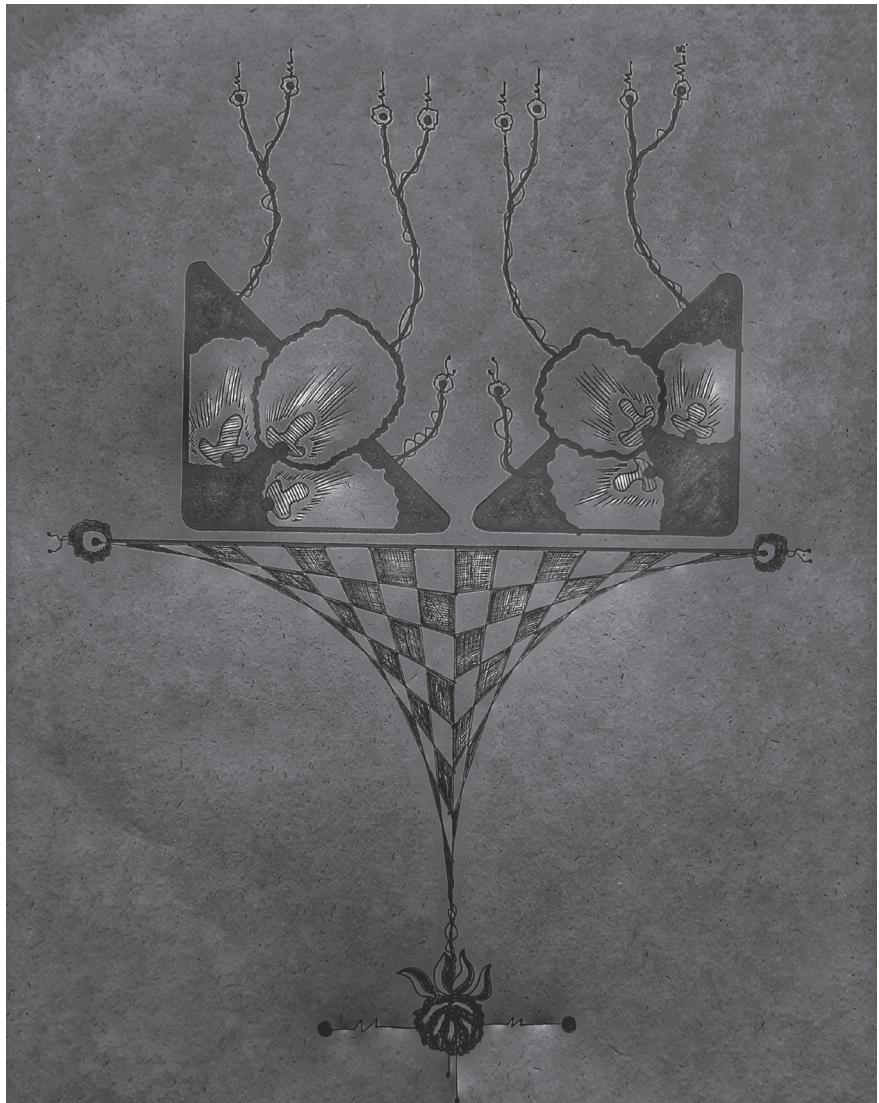
Artículo 18. Responsabilidades de los padres. Tu padre y tu madre son los responsables de tu educación y desarrollo, y deben actuar pensando en tu interés. Las autoridades los apoyarán en estas tareas.

Artículo 19. Protección contra los malos tratos. Las autoridades deberán protegerte de los malos tratos, los abusos, la violencia, el descuido o el trato negligente (irresponsable, descuidado), cualquiera que sea su procedencia.

Artículo 20. Protección fuera del medio familiar. Si por alguna razón tuvieras que estar fuera de tu medio familiar, tienes derecho a que las autoridades te proporcionen protección y ayuda especiales.

A lo largo del trayecto que reconstruimos en este libro hemos corroborado la pertinencia de explorar mediante el arte —en este caso, mediante la expresión pictórica— qué significa ser sujeto de derechos, el modo como uno mismo o los otros pueden sufrir alguna forma

de violencia que atenta contra esa condición y los modos en que es posible luchar por la vindicación de la dignidad humana. Al mismo tiempo, una y otra vez los niños nos expresaron que, mediante el desarrollo de las actividades propuestas, se descubrieron *capaces* de pintar, escribir, cantar o componer, pero también capaces de expresar sus opiniones, experiencias, sueños y esperanzas, al mismo tiempo que se sintieron reconocidos por los otros, como tendremos ocasión de ver en los capítulos que siguen.



Título: *Unidad*

Serie: Nina

Técnica: Ilustración con marcadores sobre papel y manipulación digital

Dimensiones: 21 x 27 cm



Capítulo 2

El oso, Mambrú y una canción en *bossa nova*¹

PRESENTACIÓN

Buena parte del contenido de este capítulo se parece mucho a las cajitas chinas y a las *matrioskas* rusas: siempre que abres una encuentras otra más pequeña dentro. Quizás esto se debe a que el objeto principal de este escrito es la indagación y la narración de la enseñanza de los derechos de los niños mediante la música. Hay algo en la experiencia musical que produce resonancia no solo hacia fuera, sino también y principalmente hacia dentro: en nuestro cuerpo, en nuestra subjetividad. Por eso las canciones están hechas para la reiteración, para ser escuchadas y cantadas —tarareadas, silbadas— por quienes las escuchan; para enlazar desde su mensaje, ritmo o cadencia el mayor número posible de personas, en el presente y en el futuro; para que no paren de vibrar. Esto podría expresar una pretensión de universalidad, como la que subyace en la Declaración Universal de los Derechos Humanos o en

¹ Si bien Manuel Prada, uno de los coautores del libro, tiene formación musical, y la experiencia de componer e interpretar canciones le resulta familiar, a Alexander Ruiz, el otro coautor —y la voz que hemos elegido para que conduzca el relato de este capítulo en primera persona—, este mundo le ha sido prácticamente desconocido. No obstante, a los dos el proceso nos pareció sorprendente, extraordinario, como esperamos te resulte en una lectura activa e interesada del escrito.

la Convención de los Derechos del Niño: cuanta mayor resonancia, mayor ejercicio activo y viceversa.

De manera no convencional y apelando al arte, pues *el arte siempre lo dice mejor* —todo lo dice mejor—, nos hemos acercado a la reflexión y comprensión de los derechos de los niños y a un proceso de creación colectiva de una obra en la que los mismos niños son sus autores y actores principales. De esto y más es de lo que trata este texto.

El oso

Era mi primer día con los niños de tercer grado. Manuel Puerto, el profe de música, me presentó ante ellos, les contó que durante ese año los acompañaría en algunas clases y que juntos realizaríamos interesantes actividades. Claramente estaban acostumbrados a este tipo de visitas, pues sentí que mi presencia no representaba ninguna novedad, así que muy pronto retomaron la tarea que Manuel les había encomendado.

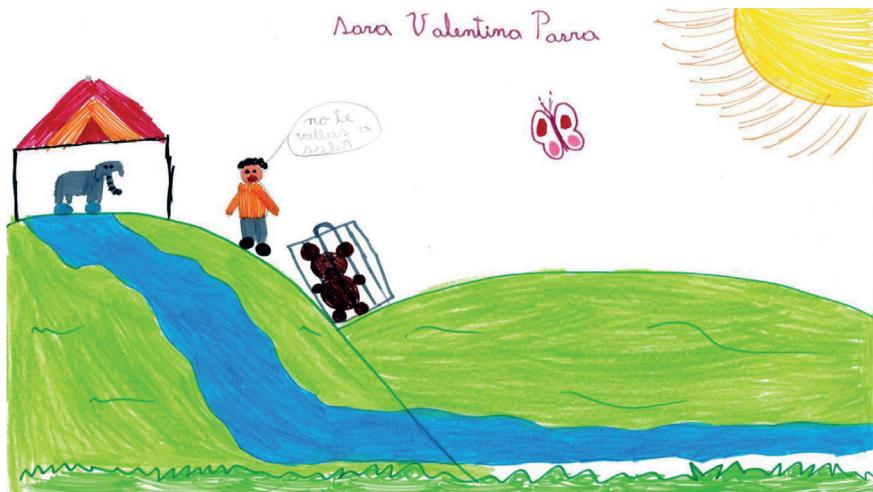
En sus cuadernos de música se podía distinguir claramente el dibujo de un oso, a medio hacer; de distintos tamaños, formas, colores y con un elemento en común: el oso se encontraba dentro de una pequeña jaula; en unos casos, agarrado de los barrotes con expresión de tristeza; en otros, sentado tranquilo y sonriente; en otros más, haciendo malabares sobre una pelota de colores. Me acerqué para preguntarles a algunas niñas: «¿de qué se trata?, ¿por qué está encerrado el oso?». Entonces me mostraron las estrofas de una canción en la que se contaba la siguiente historia:

El oso (fragmento)

Yo vivía en el bosque muy contento,
caminaba, caminaba sin parar.
Las mañanas y las tardes eran mías,

por la noche me tiraba a descansar.
Pero un día vino el hombre con sus jaulas,
me encerró y me llevó a la ciudad.
En el circo me enseñaron las piruetas,
y yo así perdí mi amada libertad.
«Conformate, me decía un tigre viejo,
nunca el techo o la comida han de faltar,
solo exigen que hagamos las piruetas
y a los niños podamos alegrar...».

DIBUJO DE SARA VALENTINA



La persona que está en el dibujo dice: «No te vayas a salir». Anotación de la niña en su agenda: «Quédate bien preso».

Me impresionó mucho el contenido del texto. Nunca antes había leído o escuchado esa canción, así que decidí preguntarles a unas y a otros qué pensaban de la situación del oso. Una niña dijo: «al oso lo hicieron prisionero, pero ahora no está tan mal»; otra dejó claro que «el oso tiene mala suerte, pero lo bueno es que tiene muchos amiguitos»; un niño más destacó: «se va a poner feliz porque muchos niños lo van a ir a visitar al circo». Después de un rato de trabajar sobre los dibujos, el profe Manuel anunció que en la siguiente clase volverían sobre esta canción del oso y propuso que continuaran la sesión con una melodía que venían ensayando un par de semanas atrás.

Hasta el final de la clase algo más de treinta flautas dulces repitieron los mismos acordes, que a mí me resultaban magia pura y a Manuel un repertorio de errores que no dudaba en corregir de forma cariñosa, pero firme y precisa.

Ese primer día de acompañamiento a las clases de música me dejó una extraña sensación: me pareció maravillosa la manera como Manuel condujo al grupo en la interpretación de la flauta; bastaba apenas con un gesto o el leve movimiento de una de sus manos para que los niños atendieran sus instrucciones y se sintieran interpelados o invitados a hacer las cosas como él quería que se hicieran. En toda mi experiencia como maestro no recuerdo una sola ocasión en la que un leve movimiento de una parte de mi cuerpo me hubiera permitido controlar nada. Así, por un rato lamenté no haber estudiado música, aunque muy pronto me perdoné a mí mismo pensando que lo mejor había sido dedicarle buena parte de mi infancia y adolescencia al fútbol y a la literatura; por supuesto, mucho más a lo primero que a lo segundo, pues mientras que en el fútbol era obstinadamente activo, en la literatura —creía yo, con ingenuidad— era completamente pasivo. Después fui descubriendo todo lo activo que uno es en el trabajo de lectura.

Pero volvamos a mis impresiones de ese primer encuentro. Si bien

por un lado la clase de música del profe Manuel me resultaba admirable, en especial por esa suerte de poder hipnótico que ejercía en sus alumnos y, por supuesto, también en mí; por el otro, la letra de la canción del oso y lo que los niños me habían dicho me producían una cierta sensación de amargura. Quiérase o no, pensé durante esos días, niños de siete y ocho años de edad estaban siendo inducidos a identificarse mucho más con la postura conformista y resignada del tigre, que con la insumisa y nostálgica del oso.

Reflexioné varios días más sobre los mensajes de las viejas canciones infantiles, unas veces cercanas a lo absurdo, otras a la crueldad, otras a la reproducción de patrones culturales como los de un patriarcado rayano en la misoginia. Pensaba, por ejemplo, en letras como estas:

Duérmete niño,
duérmete ya
que viene el coco
y te comerá.
(Fragmento, *Canción de cuna*, anónimo)²

Aserrín, aserrán,
los maderos de San Juan,
piden pan, y no les dan,
piden queso, les dan hueso
y les cortan el pescuezo.
(Fragmento, *Aserrín, aserrán*)³

Arroz con leche, me quiero casar

² La versión más antigua de este estribillo de canción de cuna data del siglo XVII, y se encuentra en el *Auto de los desposorios de la Virgen* de Juan Caxés.

³ Canción popular española, sin fecha específica.

con una señorita de la capital
que sepa coser, que sepa bordar,
que sepa abrir la puerta para ir a jugar.⁴

* * *

Soy pirata y navego en los mares,
donde todos respetan mi voz;
soy feliz entre tantos pesares
y no tengo más leyes que Dios,
y no tengo más leyes que Dios,
viva la mar, viva la mar.

[...]

De la guerra los crueles horrores
en silencio me hacía contemplar [mi mamá].
Cuántas veces me dijo no llores,
los piratas no saben llorar,
los piratas no saben llorar,
viva la mar, viva la mar.

(Fragmento: *Soy pirata*, anónimo)⁵

Intentar dormirse siendo niño con la primera canción no es, precisamente, pan comido; por otra parte, las consecuencias de pedir pan o queso llevan a un destino que no se quiere para sí, para los maderos de San Juan, ni para nadie, según el mensaje de la segunda composición. Tampoco resulta muy prometedor para mujer alguna pensar en

4 Se trata de una ronda infantil anónima del siglo XIV, de probable origen francés. Véase Martha Esquenazi, «Acerca de las rondas infantiles tradicionales», *Perfiles de la Cultura Cubana. Revista del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello*, octubre del 2010, http://www.perfiles.cult.cu/article.php?numero=5&article_id=222.

5 Conocido también como *Himno del pirata*, de origen colombiano, ha sido usado como himno naval no solo en Colombia, sino también en Guatemala y Ecuador. Fue publicada por primera vez en Biblioteca Aldeana de Colombia, *Cancionero escolar* (Bogotá: Santa Fé, 1935), <http://babel.banrepultural.org/cdm/singleitem/collection/p17054coll10/id/2683>.

casarse con alguien tan dominante e inútil como el narrador de la tercera canción. Y, finalmente, es terrible ser hombre si ni siquiera se puede llorar ante los horrores de la guerra.

En suma, di por sentado que la historia del oso simplemente entraba en ese flujo inercial de tantas canciones infantiles que proponen la aceptación pasiva de la infamia y la injusticia en el mundo, sin que quien las reproduce y enseña tenga plena conciencia de ello, ni, menos aún, la intención de sostener y perpetuar dicho estado de las cosas. Todo cambió, sin embargo, al dialogar con Manuel en el desarrollo de la siguiente clase. La canción completa tenía una orientación muy distinta a la de sus primeras estrofas, de hecho, diametralmente contraria a mi lectura inicial:

El oso (versión completa)

Yo vivía en el bosque muy contento,
caminaba, caminaba sin parar.

Las mañanas y las tardes eran mías,
por la noche me tiraba a descansar.

Pero un día vino el hombre con sus jaulas,
me encerró y me llevó a la ciudad.

En el circo me enseñaron las piruetas,
y yo así perdí mi amada libertad.

«Conformaté, me decía un tigre viejo,
nunca el techo o la comida han de faltar,
solo exigen que hagamos las piruetas
y a los niños podamos alegrar...».

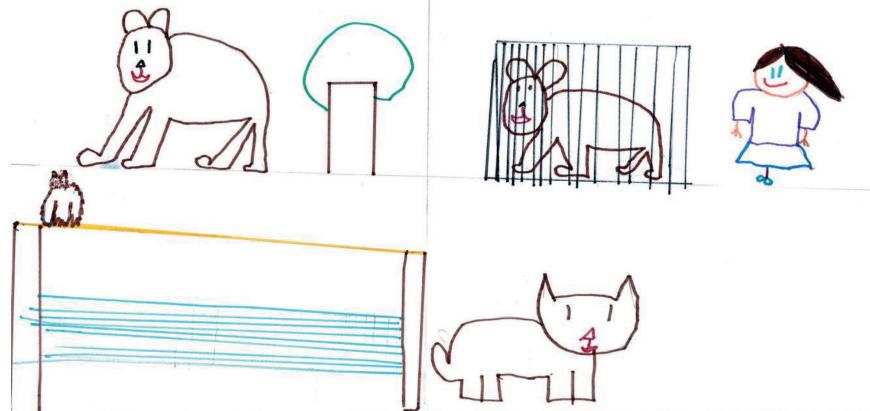
Han pasado cuatro años de esta vida,
con el circo recorrí el mundo así.

Pero nunca pude olvidarme de todo,
de mis bosques,

de mis tardes y de mí.
En un pueblito alejado,
alguien no cerró el candado,
era una noche sin luna,
y yo dejé la ciudad.
Ahora piso yo el suelo de mi bosque,
otra vez el verde de la libertad.
Estoy viejo, pero las tardes son mías,
vuelvo al bosque,
estoy contento de verdad.

DIBUJO DE VALENTINA

Valentina Seltzán Manzanares



Anotación de la niña en su agenda: «Primero estaba prisionero y después se largó».

DIBUJO DE ISABELA



Anotación de la niña en su agenda: «El tigre sí se quedó en el circo y no se fue libre».

En esta sesión los niños tuvieron oportunidad de hacer más dibujos sobre la historia del oso e incorporaron a su repertorio un tema que les resultaba muy estimulante. Con la guía del profe Manuel y el ritmo que marcaba su acordeón, cantaron la canción completa y empezaron a ensayar su acompañamiento con la flauta.

Viví esta experiencia como una auténtica lección de vida. Como estudiantes del campo de la educación, la mayoría de las veces nos quedamos solamente con una fotografía de una escena escolar o social y sobre esa impresión hacemos extensas elucubraciones. Esa también suele ser la base de nuestros limitadísimos análisis e informes de investigación. Pero si juntamos una foto con otra y estas dos con otras más, algunas de ellas hechas desde la perspectiva de los otros, especialmente de quienes habitan el lugar que intentamos comprender, y las proyectamos a cierta velocidad, tal vez podamos tener una imagen más detallada de lo que

sucede en el aula, de cosas que nunca se producen de manera aislada, que siempre tienen un antes y un después, y se enmarcan en experiencias vastas, complejas e inacabadas.

Afortunadamente, el proyecto me permitió acompañar muchas clases seguidas, durante varios meses; esto es, ver y escuchar —no solo recopilar— bellas melodías, compuestas de infinitas imágenes, movimientos y sonidos de la cotidianidad del aula, a la manera de una composición colectiva. Así fuimos abriéndonos a nuevos retos y a otros aprendizajes.

La canción del oso fue escrita en 1970 por el cantautor porteño Mauricio Birabent (más conocido como Moris), uno de los principales precursores del *rock* en español, justo al final del periodo dictatorial de Onganía (1966-1970) y seis años antes del comienzo del último régimen militar en Argentina (1976-1983).⁶ Está claro que esta vieja canción había sido totalmente ajena a la memoria musical de mi infancia en Colombia. Supe después que varias generaciones de niños argentinos habían llorado escuchando esta historia, y que la habían cantado incluso siendo adultos, en no pocas reuniones familiares y de amigos. De hecho, en los tiempos de su origen y en las décadas posteriores muchos relacionaron el contenido de la canción con un profundo deseo de libertad, en medio de regímenes opresores. Aunque el mismo autor estuvo lejos de ser indiferente a esta marca de época, en su momento fue claro en señalar: «Alguien me pidió una canción para chicos. Agarré la guitarra y me puse a jugar con el do

6 La canción fue publicada en Mauricio (Moris) Birament, «El oso», CD, *Treinta minutos de vida* (Buenos Aires: Mandioca, 1970), <http://full-remix.biz/bajar/el-oso-moris-video-oficial-mp3-gratis>, tuvo un importante momento de reactualización en 1993, a raíz de su inclusión como parte de la banda sonora de la película de Marcelo Piñeyro, *Tango feroz. La leyenda de tanguito* (Instituto Argentino de Ciencias Audiovisuales [IACA], Mandala Films y Kuranda Fims, 1993). En la película, Antonio Birabent (hijo de Moris) es quien interpreta la canción. También ha contribuido a la divulgación del tema la versión de Fito Páez, «El oso», CD, *Piojos y piojitos* (Buenos Aires: Del Jardín de la Esquina, 1991), <https://play.spotify.com/album/5v7CHBOEBxK1c6yGFPpj1g>.

mayor. La letra salió como un tiro y nunca sabré cómo ni por qué... después la canté por primera vez y lloré».

Esta fue mi entrada no prevista al trabajo con los grupos de tercer grado y con su profe de música, por lo que pronto decidimos que todas las conversaciones y deliberaciones con los chicos sobre su condición de sujetos de derechos debían pasar por el registro musical, especialmente en torno al significado y las implicaciones que les otorgaran a los temas tratados en el aula. Así llegamos a Mambrú.

MAMBRÚ

Generaciones y generaciones de niños de distintos países y en diversas lenguas han entonado el estribillo: «Mambrú se fue a la guerra, qué dolor, qué dolor, qué pena, Mambrú se fue a la guerra, no sé si volverá». Sin embargo, pocos conocen la historia de esta canción, su origen o cómo se hizo tan popular, para no referirnos a lo que quizás se mantiene como inescrutable misterio: la razón de su vigencia a lo largo del tiempo.

Enrique Pato llevó a cabo una indagación profunda de los orígenes e innumerables repercusiones culturales (música, literatura, teatro, cine y folclor) de esta pieza musical, como ejemplo del fenómeno de transculturación de la tradición oral y del modo como sus producciones se desterritorializan y se resignifican con el tiempo.⁷ Basados en dicho estudio, quisiera destacar algunas notas que me parecen relevantes.

El origen de la canción se remonta a comienzos del siglo XVIII y tiene como referente principal una historia bélica, específicamente situada en la batalla de Malplaquet, en Nord-Pas-de-Calais (en los Países Bajos, para entonces territorio hispano), en 1709. En esta batalla se enfrentaron los ejércitos de Francia y Baviera, comandados por el mariscal Claude de

⁷ Enrique Pato, «Marlborough-Malbrou» Mambrú o la ‘transculturación’ de una tradición oral», *Revista de Folklore* 416 (octubre del 2016): 43-53.

Villars, contra los de la alianza entre Gran Bretaña, Austria y Holanda, bajo el liderazgo de John Churchill, duque de Marlborough, y el príncipe Eugenio de Saboya. El enfrentamiento se produjo a partir de la muerte de Carlos II y el debilitamiento temporal del Imperio español en medio de la guerra de sucesión por el trono entre borbones y habsburgos.

No hay mayor precisión sobre la autoría de la canción, pero los especialistas examinados por Pato la atribuyen a soldados y campesinos franceses quienes, a pesar de la aplastante derrota, creyeron muerto en batalla a Churchill, dato que era del todo erróneo;⁸ por ello, valiéndose de una melodía antigua de origen árabe, que llegó a Francia a mediados del siglo XIII, luego de la séptima Cruzada, habrían compuesto y cantado algunas coplas, en tono de marcha fúnebre, para burlarse del comandante del ejército rival: «Malbrough's'en va-t-en guerre, mironton, mironton, mirontaine; Marlborough's'en va-t-en guerre; ne sait quand reviendra».

La letra de la canción o, más preciso sería decir, una de sus versiones, alcanzó amplia divulgación varias décadas más tarde cuando fue llevada a la Corte por la duquesa de Polignac, nodriza del segundo hijo varón de Luis XVI y de su esposa María Antonieta de Austria. En palabras de Javier Dávara:

Hora tras hora, al momento de arrullar al desventurado niño, muerto [posteriormente] en prisión a la edad de diez años, la aristocrática institutriz desgrana sin cesar sus cadenciosos acordes. La ilustrada Corte francesa, amenazada ya por los temblores revolucionarios, entona con arrebato la acompasada copilla.⁹

⁸ Según M. Arrizabalaga, la confusión pudo deberse a que, pese a la victoria, en esta batalla los ingleses perdieron a cinco de sus generales. Véase Mónica Arrizabalaga, «El Mambrú real que se fue a la guerra», ABC, 16 de octubre del 2014, sec. Actualidad, <http://www.abc.es/archivo/20141016/abci-mambru-real-guerra-201410151408.html>.

⁹ Javier Dávara, «Mambrú se fue a la guerra... La historia del Mambrú de Arbeteta y la Giralda de Escamilla», nuevaalcarria.com, 20 de noviembre del 2016, sec. Sociedad y Cultura, <http://nuevaalcarria.com/articulos/mambru-se-fue-a-la-guerra-la-historia-del-mambru-de-arbeteta-y-la-giralda-de-escamilla>.

Fueron los propios borbones quienes llevaron la canción a España, de tal modo que Marlborough, que se había convertido en Malbrough y luego en Malbrou, en francés, no tardó mucho en mutar a Mambrú en castellano. Las niñas de distinta condición social empezaron a cantarla al mismo tiempo que jugaban rayuela, lo que significó su rápida propagación en nuestra lengua. De las calles de Sevilla, Cádiz y demás puertos españoles, Mambrú viajó a las colonias, donde la tradición oral le dio un renovado impulso y le permitió transitar sin cambios drásticos de una generación a la siguiente, hasta nuestros días.

Por supuesto, contamos con diversas versiones de Mambrú, no solo en castellano, también en inglés, alemán, portugués, italiano, entre otras lenguas. De hecho, en cada una de ellas hay pequeñas variaciones de un país a otro e, incluso, de una región a otra en un mismo país; aunque en principio todas conservan el mismo mensaje: un soldado va a la guerra, muere en ella y a cambio obtiene desprecio y burlas de todos aquellos que cantan y celebran su trágico final. No parece un mensaje edificante o medianamente pedagógico; de hecho, según lo presentado, se trata de la celebración de un deplorable consuelo en medio de la amargura de la derrota: «Perdimos, sí, pero eliminamos a su líder y no vamos a parar de burlarnos por el daño que les hemos infringido». La canción es, entonces, la apología al mal perdedor, aunque, por supuesto, se trata de la guerra y en ella, como es sabido, no hay ni buenos ni malos perdedores, sino perdedores a secas, esto es, la humanidad entera.

Mambrú se fue a la guerra (Algunas versiones)

España	Centroamérica	Perú y República Dominicana
Mambrú se fue a la guerra, qué dolor, qué dolor, qué pena, Mambrú se fue a la guerra, no sé cuándo vendrá. Do-re-mi, do-re-fa, no sé cuándo vendrá. Vendrá para la Pascua, qué dolor, qué dolor, qué pena, vendrá para la Pascua, o por la Trinidad. Do-re-mi, do-re-fa, o por la Trinidad. La Trinidad se pasa, ¡qué dolor, qué dolor, qué pena!, la Trinidad se pasa Mambrú no vuelve más. Por allí viene un paje, ¡qué dolor, qué dolor, qué traje! Por allí viene un paje, ¿qué noticias traerá? Do-re-mi, do-re-fa, ¿qué noticias traerá? Las noticias que traigo, ¡del dolor, del dolor me caigo! Las noticias que traigo son tristes de contar, Do-re-mi, do-re-fa, son tristes de contar.	Mambrú se fue a la guerra, mire usted, mire usted, qué pena, Mambrú se fue a la guerra, no sé cuándo vendrá. Do-re-mi, do-re-fa, no sé cuándo vendrá. Si vendrá por la Pascua, mire usted, mire usted, qué gracia, si vendrá por la Pascua, o por la Trinidad. Do-re-mi, do-re-fa, o por la Trinidad. La Trinidad se pasa, mire usted, mire usted, qué guasa, La Trinidad se pasa, Mambrú no viene ya. Do-re-mi, do-re-fa, Mambrú no viene ya. Por allí viene un paje, ¡qué dolor, qué dolor, qué traje!, por allí viene un paje, ¿qué noticias traerá? Do-re-mi, do-re-fa, ¿qué noticias traerá? Las noticias que traigo, ¡del dolor, del dolor me caigo!, las noticias que traigo, son tristes de contar.	Mambrú se fue a la guerra, ¡qué dolor, qué dolor, qué pena!, Mambrú se fue a la guerra, no sé cuándo vendrá. Do-re-mi, do-re-fa, no sé cuándo vendrá. Vendrá para la Pascua, ¡qué dolor, qué dolor, qué pena!, vendrá para la Pascua o para Navidad. Do-re-mi, do-re-fa, o para Navidad. La Navidad se pasa, chibirín, chibirín, chin chin, la Navidad se pasa Mambrú no vuelve más. Ja jaja, ja jaja, Mambrú no vuelve más.

España	Centroamérica	Perú y República Dominicana
<p>Que Mambrú ya se ha muerto, ¡qué dolor, qué dolor, qué entuerto!, que Mambrú ya se ha muerto, lo llevan a enterrar. Do-re-mi, do-re-fa, lo llevan a enterrar. En caja de terciopelo, ¡qué dolor, qué dolor, qué duelo!, en caja de terciopelo, y tapa de cristal. Do-re-mi, do-re-fa, y tapa de cristal. Y detrás de la tumba, ¡qué dolor, qué dolor, qué turba!, y detrás de la tumba, tres pajaritos van. Do-re-mi, do-re-fa, tres pajaritos van. Cantando el pío-pío, ¡qué dolor, qué dolor, qué trío!, cantando el pío-pío, cantando el pío-pa. Do-re-mi, do-re-fa, cantando el pío-pa.</p>	<p>Do-re-mi, do-re-fa, son tristes de contar. Que Mambrú ya se ha muerto, ¡qué dolor, qué dolor, qué entuerto!, que Mambrú ya se ha muerto, lo llevan a enterrar. Do-re-mi, do-re-fa, lo llevan a enterrar. La caja es de terciopelo, ¡qué dolor, qué dolor, qué duelo!, la caja es de terciopelo, y tapa de cristal. Do-re-mi, do-re-fa, y tapa de cristal. Y encima de la tumba, ¡qué dolor, qué dolor, qué zumba!, dos pajaritos dicen, que ya descansa en paz. Do-re-mi, do-re-fa, que ya descansa en paz. Cantando el pío-pío, ¡qué dolor, qué dolor, qué frío!, cantando el pío-pío, cantando el pío-pa. Do-re-mi, do-re-fa, cantando el pío-pa.</p>	<p>Mambrú se ha muerto en guerra, ¡qué dolor, qué dolor, qué pena!, Mambrú se ha muerto en guerra, lo llevan a enterrar. Do-re-mi, do-re-fa, lo llevan a enterrar. Con cuatro oficiales, chibirín, chibirín, chin chin, con cuatro oficiales y un cura sacristán. Ja jaja, ja jaja, y un cura sacristán. Arriba de su tumba, chibirín, chibirín, chin chin, Arriba de su tumba, un pajarillo va. Ja jaja, ja jaja, un pajarillo va. Cantando el pío-pío, chibirín, chibirín, chin chin, cantando el pío-pío, y el pío-pío pa. Ja jaja, ja jaja, y el pío-pío pa.</p>

Nota: aunque en Argentina, Colombia, Chile, México, Uruguay, Venezuela y otros países de América Latina se cuenta con imaginativas variantes de la canción, estas no difieren sustancialmente de las transcritas aquí.

Las distintas generaciones que de niños cantamos con entusiasmo la canción de Mambrú no conocíamos su historia y, por supuesto, nunca tuvimos intención de burlarnos de los hombres que fueron a la guerra o que perdieron la vida en ella. A este respecto Mambrú... bueno, Mambrú siempre fue una jocosa excepción, como lo ilustran entre otras estrofas, aquella en la que el soldado fallecido recibe en su última morada la visita de un pajarito que, volando en círculo, se compadece del caído, en algunas versiones, o no para de reír y celebrar lo acaecido, en otras.¹⁰

Sin entrar en un análisis profundo sobre el contenido y significado de la canción, decidimos hacer una actividad en aula en la que el Mambrú clásico fue presentado junto a otras dos versiones inspiradas, derivadas o, para ser más precisos, pensadas y construidas como alternativas al tema original. Una de ellas fue la también clásica: *Canción del estornudo*, publicada en 1963, de la escritora, cantautora y dramaturga argentina María Elena Walsh,¹¹ y la otra, una variación mucho más reciente: *La verdadera historia de Mambrú*, del 2012, escrita por el cantautor ecuatoriano Lenin Ampudia, conocido como El Churón.¹²

- 10 Ahora bien, la escucha de la canción completa y la redacción del presente texto nos ha llevado a hacer conciencia de que se nos enseña a celebrar la muerte de ciertas personas, incluso de grupos enteros, por vías tan diversas como los cómics, las series de televisión, el cine, entre otros, por no hablar de los medios informativos. ¿Cuántas veces no hemos celebrado la muerte del antagonista de la película que estamos viendo, sin que ello nos genere remordimiento alguno respecto a una reacción que, en otro contexto, cuestionaría profundamente nuestras convicciones morales y políticas respecto, por ejemplo, al derecho a la vida de cualquier ser humano, o al derecho a recibir un juicio justo? ¿No nos decimos, acaso, que se trata «solamente» de una película, razón por la cual parece más que permitido experimentar el «goce» de la muerte de aquél a quien —en virtud de nuestra identificación con el héroe— asumimos como enemigo? Estas consideraciones exceden los límites del presente texto, pero valdría la pena no perder de vista que *Mambrú* y canciones similares hacen evidentes sutiles formas de banalización del mal.
- 11 Se trata de una de las figuras más sobresalientes del panorama cultural argentino de la segunda mitad del siglo xx, quien murió en el 2011, a la edad de 80 años. Fue reconocida por su obra poética, por una amplia y prolífica producción de literatura infantil y por sus influyentes composiciones e interpretaciones musicales, tanto para niños como para adultos. Véase María Walsh, «La canción del estornudo», CD, *Canciones para mirar* (Buenos Aires: CBS, 1963).
- 12 Lenin Ampudia, «La verdadera historia de Mambrú», CD, *A los años* (Quito: Sello Lenin El Churrón, 2017). Nacido en Quito en 1977, es un digno representante de las nuevas tendencias musicales en Ecuador. Aunque esta canción se encuentra disponible en internet —en

Canción del estornudo (1963)
María Elena Walsh

En la guerra le caía
mucho nieve en la nariz,
y Mambrú se entristecía.
Ah, ah, ah, ah, ah atchís.
Como estaba tan resfriado
disparaba su arcabuz
y salían estornudos.
Ah, ah, ah, ah, ah atchús.
Los soldados se sentaron
a la sombra de un fusil
a jugar a las barajas.
Ah, ah, ah, ah, ah atchís.
Mientras hasta la farmacia
galopando iba Mambrú,
y el caballo estornudaba.
Ah, ah, ah, ah, ah atchús.
Le pusieron cataplasma
de lechuga y aserrín,
y el termómetro en la oreja.
Ah, ah, ah, ah, ah atchís.
Se volcó en el uniforme
el jarabe de orozuz,
cuando el boticario dijo:
Ah, ah, ah, ah, ah atchús.

La verdadera historia de Mambrú (2012)
Lenin Ampudia

En la sierra bien al sur
en bicicleta va Mambrú.
Se fue a pelear y desertó,
triunfó una llama en su interior.
Cambió el fusil por un caballito de metal
y el uniforme, por su verdad.
Pasó la Pascua, pasó la Navidad,
y pedaleando llegó a la mar.
En la costa bien al sur
sobre la arena está Mambrú.
Aún no piensa regresar,
está aprendiendo qué pescar.
Y junto a un viejo, remando en silencio,
en las noches sin luna consiguen alimento,
y al alba vienen los niños a su encuentro.
Comparten la comida,
la vida se cocina a fuego lento.
Mambrú no se fue a la guerra,
se fue a probar que no hay fronteras.
Mambrú ya no siente pena,
feliz vagando en su bicicleta.
Paisajes guarda en su mochila,
¡pura vida!

texto y video— aproximadamente desde el 2012, fue solo hasta el 2017 que el cantautor la incluyó oficialmente en su álbum *A los años*.

Canción del estornudo (1963)
María Elena Walsh

Le escribió muy afligido
una carta al rey Pepín,
con las últimas noticias.
Ah, ah, ah, ah, ah atchís.
Cuando el rey abrió la carta
la miró bien al trasluz,
y se contagió en seguida.
Ah, ah, ah, ah, ah atchús.
«¡Que suspendan esta guerra!»,
ordenaba el rey Pepín.
Y la reina interrumpía:
Ah, ah, ah, ah, ah atchís.
Se pusieron muy contentos
los soldados de Mambrú,
y también los enemigos.
Ah, ah, ah, ah, ah atchús.
A encontrarse con su esposa
don Mambrú volvió a París.
Le dio un beso y ella dijo:
ah, ah, ah, ah, ah atchís.
Es mejor la paz resfriada
que la guerra con salud.
Los dos bailan la gavota.
Ah, ah, ah, ah, ah atchús.¹

La verdadera historia de Mambrú (2012)
Lenin Ampudia

En un pueblo bien al sur
un perro ladra a un autobús,
persigue ruedas, muerde el polvo
o mariposas si hay calor.
Y una mañana Mambrú, con un
mendrugo
de paño, una caricia
que cambia sus futuros,
y desde entonces las estrellas les guían,
comparten el camino,
las huellas se hacen fuertes en compañía.
En un sitio ya sin sur
sobre una nube está Mambrú.
Su perro vuela alrededor,
su bicicleta se oxidó.
Y aunque le extraña la tierra y su aliento,
siempre escogió el camino
que lo llevó más lejos.
Las bicicletas tienen alma como un perro,
la vida no termina.
Los tres están surcando el firmamento.
Mambrú no se fue a la guerra,
se fue a probar que no hay fronteras.
Mambrú ya no siente pena,
feliz volando en su bicicleta.
Una galaxia en su mochila
¡y pura vida!.²

1 Versión original en la voz de la autora: <https://play.spotify.com/album/4Tv0mGRfTuMMrzZU7ix4>

2 Versión original en la voz del autor: <https://soundcloud.com/elchuron/la-verdadera-historia-de-mambr>

En un bloque de dos horas de clase, luego de escuchar con atención los temas mencionados, los niños se refirieron a *Mambrú se fue a la guerra* como una canción pegajosa, que algunos habían aprendido en casa y que otros habían conocido por la televisión. Las dos canciones restantes les resultaron novedosas e inicialmente atractivas. Sin embargo, en la discusión en aula fue ganando cada vez más consenso, entre ellos, la idea de que la *Canción del estornudo* era para niños más pequeños, y que, teniendo en cuenta su condición de «niños grandes», preferían «trabajar» con las otras dos.

Así, después de escuchar y cantar varias veces *Mambrú se fue a la guerra* y *La verdadera historia de Mambrú*, y con las letras de las dos canciones impresas en sus manos, la conversación se dirigió, primero, a explorar sus puntos de vista respecto a cada uno de los temas y, después, a la comparación de sus mensajes, incluyendo las razones que sustentaban su elección, en el hipotético caso de que tuvieran que elegir entre una y otra canción.

En lo atinente al significado atribuido por los niños a cada una de las historias, esto fue lo que algunos de ellos expresaron:

Sobre *Mambrú se fue a la guerra*:

Mambrú se fue a la guerra a pelear y se murió en la guerra (Laura Sofía).

Pasó la pascua, la Navidad y él no volvió, la guerra lo mató (Sebastián). Es un niño que va a la guerra y no puede regresar a casa, a pesar de que la guerra ya terminó. La canción muestra que todos extrañaban a Mambrú (María José).

A todo el mundo le dolió que Mambrú se hubiera ido la guerra y se muriera (Valentina).

De pronto había gente que extrañaba a Mambrú en su casa (Sergio Alejandro).

Sobre *La verdadera historia de Mambrú*:

Al final se oxidó la bicicleta, cambió la guerra por la paz y conoció nuevos lugares (Lorena).

Está bien que no se haya ido a la guerra, sino a probar que no hay fronteras (Daniela).

Mambrú no se fue a la guerra, sino que se fue a demostrar que no hay fronteras, es un niño que prefirió no ir a la guerra y disfrutó más cosas, anduvo en bicicleta, anduvo en paz (María José).

Cambió la guerra por paz y por la bici (Juan David).

Prefirió la paz que la guerra (Sergio Alejandro).¹³

Para los niños, el mensaje del Mambrú clásico está lejos de ser ambiguo: si alguien va a la guerra lo más posible es que nunca regrese, y que haya quien le eche de menos. Por otro lado, no deja de llamar la atención que les hagamos repetir dos terribles eufemismos que traspasan el ámbito de la música y se instalan en el corazón mismo del modo como solemos relacionarnos con la guerra: el primero de ellos declara que Mambrú «se fue» a la guerra, casi como si fuera un acto voluntario, como si la corrección gramatical de esta frase —cuya estructura es la misma que: «Mambrú se fue a la playa»— autorizara la naturalización de la marcha al combate; el segundo se refiere a que a Mambrú no lo mataron, sino que «se murió» en la guerra. Y aquí ya no nos salva ni la gramática, porque a todas luces no es lo mismo que alguien muera —de enfermedad, de vejez, incluso de frío o de hambre— a que lo maten.

El mensaje de la segunda canción les resultó muy claro a los niños: es mejor viajar, plantearse otros retos, vivir en paz. La idea de una paz negativa como ausencia, rechazo o superación de la guerra representa, en sí misma, una vida con menos dolor y tristeza, con más desafíos, en suma, más interesante y atractiva. También la paz supone —como leemos en

13 Casi la totalidad de los niños tenía 7 años en el momento de esta interacción.

las palabras de Valentina— que no se celebre la muerte de nadie. Quizás esto explique por qué la mayoría de los niños manifestó preferencia por la versión contemporánea de Mambrú:

Me gustó más la segunda canción, porque habla más de la vida de Mambrú que la primera canción, además él prefirió la paz, la canción habla de diferentes lugares, da más detalles (Daniela).

Me gustó más la segunda porque no se burla de Mambrú (Valentina). En la segunda Mambrú tiene muchas aventuras, en la primera solo hay guerra (Juan David).

No me gusta que la bici se oxidó, pero Mambrú la pasó bien (Camilo).

Me gusta más cuando va a la guerra, porque es como más famosa (Alejandra).

En la canción de la bici, [Mambrú] murió de manera natural y no por la guerra (Sergio Alejandro).

Me gusta la que muestra cómo Mambrú cambió un fusil, con el que puede agredir a las personas, matar personas, por la bicicleta y se puso a viajar. Mejor esta (María José).

Es más divertido si va a la guerra, es chévere, se disparan y tan, tan, y hay emoción (Julián).

[Mambrú] Aprovecha su vida, porque muere de viejo, no en la guerra (Laura).

La de la bici y el perro está mejor porque conoció muchos lugares y vivió más cosas (Katherine).

La primera es muy infantil, la segunda es más para grandes (Lorena).

El desarrollo de esta actividad nos permitió, en sesiones posteriores, abordar el asunto del conflicto armado en Colombia y la participación de los niños en la guerra, a partir de su reclutamiento forzado por parte de la guerrilla y del paramilitarismo. De esta manera, entonces,

la historia reciente del país entró por primera vez a las aulas de estos alumnos de tercer grado, como contenido formal y a partir de allí entró también la Convención de los Derechos del Niño; asuntos ambos con los que tomamos algunos recaudos básicos en las sesiones de clase. En el primer caso, presentamos un panorama general del conflicto armado en Colombia y del reclutamiento de niños en la guerra —por regiones y teniendo en cuenta algunas cifras e implicaciones para la sociedad y la escuela—, aunque evitando siempre la exposición de hechos de horror, que nos resultaban innecesarios; y, en el segundo, tratando de ser lo menos rígidos y solemnes posible, presentamos la Convención, enfatizando la importancia de su defensa y del compromiso personal con su respeto y ejercicio activo. De hecho, buena parte de los artículos de la CDN que presentamos a continuación —y que establecen una continuidad afortunada con los expuestos en el capítulo anterior— fueron discutidos directamente en clase:

Artículo 22. Condición de refugiados. Los niños, niñas y adolescentes refugiados (que hayan sido obligados a abandonar su país por una guerra u otra circunstancia) serán objeto de protección especial. Las autoridades deberán colaborar con las organizaciones que les den ayuda y protección.

Artículo 23. Niñas y niños con necesidades especiales. Si padeces algún impedimento físico o mental, tienes derecho a cuidados y atenciones especiales que garanticen tu preparación para el disfrute de una vida digna, plena y participativa.

Artículo 24. La salud. Tienes derecho a disfrutar de los más altos servicios de salud y nutrición adecuadas, tratamiento a eventuales enfermedades y rehabilitación, en caso de requerirla.

Artículo 25. Condiciones de internamiento. Si has sido internado por las autoridades competentes en un establecimiento, para protegerte

o atender tu salud física y mental, se debe revisar periódicamente tu situación para comprobar que se cumplen los requerimientos que se exigen en estos casos.

Artículo 26. Seguridad social. Tú y tu familia tienen derecho a los beneficios de la seguridad social y otras formas de apoyo del Estado, de acuerdo con sus necesidades y recursos.

Artículo 27. Nivel de vida. Tienes derecho a un nivel de vida adecuado para tu desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. Tus padres son responsables de que tengas lo necesario para vivir de forma digna (sobre todo, vivienda, alimentación y vestuario). Si ellos no pueden proporcionártelo, las autoridades deben ayudarlos.

Artículo 28. La educación. Tienes derecho a la educación y a un trato adecuado y digno en la escuela. Los Estados deben proporcionar educación primaria obligatoria y gratuita, así como oportunidades para acceder a la secundaria y otros niveles, hasta la universidad. También deben de colaborar para que esto sea una realidad en todo el mundo.

Artículo 29. Objetivos de la educación. La educación debe estar encaminada a desarrollar tu personalidad, aptitudes y capacidades mentales y físicas, hasta el máximo de tus posibilidades. Debe prepararte para ser una persona responsable, pacífica y respetuosa de otros seres humanos, sus valores culturales y el medio ambiente.

Artículo 30. Pertenencias étnicas, religiosas o lingüísticas. Si pertenes a una minoría étnica, religiosa o lingüística, se debe respetar tu derecho a vivir según tu cultura, practicar tu religión y hablar tu propia lengua.

Artículo 31. Descanso, juego y cultura. Tienes derecho al juego, al descanso y a participar en actividades recreativas, culturales y artísticas, apropiadas para tu edad.

Así, aprovechando la experiencia y la recursividad desplegada por el profe Manuel en el día a día de sus clases de música, les propusimos a los

cuatro grupos de tercer grado la composición colectiva de una canción sobre los derechos de los niños. De esto es, justamente, de lo que voy a hablar en el siguiente apartado.

UNA CANCIÓN EN BOSSA NOVA

El profe Manuel suele llevar a cabo una valiosa actividad formativa con los niños de tercer grado. Sobre una amplia oferta de opciones: la protección del medio ambiente, la relación con los padres, el respeto hacia los otros, el cuidado del cuerpo, los hábitos de estudio, el universo, entre muchos otros temas propuestos —incluso, por los mismos alumnos—, luego de algunas jornadas de deliberación, se elige el tema sobre el cual se llevará a cabo el proceso de composición colectiva de una canción.

Es imposible dar cuenta de todas las cosas interesantes que suceden en este tipo de experiencias. Sin embargo, podemos presentar el esquema general que se siguió en el caso de la creación de *La canción para los niños*, que fue el título que los alumnos de tercer grado le asignaron al trabajo realizado durante casi ocho meses del año lectivo. Es importante agregar que cuando propusimos como tema los derechos de los niños, prácticamente hubo unanimidad en torno a este y un notorio entusiasmo de la clase, durante todas las fases del proceso.

Una vez acordado el tema, se les pidió escribir, en una hoja marcada con su nombre, un verso —de dos a tres renglones— en el que incluyeran lo que consideraran relevante respecto a los derechos de los niños. Una vez revisados todos los aportes, se les hizo devolución para que hicieran los ajustes del caso: claridad en la letra, precisión en las ideas expresadas, corrección de la puntuación, entre otras. Hubo necesidad de repetir este proceso por los menos dos veces más.

Cuando consideramos que los textos constituían una versión final, el profe Manuel inició el lento y concienzudo proceso de combinar y elegir

aquellos versos con los que era posible armar una historia. El siguiente paso fue definir el género musical más acorde con el ordenamiento de los versos y la historia construida. Por supuesto, este trabajo requería mucha paciencia y, sobre todo, formación musical, por lo que poco y nada pude hacer para ayudarle al profe Manuel.

«*Bossa nova*», me dijo Manuel algunas semanas después de haber comenzado el trabajo de permutar, ordenar y definir versos y estrofas. «Luego de intentar con algunos ritmos colombianos y latinoamericanos, el que mejor se acomodó a la letra fue la *bossa nova*», añadió.

Así, con los compases marcados por el acordeón de su profesor de música, los niños dedicaron una parte de las siguientes sesiones de clase a aprender a cantar su propia composición, en el género y ritmo elegidos. A medida que avanzaban las sesiones, Manuel fue seleccionando dos o tres niños de cada grupo, según las voces y timbres que él consideraba adecuados, para la grabación de la canción.

Se hicieron varios ensayos y, cuando todo estaba en su punto, los niños fueron pasando por turnos y en grupos de tres y cuatro a la pequeña sala de grabación con la que cuenta la escuela. Esta fase duró dos semanas, pues había que buscar momentos libres de actividades académicas para que los niños pudieran coincidir en la sala y hubo que realizar varios ensayos con cada grupo. La magia de las mezclas y la edición permitió que unos días después pudiéramos contar con el tema grabado, de manera muy profesional.

Canción para los niños

Todos los niños y las niñas
somos prioridad de nuestras familias,
quienes nos brindan el derecho
a ser amados y a tener nombre.
No quiero ver a los niños con frío,

que van vestiditos de harapos,
¡quiero que tengan sus derechos!
¡Hago fuerte mi reclamo!
Quiero mi vida, la quiero toda,
quiero contarla hasta el final
sin que algo se me pueda escapar
creando el mundo.
Impotencia de mis manos
por no poder evitarlo.
Deberían estar jugando y aprendiendo.
Todos tenemos el derecho de divertirnos
y alegrar la vida,
al igual que todos tenemos
el derecho a la libertad.
Qué bonito sería
que no hubiese más violencia,
que los adultos nos den un buen ejemplo.¹⁴

Algunos ensayos más se llevaron a cabo como parte de la preparación de la jornada de clausura del año escolar. Ese día, en el aula múltiple del colegio y en presencia de los profesores y alumnos de la sección primaria —en el acto interno con el que habitualmente se da cierre formal a las actividades académicas y en el que en algunas ocasiones se presentan obras de teatro, danzas, etc.—, los niños que habían participado en las jornadas de grabación entonaron la canción frente a sus compañeros y los niños de los demás grados, en un ambiente de atenta escucha y profundo respeto. Esta actividad se complementó con la lectura de algunos cuentos en torno a los derechos humanos escritos por los niños de cuarto grado, a propósito de la experiencia que será presentada en el siguiente capítulo de este libro.

¹⁴ Letra: niños y niñas de tercer grado de básica primaria del Instituto Pedagógico Nacional (Bogotá). Música: profesor Manuel Puerto (2013). <https://www.youtube.com/watch?v=tbE1Zgdd8Wc>

Así como el asunto de los derechos de los niños, su proclamación, comprensión y habilitación han sido el resultado histórico de una construcción colectiva —de naciones, gobiernos, comunidades, organizaciones sociales, sectores académicos, entre otros—, la composición de esta canción les permitió a los niños y a su maestro sentirse concernidos, expresar su experiencia formativa y compartirles a los demás una enseñanza, un mensaje que alcanzó su más alto valor y sentido al hacerse vivencia común, apuesta realizada con otros y para los otros. En palabras del profesor Manuel Puerto:

La música es otro lenguaje, puro sentimiento y por eso genera lazos del tipo: «tú cantas conmigo y estamos haciendo algo juntos». Ahora entiendo que es igual que pensar los derechos como una construcción y compromiso colectivo: todos estamos participando, todos tenemos voz, todos tenemos protagonismo, todos estamos cantando nuestra propia canción.

Justamente, una de las cosas que más quisiéramos destacar es la manera como todos los niños de tercer grado se sintieron partícipes de la composición colectiva y protagonistas centrales de la propuesta, tuviesen o no un verso en la canción final, hicieran o no parte del grupo elegido para grabarla e interpretarla en público; de modo que cada vez que se referían al tema compuesto y grabado durante los últimos meses lo hacían en primera persona del plural. Y esa apelación permanente al *nosotros*, cuando se trata de pensar, discutir, ejercer, respetar y divulgar los derechos de los niños es un claro indicador de las enseñanzas y los aprendizajes de esta experiencia.





Título: *Trascendencia*

Serie: Nina

Técnica: Ilustración con marcadores sobre papel y manipulación digital

Dimensiones: 21 x 27 cm



Capítulo 3

Un bosque encantado de palabras¹

PRESENTACIÓN

L a idea de que el niño se piense a sí mismo como sujeto de derecho mediante la escritura de textos literarios puede ser sumamente enriquecedora en varios sentidos. En primer lugar, el hecho mismo de que los niños se asuman como autores, como creadores de historias, le otorga lugar a su imaginación, protagonismo a sus ideas, resonancia a su palabra. Se trata del reconocimiento del mundo vital de los niños al que vale la pena darle un lugar en las clases, en relación con los temas que el dispositivo escolar ha considerado objeto de enseñanza. Dicho reconocimiento permite que tengan lugar las preguntas, las dudas y la inconformidad de los niños con algunos asuntos que les afectan, les rodean y les suscitan inquietudes y retos. El trabajo de producción escritural suele enlazar algunas de estas cuestiones permitiéndoles a los niños expresar una parte importante de su universo simbólico que entra en diálogo con otras formas de expresión y de comprensión de los problemas que van emergiendo en el tejido de palabras y silencios que configura la experiencia escolar.

En segundo lugar, la persuasión hacia la elaboración de historias a temprana edad habilita una valoración positiva del oficio de

¹ Una versión preliminar de este capítulo fue publicada con el título: «El niño como sujeto de derechos y la escritura literaria infantil» en *Revista Folios* 41 (primer semestre del 2015): 23-35, <http://dx.doi.org/10.17227/01234870.41folios23.35>.

escribir y una consideración especial de que a través de las letras los seres humanos pueden imaginar, idear, interpretar, crear, expresar y soñar mundos posibles. Por ello la escritura sobre justicias e injusticias, dichas y desdichas, buen trato y mal trato, así como sobre la realización o negación de la dignidad humana en personajes y situaciones creados por los niños, es una gran oportunidad de exploración de sus ideales de vida buena, de las normas familiares, sociales, morales y políticas que se ven abocados a aprender, rechazar o significar en su vida cotidiana, y de sus propias convicciones fraguadas al tenor de los escenarios conflictivos, de las tensiones sociales que enfrentan a diario, de las que son testigos o simples observadores, aquellas que han vivido o que imaginan pueden estar viviendo otras personas. En esa articulación, presente en la escritura literaria, entre los ideales de vida buena, el ámbito normativo y las convicciones que alumbran el sentido de una toma de posición, los niños pueden comprender que la palabra tiene una fuerza *performativa* en la descripción de situaciones, definición de conflictos y proposición de mundos posibles.

La apuesta por la expresión literaria pone de presente el enorme valor de la palabra, de la palabra dicha, pero, también, de la que no hay necesidad de pronunciar o de escribir porque el ambiente narrativo no lo requiere; de la palabra que espera ser convocada para hacerse pública, para expresar lo que su autor desea. En este ejercicio de expresión literaria el valor de la palabra escrita enlaza el de la palabra leída; así, se va dibujando el arco que vincula al escritor con el lector, arco que indica que todo acto escritural compromete éticamente un acto lector, un esfuerzo por comprender y reconocer el significado de la palabra del otro. Así, cuando se es sujeto de lenguaje, se es sujeto de comunicación y, de esta manera, sujeto moral, sujeto de derecho, participante activo del universo lingüístico-simbólico que a todos nos configura.

La apuesta por la escritura literaria es, también, una manera decidida de promover la creación de vínculos de significado con lectores potenciales —y no solo con lectores actuales y concretos—; es querer hacer presencia en la vida de quienes no están presentes. En ello reside la promesa de toda creación, en el espíritu de apertura hacia nuevos y futuros lectores, hacia nuevas y futuras interpretaciones y apreciaciones sobre lo creado.

La contracara de esta apertura suscitada por la escritura literaria es la lectura literaria, que hace del autor comprometido y recursivo un lector curioso, abierto, agradecido, que encuentra en los textos una forma de hacerse sujeto moral mediante la identificación con personajes, situaciones, decisiones y acciones capaces de interrogar sus propios ideales de vida, de cuestionar las normas que asume y de acrisolar las convicciones que se juegan en situaciones de conflicto.

La experiencia de creación literaria —con alumnos de cuarto grado— en torno al niño como sujeto de derechos, que expondremos a continuación, se enmarcó en estos planteamientos. Veamos cómo resultó esta aventura.

EN MEDIO DEL LABERINTO

Buena parte de la estructura de los acápite que siguen se apoya en el trabajo pedagógico que usualmente desarrolla la profesora Dalila Castillo con estudiantes de cuarto grado, del Instituto Pedagógico Nacional en la clase de Lengua Castellana. La profesora y los niños acogieron con generosidad la propuesta de leer y escribir, en esta ocasión, en torno a la idea del *niño como sujeto de derecho*. Presentamos aquí, de manera concisa, el resultado de este encuentro de intereses diversos y a la vez complementarios.

A escribir también se aprende, como se aprende a caminar, a hablar, a callar, a abrazar, a apreciar las cosas de la vida. Por supuesto,

cada uno de estos aprendizajes es distinto uno del otro, cada uno plantea exigencias específicas y algunos de ellos nunca se dominan del todo. Es común oír decir que incluso a los más grandes escritores les cuesta mucho escribir todo lo que quisieran y de la forma en que quisieran hacerlo o que se encuentran permanentemente exigidos en la búsqueda del tono, del estilo, de las palabras precisas para sus historias y personajes. Así que si la escritura es algo tan complejo y desafiante para quienes la tienen como oficio, no puede serlo menos para quienes la usan ocasionalmente como forma de expresión, comunicación o cumplimiento de tareas. No obstante, todos pueden acceder, con mayor o menor esfuerzo, a sus posibilidades expresivas, intelectuales, emocionales y estéticas. Esta es, justamente, una de las apuestas del proceso pedagógico orientado a que los chicos escriban textos literarios en la escuela primaria.

Partimos de la consideración de que el desarrollo de habilidades básicas de escritura en la escuela: codificación y decodificación de signos, transcripción y reproducción de información, composición gramatical, manejo de signos de puntuación, ortografía, caligrafía, digitalización, entre otros, puede ser enriquecido mediante la invitación a la escritura de textos de ficción; al mismo tiempo, la mejora en los procesos mencionados puede favorecer la aventura de la creación literaria. No se trata de subordinar una cosa a la otra, sino, por el contrario, de propiciar el encuentro, el diálogo entre el lenguaje «convencional» escrito y la ilimitada capacidad imaginativa de los seres humanos, en este caso en particular, de los niños. En esta misma dirección, podemos decir con Rodari que este ejercicio es una apuesta por la creatividad infantil. Para este autor italiano, la creatividad es sinónimo de divergencia, crítica, interrogación, rechazo a lo codificado,

inconformismo propositivo, juicio autónomo e independiente.² Todas estas propiedades de la creatividad permiten apostar por la virtud liberadora que puede tener la palabra. ««Todos los usos de la palabra para todos», me parece —afirma Rodari— un lema bueno y con agradable sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo»».³

Ahora bien, ¿cómo invitar al niño a la escritura de ficción?, ¿cómo estimular su capacidad creativa en el desarrollo de historias sobre temas tan complejos como la idea del niño como sujeto de derechos? No hay y no podría haber respuestas definitivas a este tipo de preguntas, pero, por supuesto, sí es posible proponer algunas opciones tentativas. Veamos.

MI REINO POR UNA ESTRATEGIA

Entre las diversas estrategias, métodos y procedimientos para propiciar la escritura ficcional en niños pequeños, que les permita mejorar sus habilidades escriturales, liberar su imaginación, expresarse de modo estructurado y combinar distintas formas de narración, se optó aquí por las orientaciones pedagógico-literarias de Gianni Rodari presentes en su texto *Gramática de la fantasía*.

Este autor propone variadas y sugestivas estrategias para que el niño pueda enfrentar el papel en blanco, entre las que se cuentan: *El hombrecito de vidrio*, que consiste en la elección de un personaje, un hombre, una mujer, una niña o un niño hecho de un material específico, que para el caso es vidrio, pero que los niños pueden cambiar por arcilla, metal, chicle, plástico, papel o lo que sea que elijan y que, de todas maneras, ha de enfrentar, en su trasegar, circunstancias inciertas

2 Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias* (Bogotá: Panamericana, 1998).

3 *Ibid.*, 12.

o conflictivas, a partir tanto de su propia naturaleza material como del tipo de relaciones que puede establecer con los demás personajes de la historia. De este modo, un niño de cera difícilmente puede salir a jugar al recreo de la escuela en una mañana soleada, si quiere evitar el riesgo de derretirse, así que el autor o autora de esta eventual historia habrá de hacerse cargo del peso de las dificultades y del desenlace de su propia creación. Rodari subraya de esta estrategia la articulación entre dos «lógicas» que juegan pendularmente en la creación literaria: una referida al análisis de los materiales y otra al análisis fantástico.⁴ El primero, añadimos nosotros, les exige recrear los conocimientos adquiridos sobre el material escogido, conocimientos que involucran vivencias personales, información obtenida en su cotidianidad, en el aula, la biblioteca, los medios de comunicación, entre otros escenarios; el segundo les permite extrapolar el conocimiento de lo «real» para remodelarlo con la fuerza de la imaginación. En el cruce entre ambas emerge metafóricamente el conflicto que hace evidente, entre muchas otras posibilidades, lo que significa vivir en un mundo *siendo* de determinada manera, etiquetado en función de capacidades o incapacidades atribuidas por otros o entablando relaciones con otros que tienen propiedades anheladas y que, a su vez, padecen avatares similares.

Otra de estas estrategias es la del *binomio fantástico*, la cual les permite a los niños establecer relaciones entre un par de objetos que ellos mismos deben elegir. Rodari afirma la necesidad de que haya distancia, extrañeza entre las dos palabras, «para que la imaginación se vea obligada a ponerse en marcha para establecer entre ellas el parentesco, para construir un conjunto (fantástico) en el que puedan convivir los dos elementos extraños».⁵ La disonancia inicial que puede

4 *Ibid.*, 86.

5 *Ibid.*, 22.

suscitar el binomio «perro-armario» —este es el ejemplo que trae a colación Rodari— se vuelve un reto para la imaginación: ya no se está hablando de un mamífero de cuatro patas, ni de un mueble inerte de madera u otro material, sino que «perro» y «armario» se cargan de posibilidades de significado en las relaciones que podamos establecer entre ambos. La palabra ya no es unívoca, la relación entre cosas del mundo puede romper los estancos de lo establecido, la historia que surja de la explosión de sentidos será rica en personajes, circunstancias y sorpresas.

Rodari continúa con el ejemplo de «armario» y «perro» y establece tres posibilidades: «Un perro pasa por la calle con un armario a cuestas», y habrá que explicar por qué; contar, por ejemplo, que la carga es como una especie de concha; «el armario del perro», que podría suscitar la escena de una casa tan lujosa que el perro tiene su propio armario para guardar huesos, juguetes, collares... y «El perro en el armario», en la que un hombre abre la puerta de su armario y encuentra allí un perro. En este caso, la historia tiene que dar cuenta de la situación, explicar esta aparición, quizás se trata de una invasión de perros que llenan todos los armarios de la casa, sigue Rodari.⁶ Como se ve, se trata de que alrededor de dos palabras se genere un mundo y que ese mundo se presente de manera verosímil.

La tercera de las propuestas de Rodari se articula en torno a la fórmula: *¿Qué ocurriría si...?*⁷ La técnica, llamada también «de las hipótesis fantásticas», consiste en la elección, al azar, de un sujeto y un predicado (un verbo para comenzar) cuya unión forma una pregunta. Si el sujeto es «ciudad» y el predicado es «trabajar», se pueden formular preguntas como: ¿qué pasaría si en esta ciudad nadie tuviera que trabajar? Luego, sugiere el autor italiano, se imaginan las reacciones

⁶ *Ibid.*, 23.

⁷ *Ibid.*, 29-31.

de las personas, los incidentes a que pudiera dar lugar esta situación hipotética, las discusiones que se suscitarían. También se puede escoger un personaje para que en torno a él gire la historia y luego comenzar a darle la estructura al cuento mediante la creación de los eventuales comienzos de las historias, con desarrollos y finales inesperados. Rodari llama la atención sobre el hecho de que la pregunta que inicialmente parece surgir de un absurdo se convierte en una entrada distinta a la realidad vivida, una forma de ver a la distancia aquello que se ha hecho próximo como posibilidad.

Por supuesto, estas opciones operan a la manera de pautas que facilitan el inicio del proceso escritural y en ningún caso son una camisa de fuerza dirigida, acaso, a la homogeneización de sus historias. Por tanto, la construcción de los personajes, el espacio y el tiempo en que transcurren los acontecimientos, la narración de cada una de las situaciones creadas: aventura, infortunio, prodigo, ironía, asombro o broma, aunque pertenezcan al ámbito de elección de los niños, pueden ser interrogados o comentados por la maestra en función de la coherencia y solidez de los cuentos escritos por los niños.

Una vez se expone cada una de las estrategias mencionadas, los chicos eligen aquella con la que más cómodos se sienten o la que, en principio, puede facilitar su labor escritural mayormente. Esto se complementa con la presentación de pautas básicas sobre la estructura de un relato, para lo cual se leen en clase algunos ejemplos de cuentos infantiles que permiten identificar con relativa facilidad el inicio, nudo y desenlace de un cuento. De igual modo, se hace en el aula una exposición de distintos tipos de narraciones (fantástica, de aventuras, otras) para que los chicos puedan encuadrar su escrito en alguna de ellas o, si es el caso, combinar las distintas modalidades aprendidas.

EL MARAVILLOSO AROMA DEL BORRADOR

La elaboración del primer borrador del cuento está antecedida de una actividad en la que cada niño presenta, por escrito, una especie de lluvia de ideas, esto es, asuntos o situaciones sobre los que quiere elaborar su escrito y la estrategia de la cual desean valerse. Esta es una gran oportunidad para que la maestra empiece a orientar el proceso creativo animando a los niños a desarrollar las ideas más potentes, haciendo precisiones sobre las características básicas de la estrategia elegida e insistiendo en la importancia de la estructura, cohesión y coherencia del escrito.

De modo complementario se les enseña a los niños a usar las convenciones que permitan fácilmente distinguir en su escrito la descripción de un lugar o de una situación o de un diálogo entre sus personajes. En esta dirección se escriben en la pizarra algunos ejemplos sobre uso adecuado de los signos de puntuación, en especial, el punto seguido, el punto aparte, los dos puntos y el guion. A medida que se trabaja en torno a estos elementos, se destaca que no todos los finales tienen que ser iguales; que así como hay finales felices, los hay también tristes e incluso inciertos; que si bien algunas historias no se parecen en nada a la realidad vivida, otras se pueden parecer mucho y reflejarla total o parcialmente. Con estos elementos en la alforja, los niños emprenden la aventura de escribir el primer borrador. Esta escritura puede comenzar en la clase y continuar en casa, según se logre establecer un ambiente adecuado para ello.

Es muy importante que los niños entiendan que si bien todo proceso creativo suele tener momentos de lucidez espontánea, solo se puede llegar a buen puerto con esfuerzo, dedicación y perseverancia. Por ello, es necesario enseñarles el valor de la revisión y la corrección, y que la construcción de toda obra es a la vez un proceso de aprendizaje. Casi siempre hay asperezas, incorrecciones, yerros que

solo se pueden superar a medida que se hace conciencia de ellos y se tiene la suficiente paciencia para intentarlo de nuevo. Solo así se puede entender el valor del esfuerzo y de paso desmitificar la idea de que la creación es el privilegio exclusivo de mentes elegidas. No de manera desprevenida, Picasso afirmaba: «La inspiración existe, pero tiene que encontrarte trabajando».

La revisión del primer borrador permite corregir problemas en la construcción gramatical y en otros aspectos formales de la escritura; sugerir precisión en la composición de las historias, coherencia y consistencia en la estrategia expositiva —según se requiera—; resaltar logros y potencialidades en el estilo narrativo, en las situaciones descritas y en la configuración de los personajes. Como es sabido, *la manera como se enseña es tan importante como lo que se enseña*, por lo que no es lo mismo recibir las anotaciones y correcciones en un tono tajante y rudo que en uno sugerente y amable.

Una vez los cuentos han pasado por este primer tamiz, se emprende la escritura del segundo borrador. En la revisión de cada versión es necesario mantener los criterios de exigencia en la escritura y resaltar los aspectos valiosos de cada historia. El número de borradores dependerá del tiempo disponible o proyectado para la realización de todo el ejercicio, de la calidad de los textos, de la motivación de los niños y, en general, de la dinámica de la clase. Bien vale la pena invitar a la familia a la lectura de los borradores, con miras a que los chicos obtengan aliento y reconocimiento en su proceso creativo y sugerencias de corrección de algunos de los aspectos formales de sus escritos.

La escritura de la versión final, unos meses después de iniciada la experiencia, es un momento especial pues representa el cierre de una actividad que convirtió a los niños en autores, en los dueños del destino de sus personajes y en los responsables de las sensaciones, emociones, razones, certezas, dudas y desafíos que plantea su propia creación. Por

ello, si se ha convenido la entrega de un texto manuscrito, vale la pena resaltar la importancia de la presentación del trabajo y de una juiciosa caligrafía, dejándolos en libertad de utilizar hojas de colores o de acompañar sus cuentos con ilustraciones, dibujos u otros detalles de su preferencia.

LAS HOJAS DE LAUREL

Pero pasemos ahora de las hojas de colores a las hojas de laurel, que nos permiten simbolizar una parte importante de este proceso de aprendizaje y de creación escritural. Es necesario antes hacer un pequeño rodeo.

Originario de las costas del Mediterráneo, el *Laurus nobilis* llega a medir hasta quince metros de altura. Se trata de un bello y aromático árbol comúnmente usado como condimento en la cocina, aunque también se lo considera de enorme utilidad en la medicina homeopática, atribuyéndosele propiedades antibacterianas favorables al tratamiento de distintas dolencias corporales (cansancio, artritis, resfriados, entre otros).

Su importancia simbólica quizás sea aún mayor. Ovidio, en su célebre libro *Las metamorfosis*, recrea el origen mítico de la corona de laurel, símbolo de poder y nobleza. En el centro del mito dos dioses orgullosos se enfrentan en una dura contienda: se trata de quién puede disparar mejor y más lejos una flecha. Ante la insolencia y presunción de Apolo por su ventaja en la competencia y por su triunfo inesperado, el dios Eros urde un plan: fabrica dos flechas mágicas de materiales distintos y efectos contrarios, la flecha de oro tiene el poder de producir un amor inmediato e infinito a quien sea tocado por ella, mientras que la de plomo produce en su víctima un irreversible rechazo amoroso. Justo cuando Apolo ve a Dafne es herido de amor, casi al tiempo que esta es tocada por la segunda flecha. Se trata de la historia

de un desencuentro, de un cortejo no correspondido, de un amor que solo obtiene a cambio desamor y de la intensa y dolorosa persecución a la que Apolo somete a Dafne. Cuando la bella mortal ya no puede escapar del dios enamorado, se hace inevitable la metamorfosis; así, sus pies se hunden en la tierra, su cuerpo se transforma en tallo, en corteza, en ramas, y sus cabellos, en hermosas hojas. Con gran desasosiego, Apolo se abraza al árbol y con lágrimas en sus ojos dice: «Puesto que no puedes ser mi mujer, serás mi árbol predilecto y tus hojas, siempre verdes, coronarán las cabezas de las gentes en señal de victoria».⁸

Haciendo honor a esta historia, primero en la antigua Grecia y un poco más tarde en Roma, en ceremonias especiales se posará sobre la cabeza de poetas, guerreros y atletas una corona de laurel—lauréola—. En adelante, se mantendrá la buena costumbre de laurear a quienes alcancen reconocimientos, notoriedad en un campo del saber y de las artes.

El rodeo por el significado mítico del árbol, las hojas y la corona de laurel nos permite llegar al momento de elegir entre todos los cuentos aquellos que más méritos reúnen, aquellos que merecen ser laureados. Pero, ¿a quién encomendarle la tarea de esta elección? Como debería suceder con la llamada literatura infantil o con la escritura dirigida a los niños, no podría haber un jurado más calificado que sus mismos destinatarios. Así, en una pequeña jornada reservada para este propósito, los niños leen sus cuentos y eligen los mejores, esto es, las historias que más fascinación les produjeron, las que más convocaron su atención, despertaron su curiosidad y satisficieron sus expectativas.

LOS UNICORNIOS DE ESTA HISTORIA

Al igual que sucede con otros animales fantásticos como los basiliscos, los grifos y los dragones, los principales atributos de los unicornios yacen en la imaginación humana. Entre mitos y leyendas se ha ido

8 Publio Ovidio, *Las metamorfosis I-V*, trad. José C. Fernández (Madrid: Gredos, 2008).

decantando la forma de un hermoso caballo blanco, con patas, barba y cola de otros animales y un largo y poderoso cuerno en la frente. Convengamos, por ahora, en esa imagen arquetípica y centrémonos en la magia que la palabra ha ido creando en torno de él, a lo largo del tiempo.

En la Edad Media, fascinados por las historias sobre la gracia, belleza y escasez de los unicornios y los poderes atribuidos a su cuerno en espiral, viejos reyes, príncipes herederos, señores feudales y jerarcas de la iglesia, obsesionados con una longeva existencia y con la obtención de un remedio efectivo contra el veneno de potenciales traidores, encomendaron a fieles militares y mercaderes viajar grandes distancias —a la India, especialmente— en busca de los afamados animales. Por supuesto, el propósito era cazarlos y cortarles el cuerno, con el que, luego de triturado, se pudiera rociar los alimentos de la perennidad.⁹

Es de suponer que en dicha época las grandes cantidades de dinero destinadas a financiar estas expediciones hicieran progresar ostensiblemente la industria del fraude, aunque, de paso, las mismas aventuras contribuyeron a que la astucia se hermanara con la imaginación. De esta relación proceden las historias sobre la gran fuerza, velocidad y fiereza del unicornio y la probada dificultad para cazarlo. Esta misión solo podía facilitarse mediante la participación, en la cacería, de una joven y virginal doncella. Ella debía caminar serena por el bosque hasta lograr atraer y apaciguar a la esquiva bestia. Así, ante la caricia

⁹ Un fragmento de la novela *El unicornio* de Manuel Mújica Lainez nos ayuda a ilustrar el poder curativo atribuido al cuerno del unicornio. Allí escribe del cuerno que es «talismán precioso, que solía esconder en su base un carbúnculo curativo de enfermedades, poseía la virtud de preservar contra los sortilegios y de ennegrecerse al entrar en contacto con cualquier materia venenosa. Por eso los árabes incrustaban un trozo de unicornio —cuando lograban, a cambio de bolsas de oro, conseguirlo— en los mangos de los cuchillos que empleaban en sus festines. En este caso, si la comida era tóxica, un leve sudor informante cubría la hoja de metal. Por eso tuvo uno Lorenzo el Magnífico. Y es fama que si el monoceronte lo hundía, al beber, en el agua de un río, el líquido hervía, formando una nívea espuma que hacía huir a las alimañas mortíferas; entonces los demás animales aprovechaban para beber por turno y el unicornio benéfico quedaba aparte» (Buenos Aires: Sudamericana, 1979), 38.

de otro ser bello e inocente, el unicornio se hacía más vulnerable a la presencia de las sogas, las trampas y las armas.

Decíamos antes que de este bosque encantado de palabras y sensaciones surgen los unicornios de esta historia y no es para menos, pues los cuentos escritos por los niños están precedidos de esfuerzo y llenos de vitalidad y magia. Pero acaso esta figura de los poderes curativos del cuerno nos sirva para pensar en la fuerza terapéutica de la palabra hecha vida, diálogo, personajes y acciones en los cuentos escritos por los niños, así como en el milagro de reconocimiento que supone destacar y celebrar el esfuerzo por todos realizado, los múltiples aprendizajes que se pueden extraer del ejercicio, los nuevos desafíos que plantea la lectura y la escritura. Es como si el cuerno de la palabra mágica que circula en la escuela se hundiera en las aguas a veces turbias de mutismo, de invisibilidad, de escrituras y lecturas estériles, y permitiera reconocer, valorar y exaltar a los autores de las historias, su perspectiva de mundo, su forma de cuestionar aquello que los afecta y aquello con lo que sueñan.¹⁰

La magia de esta producción escritural y en general todo el proceso formativo adelantado estuvo enmarcado en la enseñanza de la CDN. Este fue el hilo que todo lo unió, el trasfondo de la palabra dicha, la idea expresada, el sentimiento contenido y, en el caso específico de nuestra exposición, la cinta que hilvana este capítulo a los dos anteriores y a los que siguen.

Artículo 32. Trabajo infantil. Tienes derecho a estar protegido contra la explotación económica y los trabajos peligrosos que puedan entor-

10 Puede reforzar este reconocimiento una pequeña compilación que habrá de considerar algunos cuentos por cada uno de los grupos participantes (clase, aula, comisión) con los que se lleva a cabo esta actividad. Una forma de darle mayor relieve al trabajo realizado es publicar en físico o en formato virtual (en la web de la institución o en un blog diseñado para este propósito, entre otras opciones) los cuentos laureados o, si es posible, la totalidad de los trabajos de los chicos, según los recursos de los que dispone cada escuela.

pecer tu educación y dañar tu salud y tu desarrollo. No puedes trabajar hasta cumplir una edad mínima y, si tuvieras que hacerlo, debe ser bajo horarios y condiciones apropiadas.

Artículo 33. Uso de drogas ilegales. Tienes derecho a estar protegido del uso y el tráfico de drogas ilegales.

Artículo 34. Explotación sexual. Las autoridades deben protegerte de la explotación y los abusos sexuales, incluidas la prostitución, la participación en espectáculos o materiales pornográficos, y otras prácticas sexuales ilegales.

Artículo 35. Venta y secuestro. Los gobiernos deben tomar todas las medidas necesarias para impedir que seas objeto de venta, trata o secuestro.

Artículo 36. Otras formas de explotación. Tienes derecho a estar protegido contra las demás formas de explotación que sean perjudiciales para tu bienestar.

Artículo 37. Tortura y cárcel. No se te puede someter a torturas ni otros tratos o penas crueles. Si has cometido un delito, no se te impondrá la pena de muerte ni la prisión perpetua. Si eres juzgado y considerado culpable solo deberás ser internado en un establecimiento como último recurso y el tiempo mínimo para cumplir tu sanción. Nunca deberás estar en las mismas prisiones que las personas adultas y tendrás derecho a mantener contacto con tu familia.

Artículo 38. Conflictos armados. En caso de conflictos armados, no se te podrá reclutar como soldado ni podrás participar directamente en los combates. Además, tienes derecho a una protección especial.

Artículo 39. Recuperación y reinserción social. Si has sufrido malos tratos, explotación, abandono y has estado en una guerra, tienes derecho a que se te atienda para recuperarte física, social y psicológicamente.

Artículo 40. Justicia, infancia y adolescencia. Tienes derecho a defenderte con todas las garantías, si se te acusa de haber cometido un hecho

considerado delito. Las leyes deben establecer una edad mínima, antes de la cual no se puede ser juzgado como una persona adulta.

Artículo 41. La ley más favorable. Si hay leyes distintas a la Convención que se puedan aplicar a algún caso que te afecte, siempre se aplicará la que sea más favorable a ti.

Artículo 42. Difusión de la Convención. Tienes derecho a conocer los derechos contenidos en esta Convención. Los Estados tienen el deber de difundirla entre los niños, niñas, adolescentes y personas adultas.

A continuación presentamos algunos de los cuentos que los mismos niños ponderaron. Estos textos, a la vez que nos permiten hacer un balance provisional de nuestra estrategia, enlazan buena parte de los artículos de la Convención recién citados.

El niño de palo

JUAN ESTEBAN GÓMEZ

Un día el niño de palo iba al bus y lo secuestraron. Entonces llamaron a la mamá:

—Han secuestrado a su hijo.

La mamá quedó muy sorprendida y se puso a llorar. Todos los vecinos vinieron y le preguntaron:

—¿Qué pasa?

Y ella les dijo:

—Secuestraron a mi hijo.

Y dijeron:

—Llama a la policía.

Y llamó y reportó el caso y al colgar tenía un mensaje que decía:

—Tenemos a su hijo, denos cinco millones y le daremos a su hijo, ¡llámenos, sí, sí!

El niño de palo hábilmente se escapó mientras ellos hablaban por te-

léfono. Él directamente se fue a la policía y no lo quisieron recibir por ser niño y él empezó a llorar porque todos lo miraban mal, pero un policía fue el único que se dio cuenta de lo que le estaba pasando al niño de palo y se le acercó y le dijo:

—Tranquilo, yo te entiendo, dame los datos de tu mamá, yo la llamo y todo se solucionará.

El niño de palo se puso feliz de saber que estaría de vuelta con su mamá. Todos entendieron que no hay que mirar solo lo exterior, sino también los sentimientos de las personas y el interior de cada una y todos se disculparon con él y aprendieron la lección y quedaron felices para siempre.

Rudo, Antón y el aliento mágico

MARÍA JULIANA RINCÓN

Hace algún tiempo conocí a un pequeño niño llamado Rudo, con actitud de tener pocos amigos y con una prepotencia que hacía pensar que nada ni nadie eran de su interés. Pero sucedió que había alguien totalmente opuesto a este. Era un niño tan especial que ni ustedes, ni Rudo siquiera, podrían imaginar. Era Antón, su sola presencia hacía inquietar. Aparte de todo, Antón tenía un poder grande, su aliento congelaba como el hielo, pero con una virtud: que solo congelaba los sentimientos equivocados de las personas como Rudo, que pensaba que siendo grosero y desobediente conseguiría con sus malas acciones el respeto o temor de muchos.

Entre otras cosas, existía un libro llamado *Los derechos de los niños*. Este libro era desconocido, pues el papá de Rudo lo escondió bien para que nadie se rebelara contra él o sus ideas, lo que quería era someterlos sin derecho a elegir.

Este maravilloso libro expresaba cosas como el derecho a la educación, el derecho a un nombre, a tener hogar, etc., pero el papá de Rudo

haría lo que fuera para que este libro no cayera en manos de los niños. Sin embargo, su propio hijo Rudo se encargó de que este secreto saliera a la luz, pues Antón se había encargado de cambiar a Rudo y con su poder lo ayudó a ser un niño con buenas actitudes, responsable y un gran ser humano. Y es así como Rudo se encargó de que todos los niños fueran muy felices, conociendo sus derechos y deberes que los harían libres e independientes y muy juiciosos, y cada niño pudo aprender de los derechos y deberes.

Qué pasaría si los ángeles pisaran la tierra

CÉSAR ANDRÉS CANTOR

Había una vez un mundo donde los niños no eran escuchados ni por sus padres, ni por sus profesores, porque a través del tiempo los pequeños se fueron convirtiendo en estorbo para los mayores. Ya ninguna familia quería tener hijos, porque no había tiempo para ellos. El trabajo, el dinero, los viajes y las reuniones sociales no daban tiempo para la incómoda labor de la crianza.

Los pocos niños que quedaban vivían la mayor parte del tiempo al cuidado de personas extrañas, a quienes los padres les pagaban dinero para cuidar a sus fastidiosos hijos.

Cuando algún niño tenía la osadía de hablarle a algún adulto, este, sin importarle nada, le respondía con un grito o un golpe. Un día un hombre con un extraño resplandor llegó a este frío mundo y empezó a tratar con amor a los niños. Los adultos miraban con rabia a ese hombre, empezaron a dejar a sus hijos bajo llave, no los dejaban hablar con ese hombre. Este hombre les habló a los adultos y les recordó que estaban envejeciendo y los niños, creciendo. Sintieron dolor y vergüenza, buscaron acercarse a los niños, pero estaban mal por el maltrato, entonces debieron hacer un gran esfuerzo para ganarse el amor de sus hijos. Con el tiempo los niños perdonaron. Aquel hombre desapareció.

El reino mágico de Igualia

JUAN PABLO GIL PARDO

En la provincia de Bella las Once frente al particular espejo recién traído del territorio de los artesanos prodigiosos por Xabia, su amada madre, Tizziano practicaba el discurso que daría frente a la comunidad, para defender a las mariposas de alas doradas, que están en peligro de extinción.

De pronto, una luz muy fuerte que emanaba del espejo lo atrajo hasta golpearse la cabeza. Cuando despertó, sobre él estaban las miradas de los niños de color púrpura y de color naranja, de la cabeza a los pies, también su ropa.

Pensó que era un sueño, cerró los ojos y, antes de volver a abrirlas, lo siguiente que escuchó fue:

—Infectado, no tiene color, es diferente.

Tizziano, alarmado, se levantó y dijo:

—Soy un niño normal, ustedes son... naranjas, púrpuras, todos igualitos, ¡nooo! ¿Dónde estoy?

Siguió un gran escándalo, todos gritaban:

—Un diferente, un infectado.

Allí todo era extraño, todo se repetía muchas veces, los habitantes eran de color naranja, púrpura, igual las casas, los árboles. Tizziano había llegado al reino de Igualia.

—Rápido, llévenlo ante los principales, rompió el orden del reino.

Lo llevaron a empujones, hasta el patio del palacio. Un guardia alarmado preguntó:

—¿Qué es eso?

—Un infectado, diferente.

De inmediato los principales, molestos por la gritería, salieron a poner orden.

—¿Qué es lo que pasa?

Tizziano, aliviado, se dirigió a los cuatro adultos, a quienes llamaban principales:

—Soy un niño, no puedo decir más.

La gente gritó:

—¡Diferente, diferente, infectado, extraño, que lo castiguen! ¡Diferente, infectado, extraño, que lo castiguen!

Era un coro que asustaba.

—Debe ser púrpura.

—No, que sea naranja.

Pasaron unas horas y por fin los principales, como los llamaban porque ninguno tenía nombre, dijeron:

—El diferente es condenado a la cueva del olvido, por ser diferente, por tener nombre, por hablar sin que nadie se lo pida, ¡desteñido!

—Será entregado a la Kuruka y trabajará para ella. Debe pagar por la ofensa al reino de Igualia.

Tizziano no pudo aguantarse y pidió la palabra:

—No pueden quitarme mi libertad, soy un niño, tengo una familia. Los niños no trabajamos. Yo estudio y además defiendo a las mariposas de alas doradas. Me llamo Tizziano, mi familia me ama, ¡respétenme mis derechos! —gritó desesperado al ver que nadie le ponía atención.

Al contrario, le gritaron:

—Está loco, perdió la cabeza, que lo castiguen, a la cueva del olvido. En una carreta, atado, amordazado, era llevado Tizziano, que lloraba amargamente. Anochecía y aterrado se preguntaba:

—¿En qué lugar estoy? ¿Por qué me pasó esto?

Parecía una pesadilla y quería despertar. Pero una voz ronca de una mujer lo hizo temblar.

—Aquí está el detenido, el diferente, el insolente. Intentas acabar con mi reino. No sabes que aquí mando yo y todos obedecen. Nada debe cambiar. Pagarás como mi sirviente.

Tizziano, amordazado, gemía. La Kuruka, molesta, lo liberó de la mordaza. El niño tomó aire y con valor le dijo:

—Yo no soy de aquí, no voy a obedecer, tengo derechos, me llamo Tizziano, voy al colegio y me gusta jugar y defiendo a las mariposas de alas doradas.

La Kuruka cambió su expresión de amenaza a preocupación. Ordenó a los hombres naranja que lo llevaran dentro de la cueva y cuando estuvieron a solas lo miró con atención y le preguntó:

—Niño, ¿de dónde vienes?

—Del Reino de Bella las Once.

La Kuruka enmudeció. Pasaron varias horas y Tizziano se moría de hambre y ella se dio cuenta. Con un pase mágico le soltó las manos y le pasó un jarro con algo de beber, en el segundo sorbo se sintió mareado, su piel comenzó a colorearse púrpura. Asustado comenzó a llamar a su mamá y lloró tanto que se quedó dormido.

En sueños regresó al bosque de las mariposas de alas doradas, en su Reino de Bella las Once. El sol reflejaba luces de colores en las alas doradas de las mariposas que revoloteaban lanzando lindos destellos. Estaba tan contento y maravillado que fue sorprendido por el toque del hada de las mariposas. Emocionado, dijo:

—¡Sí, existes, Hada, ¿vienes a ayudarme a salvar a mis mariposas?!

—No, exactamente. La verdad es que estoy en tu sueño y debes despertar después de que te diga cómo liberar a Galia.

—¿Cuál Galia?

—El Reino que has conocido como Igualia.

—No, no quiero volver, me asusta.

—Tú eres el defensor de las mariposas, eres un niño especial y valiente. No temas, déjame contarte: la Karuka fue una reina muy bella, rica, poderosa. Cada vez quería más riquezas y reconocimiento, todos sus súbditos debían adorarla. El poder la hizo egoísta, tirana.

Una noche, mientras se realizaba un baile en honor a un rey de un reino lejano, que la pretendía y del cual ella se había enamorado, vino una tormenta de lluvia y granizo, truenos, rayos cayeron del cielo. El palacio se destruyó y mató a su amado. Ella no lo soportó, se llenó de odio, de rabia. Se internó en la cueva del olvido donde vivía una bruja. Por un tiempo no se supo más de ella.

Pero un día en el campo apareció un camino de bolas naranjas y púrpuras, parecían manzanas, tenían un aroma exquisito, tanto que cada habitante de Galia no pudo evitar morderlas hasta terminarlas y uno a uno fueron cayendo hechizados. Cuando se durmieron, ella robó su libertad, sus sueños, memorias y recuerdos.

Cuando despertaron no poseían nada y eran de los dos colores que has visto, sin nombre, sin voluntad. Obedecían ciegamente a la Karuka. Tú debes salvarlos, para ello debes rociar de polvo de las alas de las mariposas doradas a la Karuka. Con los lazos que te atan muérdelos, son de caramelos y pónselos a ella.

Luego busca un gran libro dorado de Galia y corre hacia fuera, no regreses por nada. ¡Despierta ya!

Tizziano, incrédulo, abrió los ojos y recordó morder las ataduras. Cuando estuvo libre tomó la bolsa y pensó: el hada sí estuvo aquí. Temblando se dirigió hacia donde estaba la Karuka y la encontró dormida. Sin demora abrió la bolsa y comenzó a echarle el polvo a la Karuka, despertó pero era tarde. El polvo de las mariposas de alas doradas hizo su efecto y ella quedó como estatua. Tizziano buscó el libro dorado, no lo encontraba, al fin en un baúl brilló, lo agarró y comenzó a correr, pues la cueva se cerraba.

Abrió el libro dorado con mucha curiosidad: *Galia, Reino de la alegría: derechos y deberes.*

Caminó sin saber a dónde llegaría. Había partido al amanecer; mientras caminaba y descubría la historia de Galia, el sol bajaba hasta tocar

la sabana. Reconoció el palacio y sintió angustia, pero el cielo se llenó de luces de colores. Los niños y niñas, las mujeres y hombres lucían como él, distintos, las casas, los árboles, todo recobró su color natural. Nadie lo señalaba ni le gritaban, todos le sonreían, se veían felices. Cuando estuvo frente al castillo levantó el libro dorado y los anteriores adultos, ahora reyes y reinas, lo aplaudieron y alabaron su valentía. Tizziano rompió el hechizo de la Karuka que, como le contó el hada, era la reina Solaria, incapaz de comprender que los habitantes de Galia eran seres libres, con derechos para la felicidad y la convivencia. La fiesta más increíble se organizó en nombre de Tizziano y para la felicidad de los moradores. El niño recibió una burbuja de chocolate, que examinó muy bien antes de abrirla y al hacerlo descubrió un ringlete de colores. Lo miró sin saber qué era, pues en su reino no existían. Al tocarlo se dio cuenta de que giraba, lo sopló fuerte y un remolino multicolor lo devolvió al otro lado del espejo al Reino de Bella las Once, sin permitirle que se despidiera de Galia.

Aún no sabía qué hacer cuando escuchó la voz de su mamá que lo llamaba: Tizziano. En sus manos tenía el ringlete, lo sopló, giró, no pasó nada extraordinario. El nuevo llamado de su mamá le recordó que debía dar un discurso, que los niños del grupo ecológico lo esperaban en el parque. Mientras bajaba pensaba que en sus manos tenía la manera de evitar que los moradores de Bella las Once mataran más mariposas de alas doradas para decorar los faroles y puertas, calles y parques durante el festival de la primavera. Ya no se extinguirían las mariposas. También entendió por qué el hada lo envió a Galia y el poder del polvo de las alas de las mariposas. Tizziano podía decir que sus amadas mariposas estaban a salvo en el Reino de Bella las Once.

El hada de las flores

ISABELLA PARDO PÉREZ

En un pueblo muy alejado de la ciudad había un orfanato donde llegaban los niños cuyos padres habían dejado abandonados. Allí llegó Daniela, una niña muy bonita y de muy buenos sentimientos. Ella tenía nueve años y sus padres desaparecieron en una ocasión que salieron de viaje, quedando Daniela sola. Por ello llegó Daniela al orfanato. Allí se la pasaba muy triste por la soledad en que estaba, pero también a la expectativa de cómo iba a ser su nueva vida, sin saber que la directora del orfanato era una mujer muy cruel que maltrataba a los niños y, en su ambición por quedarse con el dinero del orfanato, les daba muy mala comida, muy mal estudio, y no les entregaba los regalos que les enviaban a los niños.

Daniela, al darse cuenta de esta situación y como no tenía con quién más hablar, se la pasaba en el jardín hablándoles a las flores, pensando que ellas la escuchaban. Les contaba todas sus tristezas. Certo día, llorando, les pidió a las flores que la ayudaran a encontrar a sus padres y que terminaran con las injusticias que se cometían en el orfanato y una lágrima cayó en ese momento en una flor y le dio vida al hada de las flores. Ella salió y empezó a hablarle a Daniela, ofreciéndole su ayuda, puesto que poseía el don de comunicarse con otras plantas y con los animales. Así Daniela supo que sus padres estaban en un bosque secuestrados. El hada le indicó la ubicación, porque las aves le dijeron. Daniela, al saber esto, se puso muy feliz y fue a contarle a la enfermera del orfanato. Ella se llamaba Diana y era muy buena, pero tenía miedo a la directora, por eso nunca dijo nada. Diana fue con un amigo suyo, Patricio, y le dio las indicaciones donde se encontraban los padres de Daniela y al otro día fueron a rescatarlos. Daniela estaba muy feliz y llorando, esta vez de alegría, y agradeció al hada por su ayuda. El hada también le dijo dónde enterraba la directora el dinero que robaba y

Daniela le comentó a Diana para que la denunciara, ya que tenía las pruebas.

Diana denunció a la directora del orfanato y desde ese día todo cambió para sus niños. Fueron felices y se les dio el amor y el buen trato que merecían. Como los padres de Daniela eran personas con mucho dinero, le dieron mucha ayuda a Diana para el orfanato y desde ese momento fueron felices.

Un mundo extraño

DANIEL SÁNCHEZ DUQUE

Había una vez un Niño de Acero, al que no le podían pegar. Cuando creció se volvió superhéroe. Un día se fue a salvar a un señor que se llamaba Chocolate y que era de chocolate. Cuando llegó un rayo de chicle le quitó sus poderes, por lo que le tocó irse caminando.

Unas horas más tarde llegó a una casa de helado con ventanas de paquetes de dulces y allí encontró a la Paleta Picante molestando al señor Chocolate, la cual, al verse descubierta, salió corriendo. El Niño de Acero se llevó de inmediato al señor Chocolate para el hospital porque estaba muy débil.

Por el camino encontraron a la Paleta Picante tomando un autobús, por lo que corrieron, pero no se alcanzaron a subir. Cuando llegó el siguiente autobús le explicaron la situación al conductor y él les colaboró alcanzando al primer autobús. Cuando la Paleta Picante se dio cuenta, se bajó del autobús y corrió hacia la cerca de gomas pegajosas. El Niño de Acero y el señor Chocolate la siguieron por varias horas.

De un momento a otro apareció la Paleta Picante con sus amigos malhechores: 1) el Cono Tachuela, 2) la Paleta Grasosa y 3) el Barquillo de Aguacate con Maní. Verdocinoticias que tenía unos verdiceptores los estaba siguiendo y de un momento a otro interrumpieron la programación para transmitir cómo los helados acorralaban al Niño de

Acero y al señor Chocolate. Llegó la policía de hielo, pero los rayos de chicle de los helados eran más fuertes. De un momento a otro apareció un perro gigante que fue y se comió los tres helados y orinó a la Paleta Picante creyendo que era una planta.

Así se salvaron el Niño de Acero y el señor Chocolate, cuando apareció una voz en el cielo que decía:

—¡Despierta, despierta!

Resultó, al final, que todo era un sueño.

Como quizás puede notarse a partir de esta pequeña muestra de cuentos de alumnos de ocho años laureados por sus mismos compañeros (y, por supuesto, también de las historias que no han alcanzado aún tal reconocimiento), la escritura permite que los niños ganen confianza en sí mismos, en sus posibilidades creativas y expresivas; que algunos descubran o desarrollen habilidades que no conocían o que no tenían, y que otros más optimicen y desplieguen sus destrezas.

Aunque consideramos que estas historias no admiten o no requieren mayor análisis —son bastante claras y directas en su orientación y contenido—, a la vez nos resulta inevitable mencionar algunos de los asuntos que pudieron articular su proceso creativo en torno al tema que les propusimos desde el comienzo, esto es, el niño como sujeto de derechos.

Así, Juan Esteban parece tener como telón de fondo de su relato el reclamo que en ocasiones les hacemos a los demás, cuando no consideran nuestros sentimientos y nos tratan con indiferencia, eso que solemos resumir en la sentencia: «¿acaso crees que soy de palo?»; María Juliana construye una historia en la que se remarca la importancia, el derecho a segundas oportunidades; César Andrés recurre en su narración a la figura de un forastero radical, un ángel que cuestiona la naturalización de una forma de vida injusta y desde la simplicidad y la fuerza

de la palabra hace posible el arrepentimiento, el perdón y la reconciliación; Juan Pablo desde su cuento arroja luces para la comprensión del dolor que subyace a todas las formas del mal, del sometimiento a los otros, y reivindica el respeto a la diferencia, al mismo tiempo que insiste en que responsabilidad y alegría pueden emparentarse; Isabella escribe un relato en el que la voluntad de enfrentarse al miedo hace posible el triunfo de la justicia sobre la maldad y la opresión; y, finalmente Daniel, que arma una historia en la que hay héroes, inocentes, acosadores, policías, periodistas, un perro gigante y dos finales, en el primero de los cuales los malos reciben accidentalmente su merecido, mientras que en el segundo, que contiene al primero, irrumpen la fuerza de la verosimilitud que permite entender la composición de las cosas de ese «mundo extraño». No está de más decir que al preguntarle a Daniel por los elementos fantásticos de su relato contestó con enorme convicción: «Bueno, es que nadie le dice a uno lo que debe soñar» y, podemos agregar, en su misma línea de pensamiento: ni lo que debe o puede imaginar.

Es importante agregar que todos los niños tuvieron oportunidad de leer su historia, por supuesto, en distintas sesiones de la clase. Sin ánimo de competencia, los mismos alumnos seleccionaron dos o tres cuentos —en cada grupo— para ser leídos a los niños de segundo, en una sesión especial en la biblioteca del colegio. Los criterios para la selección de las historias estaban relacionados con expresiones tales como: «me gusta mucho», «es reinteresante», «enseña cosas», «es chévere».

Con la debida antelación se organizaron las jornadas de lectura de los cuentos previamente escogidos para la ocasión. Los niños del 401 leyeron sus historias a los del 201 y así sucesivamente hasta cubrir las cuatro comisiones. Fue conmovedor ver a los niños de segundo grado expectantes por la manera como otros niños más grandes, vestidos de duendes, príncipes, hadas, entre otros (según su elección), los

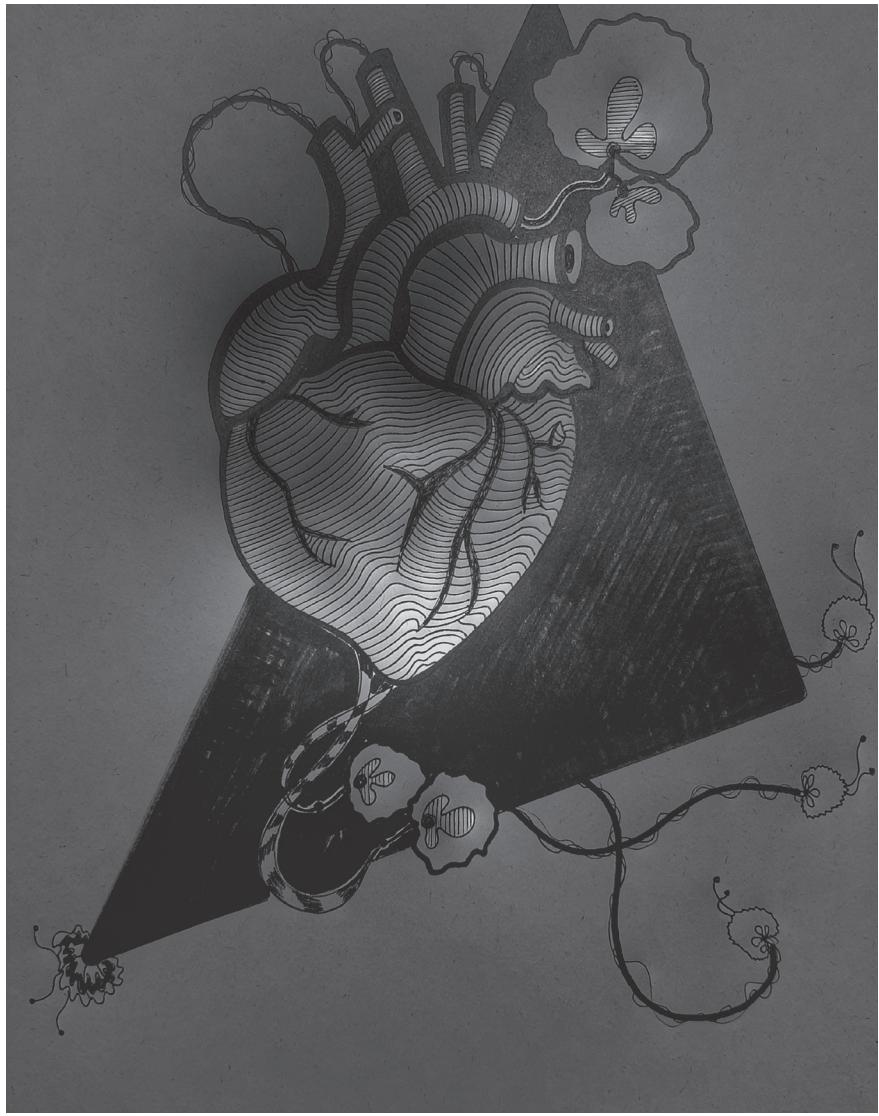
invitaban a tomar asiento y les leían historias de su propia autoría. El silencio y la fascinación de todos los participantes —incluyendo la nuestra— caracterizó esas cuatro jornadas.

Al final del año lectivo, en una ceremonia de cierre académico, en el auditorio principal del colegio, adornado con las imágenes de los derechos respetados o restituidos a los niños¹¹ y en presencia de toda la sección primaria, nuestros noveles escritores leyeron algunas de las historias transcritas arriba. En la misma gala de cierre escolar, un grupo de alumnos de tercer grado cantó la canción sobre los derechos de los niños, compuesta junto a su profesor de música.¹²

El protagonismo de los niños en esta experiencia de imaginación, creación, comprensión y divulgación del mensaje de la CDN es lo más valioso de este trabajo de investigación-acción acerca del niño como sujeto de derechos; este es, a nuestro juicio, el unicornio de esta historia. Esperamos que si el lector encuentra el suyo en experiencias similares, lo ate con una soga encantada, con la completa convicción de que pronto lo verá liberado, por la magia de la palabra.

11 Véase el capítulo 1.

12 Véase el capítulo 2.



Título: *Su corazón*

Serie: Nina

Técnica: Ilustración con marcadores sobre papel y manipulación digital

Dimensiones: 21 x 27 cm



Capítulo 4

El pacto de cuidado¹

PRESENTACIÓN

La idea de dignidad humana se fundamenta en la consideración de que todos los seres somos igualmente dignos de respeto. El respeto presupone reconocimiento mutuo, esto es, que los otros tengan en cuenta nuestros sentimientos, necesidades y puntos de vista, lo que, al mismo tiempo, nos exige prodigar a los demás un trato equivalente. Este valor alcanza su mayor importancia y verdadero sentido en el desacuerdo, la discrepancia y la diferencia entre las personas, en sus modos de ser y habitar el mundo. Así, la única forma incuestionable de ejercicio del respeto es la comprensión de la posición del otro, su aprecio y valoración, bajo la pretensión tácita o manifiesta de que los demás actúen en consecuencia. Este es el ámbito de los derechos humanos y de la educación en derechos humanos.

La bibliografía sobre este ámbito es muy amplia, tanto en lo que concierne a la fundamentación teórica —qué son los derechos humanos, cuál es la historia de su configuración y formulación,

¹ Una primera versión de este texto se publicó en: Alexander Ruiz y Manuel Prada. «El pacto de cuidado. Sobre la educación del niño como sujeto de derechos». En A. Ruiz y M. Quintero (eds.), *Educación, política y subjetividad*. (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2017), 15-40.

cuáles sus fundamentos éticos, políticos, antropológicos o jurídicos, y cuáles sus implicaciones ideológicas—, como en lo relacionado con propuestas de formación concretas, algunas de las cuales enlazan reflexiones sobre su significado e importancia, y sobre la generación de condiciones de posibilidad para que estos sean vividos en las prácticas cotidianas en el aula y en otros espacios escolares, en las comunidades educativas y en la relación escuela-familia-comunidad. Los tres primeros apartados del libro ilustran, a nuestro juicio, esta idea. La totalidad de la experiencia allí narrada deriva, en buena medida, en la presente conceptualización.

En este capítulo defendemos la tesis según la cual la educación del niño como sujeto de derechos se funda en la *diferencia radical*, insuperable, que existe entre los seres humanos y que nos mueve a asumir la imposibilidad de que los otros se amolden a nuestros caprichos, intereses, formas de concebir el mundo, la vida, la escuela, entre otros aspectos. A esta radical diferencia la denominamos *disimetría*. Es necesario decir que dicha disimetría implica también el establecimiento de relaciones en las que uno mismo se deja interpelar por los otros y responde solícitamente a su llamado. Ahora bien, además de esta disimetría propia de *todas* las relaciones humanas, existe una disimetría que llamaremos *de segundo orden*, característica de la relación entre los maestros y sus alumnos, que concierne a una responsabilidad diferencial en la experiencia formativa. Una vez hayamos dado cuenta de esta condición radical de las relaciones intersubjetivas y de las relaciones pedagógicas, presentamos —como complemento— algunas *figuraciones* de niño, resultado de una comprensión errática de las disimetrías descritas; finalmente, enfatizamos en los rasgos básicos que supone el establecimiento de un *pacto de cuidado*.

DISIMETRÍA FUNDAMENTAL

El reconocimiento de cada uno como sujeto digno de estima y respeto no es resultado de un proceso solitario. De hecho, antes de que uno se reconozca a sí mismo como alguien que es, piensa, siente o actúa de determinada manera, uno ha tenido que ser reconocido por los otros. Esta precedencia del reconocimiento de los otros respecto al autorreconocimiento es patente desde el momento mismo de nuestra concepción, que supuso un gesto de acogida de una madre que dijo sí a tenernos en su vientre y un entorno que aceptó acompañarla en tal decisión; también en el nacimiento, que implicó a una familia que nos protegió, nos dio nombre y apellido, y en esa donación no solo se formalizó nuestra entrada al mundo social y jurídico, sino que, sobre todo, comenzamos a participar en un nicho donde resguardarnos, recibir afecto y aprender a valernos por nosotros mismos.

No sobra llamar la atención sobre dos asuntos relacionados con lo que acabamos de decir. El primero se refiere a que las situaciones descritas afirman que las circunstancias que rodean nuestros primeros años, vistas retrospectivamente, nos hablan de nuestra fragilidad constitutiva.² Esta fragilidad remite a que ninguna vida está completamente realizada sin la presencia de otros; ningún amor a sí mismo cierra su ciclo sin el amor de los otros y sin la reciprocidad propia de las relaciones que establecemos a lo largo de la vida. El segundo aspecto se refiere a los *contraejemplos* que muchos lectores —nosotros, los autores, incluidos— pueden identificar: algunas madres no quieren tener a sus hijos o están solas durante toda la gestación, o los niños nacen en ambientes hostiles que nada tienen que ver con la acogida, el cuidado o el afecto. Estos contraejemplos paradójicamente reafirman, por vía negativa, la tesis según la cual en la vida humana, desde sus comienzos, siempre hay relaciones entre

2 Volveremos sobre esto en el último capítulo.

uno mismo y los otros, lo que no implica que estas constituyan, *de facto*, las mejores condiciones de posibilidad de una vida realizada.

Señalada esta base relacional de la existencia humana, ahora hay que decir que el ciclo de la vida supone, la mayoría de las veces, el paso de la absoluta dependencia a la independencia, del desconocimiento de nosotros mismos a la distinción que cada uno hace de sí respecto de los otros, de decisiones tomadas por otros a decisiones propias, concienzudas, sobre el sentido de los valores, las normas, las formas de vida y las ideologías que se articulan en la vida en común.

Ahora bien, suele pasar que esa especie de «naturalidad» con la que establecemos diversas relaciones intersubjetivas nos impida preguntarnos: ¿cómo es posible que hagamos una vida *con otros*? Al volver la vista sobre todas estas relaciones nos percatamos de que aun los más cercanos, los que llevan más años junto a nosotros, son *otros distintos de nosotros*, constituyen un punto de vista que apenas puedo imaginar, que nunca puedo asumir en sentido estricto, por más que venga en nuestro auxilio la metáfora del «ponerse en los zapatos del otro». Vivimos en el «como si» fuéramos el otro, que es una actitud necesaria para comprenderlo, para sentir compasión, para saber actuar en algún momento determinado, pero nunca seremos el otro, ni el otro puede relevarnos de nuestro propio punto de vista. No obstante, en el vivir juntos se realiza una especie de milagro, pues a pesar de la mutua incommensurabilidad nos comunicamos, nos entendemos y proyectamos nuestra vida como individuos, como sujetos, y una parte de la vida en común.³

Volvamos la mirada al nacimiento y a los primeros años de infancia. Ya ha quedado dicho que el mundo en el que nacemos está tejido de relaciones intersubjetivas, lo que implica tener presente que con ello

³ Paul Ricœur, *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, trad. Graciela Monges, 6.^a ed. (Méjico: Siglo xxi; Universidad Iberoamericana, 2006), 29.

decimos, a su vez: de lenguaje, de cultura, de costumbres, de formas de vida. Sin embargo, estas relaciones no ocultan la incomunicabilidad radical que también nos acompaña a lo largo de la vida. Por ejemplo, la madre no puede comprender completamente lo que *dice* o *calla* el llanto de su hijo; ni siquiera cuando el niño aprende a expresar sus sentimientos se rompe esa especie de secreto que es la incommensurabilidad entre quienes participan en cualquier relación intersubjetiva, es decir, la diferencia entre uno y otro, que es la base de lo que llamamos aquí «disimetría fundamental». Pensemos ahora en el amigo más antiguo, en el más cómplice o en la pareja, y advertiremos que la diferencia entre uno mismo y el otro jamás se diluye; esto es, precisamente, lo que hace que nuestras relaciones sean inagotables.

El filósofo francés Paul Ricoeur nos ha servido de guía para comprender esta disimetría fundamental entre el sí y su otro, es decir, aquella *condición* de las relaciones humanas que hace que, a la vez que nuestra existencia es constitutivamente intersubjetiva, nadie pueda arrogarse la capacidad de reemplazar el punto de vista del otro, ni siquiera con las mejores intenciones.

Que el otro sea *otro* significa que por más que alguien se esfuerce en conocerlo, llegando incluso a anticiparse a sus deseos, a sus gestos, a entender el sentido de sus silencios, el *otro como otro*, en su alteridad, se mantiene como un enigma. El hecho de que el otro sea siempre enigma y no se dé por hecho que la relación con él lo agota en su sentido, en su persona, en su comprensión de mundo, es lo que permite que la amistad, el amor y las relaciones más amplias en la sociedad mantengan su apertura a nuevas posibilidades de ser, en las que lo otro y los otros mantienen en vilo tanto al pensamiento como a la acción. La expresión coloquial «te conozco perfectamente» y todas sus derivadas, que pueden llegar a terminar incluso en intentos de manipular al otro, pierden su sentido y ya ni siquiera sirven como

metáforas para expresar un tipo de relación intersubjetiva plausible.

Ricœur llama la atención sobre otra de las características de la disimetría fundamental: la experiencia de la *solicitud*. En muchas circunstancias de la vida nos encontramos en situaciones en las que alguien da y el otro recibe, uno es activo y el otro es pasivo (por ejemplo, uno habla, el otro calla; uno pide ayuda, el otro la brinda) y hay un intercambio de roles relativamente fácil. Sin embargo, no siempre el sí y el otro están en las mismas condiciones de fuerza, capacidades, riqueza y salud que les permita el fácil intercambio. Muchas veces el otro me interpela no únicamente porque, como ser humano, es *constitutivamente vulnerable*, como yo, sino porque experimenta aquí y ahora alguna forma de sufrimiento. En estas situaciones pareciera que el que da, el que socorre, se pone en una situación de superioridad en comparación con el que recibe o es socorrido. Sin embargo, advierte Ricœur, en esta forma de comprender la solicitud ante el dolor del otro se pierde de vista que la solicitud opera como una espontaneidad benévolas, desde cuyo fondo «el recibir se iguala con el dar»; asimismo, dicha espontaneidad es *respuesta* a una «autoridad que ordena actuar según la justicia».⁴ Este reconocimiento de la autoridad del otro, que me conmina en el suave silencio de una mano tendida, impide que la solicitud sea reemplazada, acaso abolida, por cualquier forma de heroísmo moral.

Volvamos a interrogar nuestra experiencia de relaciones intersubjetivas: ¿acaso no hay indicios que se empeñan en mostrar que cierta simetría es posible? Ya hemos citado la experiencia de los amigos. Paradójicamente, para ser independiente se requiere un largo listado de condiciones que ponen en cuestión la aparente autosuficiencia de la edad adulta. En suma, lo que queremos mostrar es que el ser humano no puede prescindir de los otros pues su vida sería incompleta; por eso necesitamos amigos, para reconocernos en los fines de otros, para ser

4 Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre* (París: Seuil, 1990), 198.

amados, reconocidos, valorados, acaso para triunfar de cierta manera sobre la soledad fundamental del ser humano; pero también porque con el amigo aprendemos la solicitud, el cuidado y estamos seguros de recibir lo mismo recíprocamente.

Podemos considerar la necesidad de los otros atendiendo, ahora, a la idea según la cual una vida realizada supone el amor a sí mismo. Ciertamente, nadie puede reemplazarnos en la larga tarea de amarnos a nosotros mismos, de aprender a hacerlo en la justa medida que articula el reconocimiento de lo que podemos con la aceptación de lo que no podemos, aun de aquello que configura nuestro modo de ser, aunque no podremos asir en el transcurso de nuestra vida; si nos fijamos bien, veremos que el amarse a uno mismo está precedido de un largo aprendizaje recibido de los otros, de un contexto afectivo que nos dé las herramientas suficientes para desarrollar un equilibrado amor a uno mismo; también ese amor está mediado por la referencia a aquello que hemos aprendido en la vida social como lo deseable, lo preferible, lo bueno, lo conveniente.⁵ Así, en suma, en el centro del amor a sí mismo se da una relación de reciprocidad, no desde el punto de vista cronológico, sino desde la perspectiva de la génesis del sentido de la vida misma.

DISIMETRÍA DE SEGUNDO ORDEN

La escuela, como escenario de múltiples relaciones intersubjetivas, podría poner en consideración que los mecanismos que utiliza para generar una convivencia pacífica entre sus actores no pueden ir en detrimento del punto de vista original de cada quien. El reconocimiento de esa originalidad se opone a discursos y prácticas que pregonan una igualdad confundida con homologación, con homogeneidad, que es una forma sutil de violencia que niega la alteridad.

5 *Ibid.*, 214.

Esto se hace evidente, por ejemplo, en la aplicación irrestricta de normas que no hace concesiones sobre la particularidad de los sujetos implicados, su historia, sus motivaciones, ni sobre las situaciones en las que se dio el conflicto que debe ser atendido. Si bien no puede haber una ley para cada caso —pues no habría derecho—, tampoco su aplicación puede consistir en un cálculo que carece del juicio en situación.

Tenemos que anotar que la aparente contradicción entre disimetría e igualdad puede generar malentendidos: por un lado, el autoritarismo, propiciado por un argumento centrado en la *responsabilidad* que tiene el maestro respecto al alumno y que parece autorizarlo a negar su alteridad con la apelación a un bien mayor; de otro, el *laissez-faire* heredero de un *igualitarismo ingenuo*, que niega la autoridad del maestro y la necesidad de normas, regulaciones e, incluso, sanciones. ¿De qué tipo de igualdad hablamos? No es posible pensar la escuela como lugar de realización de los derechos sin la pretensión, sin la búsqueda de igualdad, sin que se dirijan esfuerzos hacia ello; esto requiere tener presente que el antónimo de igualdad en un sentido social es desigualdad, es decir, injusticia, no diferencia.

Ahora bien, respecto a los niños, especialmente a los más pequeños, ¿es pertinente defender también la originalidad de su punto de vista? Tememos que la respuesta que se dé a veces sea la *pedagógicamente correcta*: « ¡Claro!, son seres humanos, dignos de respeto, tienen derechos, incluso derechos especiales: los derechos del niño». Pero hay que pensar suficientemente qué se quiere decir con ello y cuáles son las prácticas que se derivan de una declaración semejante, máxime cuando resulta obvio que maestros y niños no están en igualdad de condiciones —ni físicas, ni psicológicas, ni afectivas, ni en el ámbito de necesidades, o de recursos, entre otros—. Ello nos pone de frente a una *disimetría de segundo orden* marcada por la dependencia relativa, la

mayor vulnerabilidad y la necesidad que tienen los niños del cuidado y protección de los adultos, sin que por ello sean considerados «menos humanos», ni tampoco «adultos en miniatura», pues está claro que son sujetos plenos de derechos.⁶

A propósito de esto, vale la pena destacar que uno de los principios centrales de la Convención de los Derechos del Niño es el de no discriminación:

Los Estados partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.

(Art. 2, 2)

Sin embargo, Dávila y Naya creen que en la CDN no está definido lo que debe entenderse por discriminación. Para ellos es:

[...] toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se basen en determinados motivos [...] y que tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas.⁷

Esta aclaración de lo que debe considerarse discriminación se complementa con la siguiente consideración: «el goce en condiciones

⁶ Jean Le Gal, *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*, trad. Francesc Massana (Barcelona: Graó, 2005); Philippe Meirieu, *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?*, trad. Mari Carmen Doñate (Barcelona: Octaedro, 2004).

⁷ Comité de Derechos Humanos - ONU, «Observación General 18, Comentarios generales adoptados por el Comité de los Derechos Humanos, No discriminación, 37º periodo de sesiones, U.N. Doc. HRI/GEN/1/Rev.7 at 168», s. f., <http://hrlibrary.umn.edu/hrcommittee/Sgensem18.html>.

de igualdad de derechos y libertades no significa identidad de trato en toda circunstancia».⁸

Por supuesto, no hay duda de que los niños han sufrido discriminación —a veces muy sutil— en virtud de su edad, tamaño, fragilidad y dependencia de cuidado calificado. Dado que los derechos del niño defienden la idea según la cual, «por su falta de madurez física y mental, [el niño] necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento», se han asumido posturas y prácticas de crianza, educativas y legales, que confunden la disimetría necesaria entre adultos y niños y la fragilidad innegable propia de la infancia, con una autorización a discriminar, a negarles su condición de sujetos activos. Por ello es necesario tener en cuenta que:

Alegar la edad y el grado de madurez como factor condicionante para el ejercicio de los derechos y la toma en consideración de los puntos de vista de los niños podría tanto usarse para legitimar la discriminación de niñas y niños por su edad —lo que, por cierto, es la práctica predominante hasta el momento— como también para combatir este tipo de discriminación, siempre y cuando nos concentremos no en lo que los niños no pueden hacer —como ocurre normalmente— sino en lo que sí pueden hacer y que se revisen los criterios mediante los cuales se miden las competencias de los niños.⁹

8 Pauli Dávila y Luis M. Dávila, «La Convención de los Derechos del Niño. Contenidos, avances y retos», en *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina* (Buenos Aires: Granica, 2011), 75.

9 Lourdes Gaitán y Manfred Liebel, *Ciudadanía y derechos de participación de los niños* (Madrid: Pontificia Universidad de Comillas; Síntesis, 2011), 42. En el mismo trabajo se identifican cuatro formas de discriminación: 1) «Medidas o sanciones por conductas que son no deseadas en niños pero toleradas o consideradas normales en personas adultas». Por ejemplo, que un adulto pida más información sobre un tema que se está tratando en una conversación en la que él participa no se sancionaría con un mandato a callar o a abandonar la sala; esta persona puede ser acusada de indiscreción o curiosidad, pero no será objeto de la misma censura que la que recibe un niño en la misma situación, aun en la sala de

En consonancia con este planteamiento, Meirieu señala la aparente contradicción entre el reconocimiento de la fragilidad de los niños y su especial necesidad de atención, y el reconocimiento de sus derechos a la libre expresión, a la opinión, a ser responsables, capaces de pensar, entre otros. La contradicción se vuelve incompatibilidad y, por ende, descuido de uno u otro aspecto, exoneración de la exigencia educativa que deben ejercer los adultos o carga excesiva de responsabilidades a los niños. En últimas, se trata de una ontologización de la infancia que termina por convertirse en una fascinación, «corolario de nuestra propia infantilidad», traducido en un «igualitarismo entre los niños y los adultos».¹⁰

Además del principio expuesto, nos encontramos con el de participación, que completa los otros tipos de derechos consagrados en la CDN, esto es, derechos en clave de protección y prevención, los cuales pueden ser considerados «externos», y casi siempre son los más resaltados —alimento, vivienda, salud, amor, etc.—, a la vez que su satisfacción parece poder eximirse de la participación del niño. En cambio, la participación «no es, *stricto sensu*, un derecho, sino una exigencia, una posición pedagógica y una manera de concebir la educación para la responsabilidad y la ciudadanía».¹¹

El desafío de la participación concierne a la renuncia o al menos

su casa. 2) Exclusión de la vida social o limitación de acción en aras de la protección de los niños. A modo de ejemplo, una lucha descontextualizada contra el trabajo infantil defendería que los niños indígenas no participaran del trabajo de sus padres en el campo o en la chagra (espacio de trabajo comunitario) y, con ello, favorecería la exclusión de estos niños de la vida comunitaria. 3) Acceso limitado a derechos, bienes, instituciones y servicios, ya sea por su edad o por su condición social y económica. 4) «No consideración del grupo social de los niños en la toma de decisiones políticas» (p. 41).

Como ejemplo de contraste, en la reciente recopilación de experiencias hecha por Barry Percy-Smith y Nigel Thomas se defiende la necesidad de que haya escenarios reales y efectivos de participación de los niños en la vida política de su ciudad y de su país. Véase *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (Londres: Routledge, 2010).

10 Meirieu, *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?*, 28.

11 *Ibid.*, 33.

al cuestionamiento a una postura adultocéntrica que no por ello desconoce lo que hemos llamado «disimetría de segundo orden». Este desafío no se afronta solo con «permitir» la participación, con «darles voz» a los niños. No basta con abrir espacios de expresión, sino que hay que intentar comprender «cómo los niños mismos le dan sentido al mundo».¹² Para ello, el desafío también exige comprender que la participación no está atada a un desarrollo cognitivo superior, a la expresión verbal, mucho menos argumentativa, pues, de hecho,

[...] los niños desde edades muy tempranas son hábiles para formar opiniones, incluso cuando no son aptos para comunicarlas verbalmente [...] La implementación del artículo 12 [de la CDN]¹³ requiere reconocimiento de y respeto por formas no verbales de comunicación tales como lenguaje corporal, expresión facial o dibujo y pintura, a través de las cuales los niños muy pequeños toman decisiones, expresan preferencias y demuestran que entienden su medio ambiente.¹⁴

En suma, se requiere estar dispuestos a superar la confusión entre autoridad y autoritarismo, a mantener el difícil equilibrio entre no someter la expresión de los niños a nuestros puntos de vista sobre madurez, capacidad o habilidad, insertar su participación en prácticas

12 Robyn Fitzgerald *et al.*, «Children's Participation as a Struggle Over Recognition», en *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives From Theory and Practice* (Nueva York: Routledge, 2010), 302.

13 «Art. 12. 1. Los Estados garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional».

14 Gerison Lansdown, «The Realisation of Children's Participation Rights. Critical Reflections», en *A Handbook of Children and Young People's Participation*, 12.

de la vida cotidiana,¹⁵ y dejarnos convocar por su fragilidad, asumiendo la *responsabilidad diferencial* que supone el *pacto de cuidado*.

Un pacto así orientado solo es posible si se exponen y cuestionan distintas *figuraciones* de niño que impiden, precisamente, su reconocimiento como sujeto pleno de derechos.

FIGURACIONES DE NIÑO

Uno de los problemas más importantes de la relación entre los seres humanos radica, según Husserl, en que del *otro* tenemos noticia — quizás únicamente— a partir de nuestra experiencia, razón por la cual jamás lo podremos conocer totalmente.¹⁶ Esto mantiene en vilo el pensamiento y la acción, y nos impulsa a resaltar el inacabamiento de toda relación intersubjetiva. Además, como hemos dicho, se corre el riesgo de que un límite de la experiencia, de nuestra propia experiencia, sirva para justificar la negación del otro, de su capacidad de ser. Esto ocurre no solo en la manera como nos representamos a los demás, sino también en nuestras acciones y prácticas concretas; y si, además, quien es negado está en franca condición de disimetría, como suele ser el caso de los niños, el panorama resulta desolador.

También hemos sugerido que existe una distancia, a veces franqueable, a veces abismal, entre declarar que el niño es sujeto de derechos y nuestras ideas acerca de *cómo son* los niños. Al llamar la atención sobre el verbo *ser* indicamos que se trata de una suerte de representación fija del niño, inmune a la crítica, a la confrontación con lo que perciben, sienten, expresan y viven ellos, e, incluso, con lo que los estudios sobre la infancia han mostrado en las últimas décadas. Cabe advertir que no pretendemos aquí establecer un diálogo directo

15 Martin Woodhead, «Foreword», en *A Handbook of Children and Young People's Participation*, xxii.

16 Esto es desarrollado por Husserl, entre otras obras, en: *Meditaciones cartesianas*, trad. Mario Presas, 3.^a ed. (Madrid: Tecnos, 2009).

con la psicología, la historia o la sociología de la infancia, que tantos aportes han hecho a la conceptualización del niño y a la configuración de prácticas capaces de superar los prejuicios heredados de siglos anteriores (v. gr. el niño como propiedad de los padres, como adulto pequeño, como instintivo y amoral por su cercanía con la animalidad, entre otros). La «tipología» que proponemos es más bien una invitación a la reflexión sobre el amplio y variado campo de problemas que implica asumir al niño como sujeto de derechos. Debemos anotar, además, que representación y práctica están ligadas: actuamos con o sobre los otros según las representaciones que hacemos de ellos.

EL NIÑO CRUEL

Es muy común la expresión «los niños son crueles» a la que se añade: «por naturaleza», para referirse a palabras, actitudes y acciones muchas veces hirientes con sus pares o con algunos adultos con quienes se relacionan. En principio, esta figuración se ha instalado en el discurso, entre otras razones, por el desmonte y en contraposición del imaginario del niño como ejemplo de «pureza», de absoluta inocencia. Pero la negación de una naturaleza inocente se ha vuelto afirmación de una naturaleza culpable, tildada de cruel. ¿Qué implica esa rotulación generalizadora o, en otros casos, la etiqueta que se pone sobre algunos niños en particular? Bien puede decirse que los niños dicen cosas crueles o que actúan de formas que podemos considerar crueles, pero lo que está en discusión es si, desde el punto de vista pedagógico, lo que debe hacerse es rotular o más bien tratar de comprender por qué un niño dice o actúa de forma que consideraríamos cruel.

Puede suceder también que asumir que los niños entienden el medio en el que viven, se expresan y forman opinión desde temprana edad sea presa de la incapacidad adulta de reconocer de modo pedagógico la *disimetría de segundo orden* de la que hemos hablado en el apartado anterior. Los niños entienden el medio en el que viven, a la

vez que aprenden con relativa facilidad el significado de las normas, de lo obligatorio, de lo aceptable, de lo preferible, y el sentido de la solidaridad, del respeto por el otro; todo esto ni hace parte de nuestra dote genética, ni nos es proporcionado en el nacimiento, sino que es configurado a lo largo de la vida. Si no hubiera posibilidad de formar la sensibilidad moral, el sentido de lo bueno, la capacidad de obrar justamente, cualquier iniciativa que propenda por una convivencia pacífica, una escuela democrática, una sociedad justa sería imposible. Tampoco podría atribuirse responsabilidad a quien voluntariamente hiciera el mal a otros, pues, en última instancia, no habría propiamente decisión de actuar de cierta manera, dado que se estaría obrando «por naturaleza». ¹⁷

Pensemos en el siguiente caso: Juan le pide a su compañero que le preste unos lápices para hacer la actividad de la clase; irritado, el compañero le grita a Juan que no le va a prestar sus útiles al hijo de un borracho. Agudicemos la tensión de la escena: todos en la clase saben, con más o menos detalle, que el padre de Juan es alcohólico, razón por la cual ha habido reiteradas dificultades en su casa que se notan en la escuela. Nadie lo niega, estamos ante una frase cruel. Tampoco puede justificarse la actitud del niño que la profirió y hacer como si nada pasara. Pero una cosa es la rotulación y la exclusión del agresor del mundo de la vida común o un castigo severo, y otra, el trabajo de

¹⁷ Remitimos al trabajo de Ricœur titulado *Philosophie de la volonté 2: Finitude et culpabilité*, en el que se discute cuáles son las implicaciones de considerar que existe una naturaleza malvada del hombre. Para Ricœur, si un hombre es considerado «malo» sin que en ello intervenga el uso de su libertad, no puede haber responsabilidad ni imputación; al mismo tiempo, «es innegable que solo a través de la condición actualmente mala del corazón del hombre se puede discernir una condición más originaria que cualquier maldad: a través del odio y de la lucha, se puede vislumbrar la estructura intersubjetiva del respeto que constituye la diferencia de las conciencias» (París: Points, 2009), 196. Ricœur invoca la fuerza de una *imaginación de la inocencia*, que «no es más que la representación de una vida humana que realizaría todas sus posibilidades fundamentales sin distancia alguna entre su destino originario y su manifestación histórica» (p. 197). Así, «la imaginación es un modo indispensable en la investigación de lo posible» (pp. 197-198).

formación de la sensibilidad moral tanto del agresor como del agredido.¹⁸ Siguiendo con el ejemplo, valdría la pena detenerse a pensar de dónde sacó aquel niño esas palabras, qué es lo que escucha en su casa, en su barrio, entre sus amigos y cuáles son las pautas de relación que aprende en su contexto; incluso, se podría explorar si comprende todas las implicaciones de su actuar, si es capaz de ponerse en el lugar de Juan y de cualquiera que no sea él mismo. Renunciar a ello —por negligencia o por severidad con el agresor— es renunciar, a su vez, a la tarea de formar moralmente al niño y a restituir las relaciones mediante el reconocimiento de la falta por vías no punitivas.

EL NIÑO PELUCHE

El niño es asumido como una especie de «muñequito» al que se le habla de manera empalagosa, a media lengua o con diminutivos —que algunos suponen es la lengua de los niños—, especialmente en sus primeros años de vida. Las acciones y los comportamientos del niño peluche están condenados a la miniaturización, que suele ser confundida con la ternura: en vez de risa, tiene «risita»; no da abrazos, sino «abracitos»; nunca se porta mal y, en su lugar, puede ser considerado «malcriadito». Si bien algunas veces el uso de diminutivos es indicador de un trato cariñoso entre las personas, especialmente de los adultos hacia los niños, su uso excesivo o selectivo no siempre expresa un sincero aprecio o una auténtica preocupación por el otro. De hecho, la figuración del niño peluche es resultado, justamente, de un uso reductivo, incapacitante y minimizador de las respuestas, las opciones y las posibilidades del niño. Como correlato de esto, las opiniones del niño, la expresión de lo que siente y su participación en la toma de decisiones en los espacios donde habita son consideradas también *palabra menor*, y un sujeto cuya palabra es menor no puede ser sujeto de derechos.

18 De este último no hablaremos solo porque queremos darle fuerza a la figuración del «niño cruel».

Así mismo, el niño peluche es un niño de exposición, que es vestido con atuendos inadecuados e incómodos que solo satisfacen el criterio estético de los padres; es un niño que, cada vez que aprende una palabra nueva o que dice algo que a los adultos les resulta divertido, es obligado a repetir, como si fuera un bufón gratuito y disponible para las fiestas familiares. Si aprende a bailar, a tocar un instrumento, a cantar, a jugar bien un deporte, suele pedírselo con insistencia y sin que medie su opinión que demuestre sus habilidades ante la mirada orgullosa de sus padres y la sorpresa de las visitas. No criticamos la exaltación de los logros del niño, que es fundamental para afianzar su estima y la confianza en sí mismo, para darle a conocer el amor de sus seres cercanos, pero lo que puede ser exaltación se vuelve una penosa carga que el niño soporta sin poder decir no, so pena de ser juzgado por los adultos como desobediente y grosero. Y es que los peluches siempre obedecen, están eternamente disponibles.

En lo que concierne a la formación moral en la escuela, la asunción de la *disimetría fundamental* implica reconocer en la palabra del niño, en su opinión y en su expresión, un sentido del mundo que acaece en primera persona; ello requiere unas prácticas de reconocimiento que no riñen con aquello que también le compete al maestro: aclarar, guiar, ampliar perspectivas, propiciar nuevas formas de entendimiento. El niño no es «algo» que la escuela pueda tratar como a un muñequito, «algo» a lo que no se le consulta, que no puede contradecir la voluntad de su manipulador. Será propio de la sabiduría práctica del maestro comprender la delgada línea que ciertamente existe entre el respeto al niño como posición originaria y la permisividad incapaz de poner límites; entre la asunción positiva de la *disimetría de segundo orden* que, insistamos, consiste en la responsabilidad que tiene el maestro en la formación de sus alumnos y la asunción negativa que lo tiraniza desde su sede adultocéntrica.

EL NIÑO INEPTO

Se trata del niño que se encuentra en la perenne condición de quien *aún no puede*, aquel por quien siempre hay que decidir o actuar ya que nunca es lo suficientemente grande o maduro para hacerse cargo de sí mismo. La mayoría de las cosas que verdaderamente cuentan para el niño es, aquí, aplazada, postergada: las preguntas, las dudas, las dificultades, los cuestionamientos, los asuntos incómodos, las responsabilidades. Como pasa con las figuraciones que hemos expuesto, muchas veces los adultos las justifican como un gesto de bondad hacia el niño, pero queda claro que, desde la perspectiva de su formación como sujeto de derechos, estamos ante una negación de la capacidad humana de actuar. Así, la faz negativa de la intervención, del control y de la tutela ocupan el lugar de la libertad, de la inconformidad, de la identidad y de la autenticidad, por lo que su subjetividad se puebla de imágenes de dependencia, de la necesidad de que otros sean quienes resuelvan desde los asuntos sociales más complejos hasta las situaciones cotidianas más simples.

La *disimetría de segundo orden* nos exige ver en el niño fragilidad y dependencia; de hecho, nos recuerda nuestra propia vulnerabilidad, condición de la vida humana que nunca cesa aun en el ejercicio pleno de nuestras capacidades, atravesadas por una incapacidad constitutiva de la que jamás tendríamos que sentir vergüenza;¹⁹ más aún, avergonzarnos de nuestro no-poder daría cuenta de «una manera de ocultarnos de nuestra humanidad [...] de ser un tipo de criatura que uno no es, y no confiable en el sentido práctico, frecuentemente unida al

¹⁹ De este modo, toda capacidad conlleva un no-poder constitutivo (Domenico Jervolino, «El último *parcours* de Ricoeur», *Agora*, 2006), una pasividad que hiera las pretensiones de autosuficiencia de los sujetos y que apunta a «formas de fragilidad inherentes a la condición humana», pero que se agudiza en contextos que refuerzan e instauran esa heteronomía por la vía de desigualdades crecientes (Paul Ricoeur, *Le juste 2* (París: Esprit, 2001); Manuel Prada, «La víctima como sujeto capaz», en *A actualidade de Paul Ricoeur numa perspectiva Ibero-Americana*, ed. Gonçalo Marcelo y César Correa (Coimbra: Universidad de Coimbra, 2018), 103-36).

narcisismo y a la renuencia a reconocer los derechos y las necesidades de los demás».²⁰

Pero nuestra vulnerabilidad no es del mismo grado que la del niño a nuestro cuidado, lo que supone de nosotros un esfuerzo de mayor y mejor protección, una atención privilegiada a ese otro que también hace las veces de «maestro de justicia», al modo como Levinas se refería a las viudas, a los pobres y a los huérfanos.

Asumida así la fragilidad del niño, el reto que se presenta entonces es «la difícil articulación entre el necesario ejercicio de la autoridad del adulto y la necesidad ineludible de tener en cuenta la libertad del niño».²¹ La clave pedagógica para asumir dicho reto se resume en la frase: «El deseo del otro es el límite de mi voluntad».²² Ello supone aprender a vivir en la tensión entre dos discursos aparentemente contradictorios: ««puedo hacer todo por ti» y «puedes lograrlo tú solo» [...]. O bien, «haré todo lo necesario para que aprendas y crezcas» y «no lo conseguiré si tú no lo haces por ti mismo, libremente y por propia iniciativa»».²³ El no-puedo de la vulnerabilidad se vuelve el puedo del caminar juntos;²⁴ la experiencia de incapacidad, tan propia de los primeros años de vida —somos menos fuertes, menos veloces, menos independientes—, se convierte en serena aceptación de las limitaciones propias.

Cercana a esta figuración del niño incapaz, nos encontramos con

20 Martha Nussbaum, *Hiding from Humanity. Disgust, Shame, and the Law* (New Jersey: Princeton University, 2004), 15.

21 Meirieu, *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?*, 33.

22 *Ibid.*, 34.

23 *Idem*.

24 En este mismo sentido se expresa Lansdown, para quien «lograr un balance apropiado entre participación y protección en cualquier programa [de formación, de implementación de los derechos de los niños] requerirá un cálculo de factores, incluidos las capacidades del niño, los niveles de riesgo implicados, el grado de ayuda disponible, el grado de entendimiento del niño de la naturaleza de los riesgos implicados y, por supuesto, la propia visión del niño» («The Realisation of Children's Participation Rights. Critical Reflections», 19).

la del *niño tutelado*. Cabe aclarar que la idea de tutela tiene una cara positiva que reside en el alto nivel de conciencia de ciudadanos que se disponen a hacerle un lugar a los recién llegados, a reconocer plenamente su humanidad, cuando estos apenas empiezan a comprender todo lo que ello significa y a velar por su bienestar, con la claridad meridiana de que en el futuro cercano es posible vivir en sociedades más justas. La figura del niño tutelado en su faz afirmativa significa lo que una paternidad/maternidad amorosa y responsable, esto es, una decidida apuesta moral por la condición humana. Por esta razón, subrayamos, el niño ha de ser tutelado de manera temporal y circunstancial, a fin de que el proceso formativo le permita conocer y ejercer sus derechos de manera cada vez más activa.

Sin embargo, en su cara negativa la tutela es promotora de la incapacidad cuando se hace coincidir con sustituir, reemplazar y actuar en nombre de otro, lo cual nos plantea un reto interesante en relación con los límites de la acción. Se asume que la tutela de los derechos del otro es necesaria cuando este no está en capacidad de ejercerlos, defenderlos y reivindicarlos, porque no los conoce o porque, conociéndolos, no sabe qué mecanismos y procedimientos usar, ni a qué instancias acudir; o, por circunstancias mucho más dramáticas como, por ejemplo, ser víctima de coacción, porque tiene temor y está inhibido para emprender acciones de reclamo, denuncia o imputación. No obstante, si los derechos de los niños son siempre tutelados, incluso a pesar de haber crecido y de tener cada vez más criterio para tomar decisiones por sí mismos, la acción de la tutela se convierte en un mecanismo generador de dependencias y de heteronomía. La tutela de los derechos de los más vulnerables, concebida en términos absolutos, obtura la titularidad de los derechos en quienes son tutelados, de ahí la importancia de una educación que permita a los niños hacerse cargo de manera paulatina, acompañada de su propia condición de

sujetos de derechos. Por ello tutelar los derechos del niño ha de ser una decisión temporal y procesal, es decir, es necesario que los niños sean educados en el reconocimiento de aquellas situaciones en las que se vulnera su dignidad; en el conocimiento de sus derechos; en la manera de ejercerlos; y, sobre todo, en el respeto activo y defensa de los derechos de los otros.

EL NIÑO INTERVENIDO

En español el verbo «intervenir» tiene diez acepciones, en ocho de las cuales está supuesta una *autoridad* que ejerce un poder sobre algo: sobre una cuenta bancaria se ejerce examen, censura o control; a personas o instituciones se les dirige o limita o se les suspende el libre ejercicio de actividades o funciones; sobre la comunicación privada hay una intromisión —se espía—; en el ámbito político, un Estado o varios ejerce funciones que le corresponden a otro. Como se ve, la red de verbos vinculados a intervenir —examinar, controlar, dirigir, limitar, suspender— indica que hay una capacidad de acción de aquello sobre lo cual se ejerce la autoridad, que puede ser incluso eliminada si la situación lo amerita. Así mismo, tres de las acepciones hablan de *autoridad suficiente* o de *autorización legal*, lo que resalta que en esos casos específicos no se trata de un ejercicio arbitrario. Para terminar, encontramos dos acepciones más: una del ámbito médico, que se refiere a una operación quirúrgica, y otra que define intervenir simplemente como «tomar parte de un asunto».

La idea de intervención en el ámbito educativo remite a lo que un maestro o un grupo de maestros hacen para atender una situación que resulta problemática y que requiere un conjunto de acciones tendientes a superar, atender y mejorar un estado inicial de cosas.²⁵ También involucra la atención y cuidados que se le prodigan al niño

25 José M. Touriñán, «Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: una mirada pedagógica», *Revista Portuguesa de Pedagogía extra-serie* (2011): 283-307.

en estado o en condición de enfermedad o en cualquier otra circunstancia de vulnerabilidad. No brindarle al niño la atención debida —no intervenir— cuando su condición objetiva así lo demanda resulta justamente violatorio de algunos de sus derechos fundamentales.

En todo caso, no se trata de una acción espontánea, aislada y asistemática, sino que supone reflexión, análisis del problema, comprensión y deliberación sobre los mejores caminos que deben tomarse para alcanzar los objetivos. En este sentido, la intervención supone acuerdos comunes; ideas compartidas sobre un estado ideal de cosas —sobre sujetos, escuela, sociedad, valores, normas, ideales—; y una autoridad que se ejerce no solo en función del rol que se desempeña, sino también del saber que autoriza hacer las veces de maestro. Requiere un papel activo de los alumnos, su participación en todo el proceso, lo que diferencia una educación bancaria —para recordar la célebre metáfora de Freire— de una educación en la que maestros y alumnos se asumen como sujetos educables, aunque con roles diferenciados.

Sin embargo, esta idea de intervención convive con prácticas que se ubican en el espectro de los verbos que niegan la acción del niño y, por ende, le impiden ser reconocido y formarse como sujeto de derechos; estas prácticas abrevan de la figuración del niño inepto: el niño es tan vulnerable que los maestros y, en general, los adultos tenemos que reemplazarlo, *ejercer sus funciones*; también pueden aludir a un niño del que se puede disponer, al que se puede dirigir como a un muñeco de felpa cuya ternura lo incapacita para dissentir. Otras aluden al niño cruel: hay que «extirpar» de algún modo la maldad que lo caracteriza o al menos procurar que su crueldad no salga a flote. Tal concepción de maldad tiene menos un carácter religioso que uno profano, especializado por vía de una creciente medicalización y psiquiatrización: se llama hiperactividad, hipoadaptabilidad, trastornos de atención, perspectiva que refleja la ausencia de creatividad de padres,

maestros y demás responsables de la educación del niño, a la vez que es tributaria de ideas de disciplina, productividad, orden, normalidad que, sabemos, requieren ser urgentemente cuestionadas.

EL NIÑO CONTROLADO

Al otro extremo de la concepción de una vulnerabilidad rayana en la inacción podemos ubicar la idea según la cual el niño representa una amenaza para el mundo organizado. Para contrarrestar el peligro debe procurarse el control de su cuerpo por medio de una organización del aula escolar, en la que nada se mueve sin el permiso de los adultos, que al respecto ejercen funciones policiales. El adulto debe controlar palabras, acciones, iniciativas, expresiones y afectos para proteger al niño de sí mismo, a los otros y a la sociedad. Y bajo este propósito resulta muy efectivo y funcional mantener una distinción entre niños buenos y malos.

Una forma de establecer control sobre los sentimientos, pensamientos y juicios del niño es procurándole un sistema de creencias religiosas culturalmente aceptado. Se trata de una de las principales formas de adoctrinamiento que las sociedades de influencia especialmente católica han naturalizado en el ordenamiento del mundo escolar desde muy temprana edad.²⁶ Con una crítica a esta forma de control no sugerimos la eliminación de la libertad religiosa, ni negamos la posibilidad de integrar la religión al debate sobre la formación moral y sobre la vida política en la escuela.²⁷ Sin embargo, en una sociedad

26 Edna Arévalo, Constanza Osorio y Alexander Ruiz, *Ni princesitas, ni principitos. La escuela ante el maltrato en la primera infancia* (Bogotá: Magisterio, 2014); Marieta Quintero, Alexander Ruiz y Juan Carlos Amador, «Cartografía social-pedagógica de saberes, prácticas y necesidades de agentes educativos en primera infancia» (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional; Corpoeducación; FES, 2012); Alexander Ruiz, *La tinta indeleble. Escuela y sociedad en el espacio autobiográfico* (Bogotá: Aula de Humanidades, 2016).

27 Remitimos a nuestros trabajos: Manuel Prada, «Religión y derechos humanos: ¿un conflicto permanente?», *Signos* 34, n.º 1 (2013): 11-20; Alexander Ruiz, *La tinta indeleble. Escuela y sociedad en el espacio autobiográfico*.

plural ninguna religión puede impedir la autocrítica, la autonomía, la apertura a otras concepciones de mundo, ni imposibilitar que el sujeto sea, justamente, pleno de derechos o negar la realización efectiva de quienes piensan distinto.

Habría que ampliar el margen de consideraciones para incluir cualquier tipo de adoctrinamiento que convenza a quienes lo padecen de una cierta superioridad social y cultural reforzada por la insistencia en un sello de honor que se porta en el carácter, sello forjado por la pertenencia a una institución y la encarnación de un determinado conjunto de valores.²⁸ Se trata aquí de una educación para asumir un lugar predefinido y estabilizador —cosificador— en la jerarquía social, del que los estudiantes no se pueden mover por criterios de *estrafificación socioeconómica*, so pena de «descender» a un mundo de seres humanos de clase inferior.

Sobre el niño también se establece un fuerte control emocional. No todas las expresiones emocionales tienen cabida en la escuela. Especialmente los varones deben cuidarse de que el sentimiento de tristeza se exprese en llanto, signo de debilidad en el modelo cultural hegemónico de construcción de la masculinidad. Es fácil encontrar burla y minusvaloración del niño por vía de una *feminización*, que incluye el menosprecio a las mujeres y a los homosexuales («no sea niña», «corre como un marica»), con lo cual la educación —control de las emociones— incide en la representación del otro como inferior y deleznable. Se suma a esto un tipo de control estético que sigue proclamando que «las niñas se visten de rosa y los niños de azul»; «los niños juegan con carros, las niñas, con muñecas»; «los niños que tienen muchas novias son encomiables, las niñas que tienen muchos

²⁸ Suelen usarse adjetivaciones derivadas del nombre de la institución escolar para reforzar estos mecanismos de identificación honorífica. Una muy completa reflexión sobre el honor lo encontramos en Anthony Appiah, *The Honor Code. How Moral Revolutions Happen* (Nueva York; Londres: W.W. Norton & Company, 2010).

novios son reprochables»; «los niños usan el cabello de esta forma, las niñas de esta otra», etc. Todas estas prácticas desconocen la pluralidad propia de lo humano que se manifiesta en diversas formas de ser hombre o mujer.

También suelen ser intervenidas las expresiones de afecto si involucran el cuerpo e incluyen caricias. Tocarse, acariciarse suele ser mucho más objeto de control e, incluso, de sanción en la escuela que golpearse. Mientras la caricia se circumscribe al ámbito de lo privado y al niño se le enseña a reprimir y a aplazar esta forma de expresión emocional, el golpe adquiere un carácter público, es una manera de expresar socialmente un esfuerzo de predominancia o simplemente de defensa de la integridad física.

Una asunción del niño como sujeto de derechos y de la responsabilidad diferenciada que se deriva de la *disimetría de segundo orden* entendería que las emociones son objeto de canalización y autocontrol, no de represión o aplazamiento.²⁹ Así mismo, entendería la importancia de una educación que acompaña al niño al ingreso en el mundo de la norma, de la regulación social, cultural, de la construcción del límite, de la libertad, de lo que no es aceptable, esto es, la violación de los derechos de los otros.

HACIA UNA POÉTICA DEL RECONOCIMIENTO

Las relaciones entre maestros y estudiantes siempre están mediadas por diversas pretensiones. En primer lugar, una pretensión *teleológica*, constituida por ideales de vida buena auspiciados por la sociedad, el sistema educativo, la escuela en particular y, por supuesto, los actores que están en relación —padres de familia, personal administrativo, directivos, comunidad—, entre los que sobresalen los ideales que

²⁹ Martha Nussbaum, *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions* (Nueva York: Cambridge University, 2003).

orientan la vida del maestro y que se ponen en juego como apuestas que orientan las interacciones en la cotidianidad escolar.

Por otro lado, nos encontramos con una pretensión *deontológica* referida a un *deber ser* que se objetiviza en normas, códigos y leyes que instituyen la relación pedagógica, en la que, en principio, tendrían lugar la Convención de los Derechos del Niño, los códigos de infancia y adolescencia del momento, pero también los preceptos religiosos, entre muchos otros. Así, la relación pedagógica requiere la presencia tanto de prescripciones teleológicas —ideales, aspiraciones, valores, concepciones de vida buena de los actores— como de prescripciones deontológicas— que señalan aquello que una sociedad considera moralmente obligatorio para todos por igual—. No tiene necesariamente que haber oposición entre lo bueno y lo justo, entre lo optional y lo obligatorio, sino que puede haber complementariedad y mutua instrucción.³⁰

Sin embargo, hay momentos en los que entran en conflicto ideales de vida buena con aquello que está estipulado como obligatorio, o casos en los que chocan dos obligaciones o dos concepciones de lo que debe hacerse. Se requiere, entonces, un tercer ámbito que Ricœur denomina *prudencial*, concerniente a la imaginación que permite articular en cada caso los múltiples proyectos de vida buena con los códigos y leyes. No existe una «receta» o un «manual de procedimientos» que asegure el mejor resultado en la toma de decisiones, ni que garantice que hacer justicia a unos no es herir a otros y viceversa. Se trata de situaciones límite en las que no hay que escoger entre el blanco y el negro, sino entre matices del gris.

Esta imaginación ya comienza a ejercerse en el diseño del currículo y de las actividades; en la selección de los problemas con los que se

³⁰ Para una ampliación de esta discusión, sugerimos leer los estudios VII-IX de *Soi-même comme un autre* de Paul Ricœur.

quiere trabajar en clase; en las estrategias para mediar conflictos; en la manera como nos relacionamos con la fragilidad y la vulnerabilidad propias de la infancia. Sin una imaginación capaz de aceptar los desafíos del contexto, de los actores que están a nuestro cargo, de las voces en primera persona que reclaman ser escuchadas, la formación de los niños como sujetos de derecho es estéril.

En este cruce entre lo teleológico, lo deontológico y lo prudencial se ejerce el oficio del maestro. Los niños que llegan a nuestras aulas no han pedido estar allí, casi nunca han escogido la escuela en la que sus padres los matricularon, libre y voluntariamente, ni tampoco entrar a la dinámica de enseñanza-aprendizaje que la escuela les propone, cualquiera sea la forma como se organice. ¿Cómo hablar entonces de un pacto de cuidado como señal característica de la relación maestro-alumno, adulto-niño? Los pactos suponen iguales y este no es el caso. El niño tiene necesidad de ser cuidado, protegido, tutelado —en sentido positivo— y a la vez reconocido como sujeto de derechos, lo que no es una exigencia abstracta, sino, por el contrario, realizable y exigible, en la que el niño pide respeto, y que sea tenida en cuenta su voz y su parecer. Es un pacto disímétrico, si por tal entendemos que no hay un intercambio de bienes, de roles o responsabilidades iguales en proporción y, sobre todo, que no está condicionado lo que debe hacer el maestro para que el niño cumpla determinados compromisos, asuma comportamientos o actitudes respetuosas del derecho de los otros.

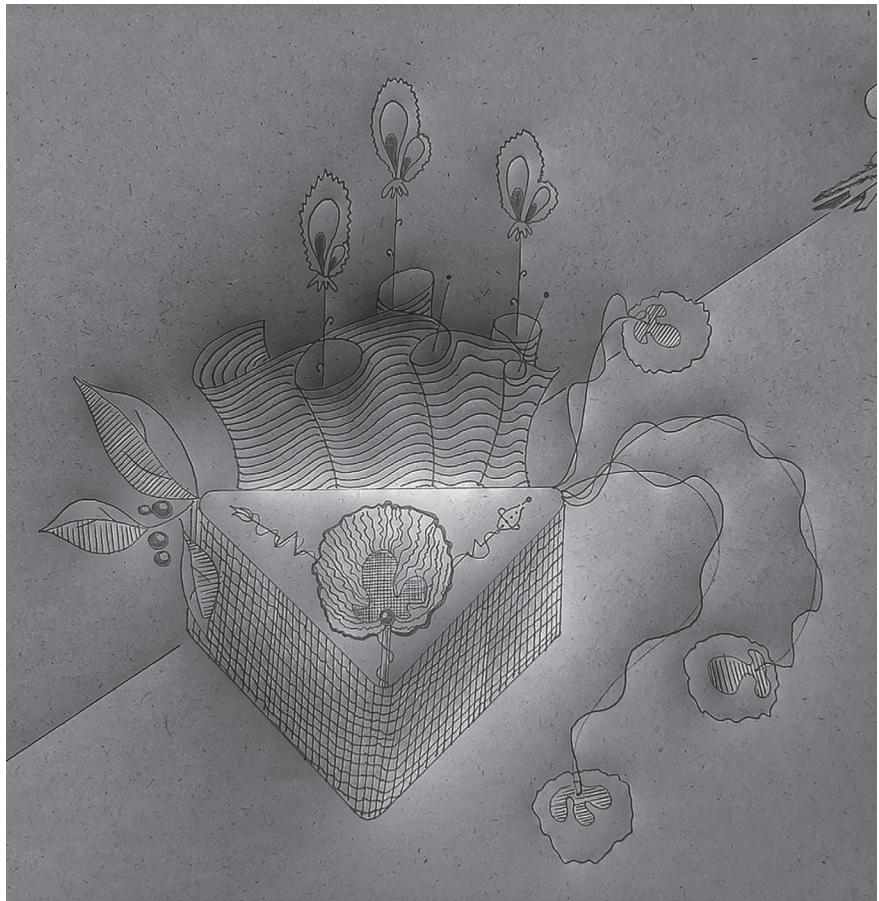
En el pacto tampoco existe una lógica mercantil en la que se compran derechos con el depósito de «buen comportamiento». Los derechos no son algo que una persona se gana o se merece, en el sentido de hacerse merecedor de un premio, un reconocimiento, un incentivo o una compensación. En tanto seres humanos tenemos derechos y estos son el resultado de un proceso histórico, social y

cultural. Incluso, ante la peor de las infracciones un ser humano tiene derecho a ser tratado como tal, a ser escuchado, juzgado y defendido. El niño que más agrede, el que más golpea a otros, el que más insulta también es sujeto de derechos, lo que contradice el énfasis en los deberes como *condición sin la cual* no hay derechos. La solicitud y el cuidado recíprocos constituyen el único deber. Una educación para el auténtico ejercicio de los derechos en la escuela ha de erosionar el sentido individualista, posesivo y patrimonialista de los derechos. Estos no son propiedad particular de nadie, no están ahí para mi uso y disfrute exclusivo, su *ejercicio* implica su *observancia*, esto es, me hace sentir moralmente obligado a respetarlos. Y no es posible el respeto de los derechos en abstracto, son las personas titulares de estos quienes son sujetos de dicho respeto. De este modo, el principal deber que tiene un niño en la escuela es el *respeto de los derechos de los otros*. Una escuela que posiciona esto en el centro de la experiencia formativa es una escuela orientada hacia la construcción de condiciones sociales en las que es posible y tiene sentido la reciprocidad. Si cada estudiante, cada actor escolar logra comprometerse, en serio, en el respeto de los derechos de los otros, la dinámica escolar no es otra que la del *cuidado mutuo*.

En ese pacto hay una *promesa* que pronuncia el maestro, resultado del reconocimiento del niño como otro capaz. ¿Qué promete? Hacer todo lo posible para que el niño, asumido como sujeto pleno de derechos, aprenda a ejercer dicha condición en su presente y en sus circunstancias —y no solo en el futuro, cuando sea adulto—; promete también que se esforzará para que el niño pueda pronunciar, a su vez, la promesa de entrar en la relación una vez comprende sus implicaciones, y no por la violencia de acciones y discursos que proclaman una obligación que se impone «por su bien». En suma, se trata de una promesa de futuro que comparten maestros y alumnos, copertenecientes a un

mundo común; una promesa que reactiva las promesas del pasado —de la historia, de los textos que se han configurado en diversas tradiciones y escenarios, de los maestros que estuvieron antes de nosotros—, y que otorga, en un don compartido, la capacidad de continuar lo heredado y de comenzar de nuevo.





Título: *Delicadeza*

Serie: Nina

Técnica: Ilustración con marcadores sobre papel y manipulación digital

Dimensiones: 21 x 27 cm



Capítulo 5

Vulnerabilidad y educación en el cuidado

PRESENTACIÓN

La línea sinuosa que hemos trazado desde los primeros capítulos, tomando como referencia nuestra experiencia de investigación-acción centrada en el valor del arte en la educación de niño como sujeto de derechos, vuelve aquí a su punto de partida: toda forma de cuidado presupone nuestra humana condición de vulnerabilidad.¹ De este presupuesto se derivan la relación entre aprender a cuidar y aprender a *mirar*; el vínculo entre cuidar y promover la capacidad de actuar de aquellos a quienes cuidamos; y la centralidad del deber de cuidar como el más importante —acaso el único verdaderamente relevante— para formar sujetos que opten por un modo pacífico de vivir con los otros.

«SOLO UN YO VULNERABLE PUEDE SER RESPONSABLE»

En *Animales racionales y dependientes*, publicado en inglés en 1998, el filósofo canadiense Alasdair MacIntyre se refiere a la escasa reflexión

¹ También hemos expuesto esta idea en Manuel Prada, *Entre disimetría y reciprocidad. El reconocimiento mutuo según Paul Ricoeur* (Bogotá: Aula de Humanidades; Editorial Bonaventuriana, 2017); Alexander Ruiz y Manuel Prada, *Galería de los sueños. Educación para la paz desde el aula. Básica primaria* (Bogotá: Konrad Adenauer Stiftung - Pontificia Universidad Javeriana - CIMHM, 2018).

sobre la discapacidad y la vulnerabilidad en la filosofía moral. Según su diagnóstico, la filosofía ha privilegiado la capacidad, la agencia, la independencia del sujeto y ha olvidado que «existe una escala de discapacidad en la que todos ocupamos un lugar».² Por discapacidad no hemos de entender aquí únicamente las enfermedades físicas o mentales que impiden el desempeño considerado «normal» para un individuo, o la plena autonomía de razonamiento, decisión o movimiento. Todos los seres humanos sufrimos pequeñas discapacidades si por tales entendemos la imposibilidad de desempeñarnos plenamente en determinadas actividades físicas o mentales. En todo caso, según la perspectiva de MacIntyre, una filosofía que pretenda reflexionar sobre las relaciones sociales, sobre cómo podríamos vivir juntos de una mejor manera, sobre la necesidad de las virtudes, pero que descuide la discapacidad y la vulnerabilidad es ciega a la condición humana misma en la que, precisamente, adquiere pertinencia la filosofía moral.

Este diagnóstico de MacIntyre es —a nuestro juicio— parcialmente cierto más de veinte años después de su publicación,³ no obstante lo cual sigue teniendo sentido señalar que la vulnerabilidad es uno de los pilares de la reflexión ética y, por contera, sobre la formación ética en escenarios escolares. El sentido de la reflexión no es, por supuesto, únicamente teórico,⁴ sino sobre todo práctico puesto que la vulnerabilidad no es una

2 Alasdair MacIntyre, *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*, trad. Beatriz Martínez (Barcelona: Paidós, 2001), 91.

3 Al respecto podrían verse los trabajos pioneros de uno de los amigos más cercanos de MacIntyre en los que se introduce el tema de la vulnerabilidad como un elemento esencial para comprender la necesidad de *solicitud* que marca las relaciones intersubjetivas «Ricœur, *Soi-même comme un autre*». Cabe añadir que la vulnerabilidad se ha vuelto un tema central en la filosofía contemporánea. Guillaume Le Blanc, *Que faire de notre vulnérabilité?* (París: Bayard, 2011); Juan Maciá, *Animal vulnerable. Curso de antropología filosófica* (Madrid: Trotta, 2015); Nussbaum, *Hiding from Humanity. Disgust, Shame, and the Law*; Corine Pelluchon, *Elementos para una ética de la vulnerabilidad: los hombres, los animales, la naturaleza*, trad. Juan F. Mejía (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2015).

4 La reflexión sobre la vulnerabilidad tiene que ver con una discusión teórica en torno a la condición humana. Diana Muñoz, «El (no)lugar del hombre: nuevas coordenadas para el humanismo», en *Humanismo en debate*, de AA. VV. (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2013), 114-33;

condición propia de determinadas épocas de la vida (infancia y vejez), o de situaciones de enfermedad física o mental, sino que es una experiencia constitutiva de nuestro ser en el mundo.

La vulnerabilidad remite, primordialmente, al hecho de que, antes que ser animales racionales, y ocupar un lugar privilegiado en la naturaleza merced a nuestras habilidades (supuestamente) superiores, somos animales que padecemos, requerimos alimento, sentimos frío, hambre y sed, necesitamos del aire y del agua para vivir y envejecemos.⁵ La vulnerabilidad, pues —afirma Pelluchon—, se refiere a nuestra condición de seres vivos y al hecho básico de que «la vida, toda vida, está marcada por un «a pesar de sí misma»».⁶ Esto significa que la sola condición de seres vivos supone de suyo la posibilidad inexorable de la muerte, que hace parte de un movimiento entrópico al que está sometido todo el universo, así como la posibilidad de la enfermedad o de cualquier otra forma de sufrimiento. Así mismo, nuestra condición vulnerable se refiere a que nuestras capacidades siempre están marcadas por un no-poder,⁷ por un límite referido a nuestra estructura genética, nuestras habilidades físicas y mentales, nuestra historia personal o el contexto en el que hemos crecido; de igual forma, la vulnerabilidad se refiere a que siempre requerimos la presencia de los otros para el florecimiento de nuestras capacidades, esto es, dependemos de los otros, en mayor o menor medida, para desarrollar aquello que podemos y queremos ser.⁸

Esperamos que haya quedado claro hasta aquí que la vulnerabilidad

Diana Muñoz, ed., *¿El fin del hombre? Humanismo y antihumanismo en la filosofía contemporánea* (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2016), en la que se pone en cuestión justamente la autosuficiencia del ser humano, el marcado énfasis en su agencia antes que en su pasividad, o su condición animal olvidada.

5 Pelluchon, *Elementos para una ética de la vulnerabilidad: los hombres, los animales, la naturaleza*, 36.

6 *Ibid.*, 39.

7 Paul Ricœur, *Philosophie de la volonté. 1. Le Volontaire et l'Involontaire* (París: Points, 2009); Prada, *Entre disimetría y reciprocidad*, 118–132.

8 MacIntyre, *Animales racionales y dependientes*, 113.

no se restringe a etapas particulares de la vida (entre las que destacan la infancia y la vejez), ni puede atribuirse únicamente a seres con limitaciones físicas o cognitivas graves, sino que es parte de nuestro modo de existir. De ahí que la petición explícita o tácita de ser protegidos y la respuesta que damos a la vulnerabilidad de los otros tensan las relaciones que entablamos cotidianamente. Al fin y al cabo, uno se confía cuando está triste al abrazo del amigo, acaricia a la pareja cuando la ve agotada, presta ayuda a quien está desorientado en la calle o pide ser tratado con consideración cuando padece alguna dolencia, por mínima que sea; y tristeza, agotamiento, desorientación o dolor nos acompañan a lo largo de nuestra vida, incluso en los momentos en los que el ímpetu de la juventud nos hace casi olvidar el aguijón de nuestra fragilidad.

¿En qué sentido la vulnerabilidad se convierte en punto de partida de una reflexión sobre el cuidado? De acuerdo con C. Pelluchon,

Solo un yo vulnerable puede ser responsable. El yo que acepta su pasividad como ser vivo y que admite que su voluntad sea puesta en jaque, que el otro se escape a su poder y a su conocimiento, es capaz de acompañar a un ser que encarne esta vulnerabilidad de manera extrema y de dar testimonio de que, a pesar del conjunto de sus deficiencias, es otro hombre, y que su dignidad está dada y su trascendencia está intacta.⁹

Esta consideración de la filósofa francesa —que sigue de cerca a E. Levinas— subraya que el cuidado del otro no tiene como punto de partida a un tipo de héroe moral, ni a un sujeto fuerte en algún sentido espiritual o incluso físico. El cuidado es, por el contrario, una *respuesta* a la vulnerabilidad del otro en la que se hace manifiesta mi propia vulnerabilidad y, al mismo tiempo, al poder sutil de la conminación del que está junto a mí precisamente como *otro*. Es también una *respuesta* al reconocimiento de

⁹ Pelluchon, *Elementos para una ética de la vulnerabilidad: los hombres, los animales, la naturaleza*, 39.

mi propia vulnerabilidad que hicieron todos los que me cuidaron durante mi infancia (mis padres, mis primeros maestros, entre otros), así como los que me han cuidado y me siguen cuidando en momentos particularmente difíciles. Sin este reconocimiento de los otros es más que probable que yo no hubiera podido siquiera permanecer vivo mucho tiempo, ni llegado a ser lo que soy en este instante.

APRENDER A MIRAR

Si se comprende el sentido amplio de la vulnerabilidad que acabamos de esbozar, bien podría decirse que esta es evidente en la experiencia cotidiana. Por ejemplo, todos los días tenemos hambre y sentimos cansancio; frecuentemente estamos ante la posibilidad del dolor físico o emocional; alguna vez nos hemos enfermado; queremos hacer determinadas cosas y nos encontramos con eso que solemos llamar *dura realidad* en diversas manifestaciones que frustran o aplazan nuestros proyectos; también pareciera ser evidente que los otros padecen los mismos sufrimientos y actúan de modo similar a nosotros para hacerle frente a su propia fragilidad.

Sin embargo, muchas veces lo más evidente de la experiencia cotidiana se nos esconde a plena luz del día: la fragilidad pasa a ser asumida, entonces, como un asunto marginal con el que lidiamos, que podemos esquivar, pero que no nos atraviesa; durante una buena parte de nuestra vida —en la que gozamos de salud y energía— escasamente nos sentimos vulnerables y el esfuerzo que hay que hacer para llevar a cabo nuestros proyectos es, más bien, evidencia de nuestra capacidad de actuar, pero en nada nos habla de nuestra pasividad radical. A la luz de esto, la infancia y la vejez son comprendidas como las etapas en las que se concentra la vulnerabilidad, y la enfermedad es leída solo como un infortunio que rompe la pretendida normalidad del curso de los días.

De ahí que una de las primeras tareas que hemos de asumir en nuestra

propia formación y en la de los alumnos con quienes trabajamos sea la de aprender a *mirar* nuestra existencia: aprender a mirarnos y a mirar a los otros como seres capaces, ciertamente, pero también como seres vulnerables y necesitados de cuidado mutuo. Parafraseando un bello trabajo de Josep M. Esquirol, diríamos que *la esencia del cuidado es la mirada atenta*.¹⁰

Mirar atentamente exige, primero, *abrirse* a lo concreto que se aparece en el campo de visión, estar dispuesto a recibirla en la percepción, concentrarse en ello.¹¹ Quien está concentrado en sí mismo no puede mirar atentamente; tampoco puede hacerlo quien solo ve en las cosas una proyección de sí o de su entorno, ni quien ve en lo que tiene delante únicamente generalidades. Quien actúa así no percibe la *novedad* del mundo, ni capta los matices de lo que tiene delante, ni puede dejarse sorprender. Mirar atentamente supone también «un *acercarse que guarda la distancia*»¹² como cuando uno va a una galería de arte y quiere contemplar un cuadro: demasiada proximidad o demasiada distancia distorsionan la imagen, impiden ver el cuadro en su totalidad y estropean la fuerza expresiva de la pintura. Por otro lado, cuando se mira atentamente *uno se ve implicado*: la apertura a lo que está ahí delante, la atención a la novedad de lo observado le hace notar a quien mira que él mismo es el que está viviendo una experiencia, que él mismo es el que, por ejemplo, está sintiendo la belleza del cuadro o padeciendo la nostalgia de la tierra natal que contrasta con el nuevo paisaje por el que está transitando.

Atrás hemos señalado que solo un yo vulnerable puede ser responsable. Tendremos que añadir que solo un yo que aprende a mirarse como vulnerable y que aprender a mirar la vulnerabilidad de los otros puede ser responsable. ¿Qué implica aprender a mirar la vulnerabilidad? En

¹⁰ Josep Esquirol, *El respeto o la mirada atenta*, 3.^a ed. (Barcelona: Gedisa, 2010), 19.

¹¹ *Ibid.*, 84.

¹² *Ibid.*, 64.

primer lugar, apertura, atención a nuestra condición humana, a nuestro no-poder, a los límites de nuestra capacidad de actuar y a la condición vulnerable de los otros. Tal condición no aparece ante los ojos como una generalidad o como una abstracción, sino como particularidad: se trata de *este* sujeto, de *esta* limitación, de *esta* solicitud de ayuda, de *este* rostro concreto que me convoca a responder. No podremos cuidar al otro si no somos capaces de captar qué es lo que requiere concretamente y si no leemos con acierto las peculiaridades de su situación.

De igual forma, cuidar a otro supone aprender a tomar la *justa distancia*.¹³ A veces el otro requerirá que yo esté a su lado para darle un abrazo o una caricia, ayudarlo a hacer algo que no puede, o tenderle mi mano para levantarla; en otras ocasiones, mi mejor manera de cuidar será dejarlo solo, acompañarlo a la distancia o estar en silencio. Demasiada proximidad puede conducir a la incapacitación del otro, al aplazamiento de su acción o a la negación de sus potencialidades más propias, como intentamos mostrar en el capítulo anterior con algunas problemáticas figuraciones de niño. Un cuidado entendido como sobreprotección termina por anular al sujeto e incluso le impide hacerse responsable de sí mismo y de los demás. Pero, por otro lado, una lejanía excesiva impide que uno llegue a tiempo para tender la mano, que uno se dé cuenta de qué está viviendo el otro para saber responder adecuadamente; rayana en la indiferencia, la lejanía desmedida pone al otro en el lugar de lo que no importa, de lo que puede ser abandonado¹⁴ y contribuye a la formación de un modo de ser también indiferente respecto a los demás.

Por último, diremos que cuidar al otro requiere estar implicado. Como hemos anotado, la apertura a la vulnerabilidad del otro nos remite a la vulnerabilidad propia; así mismo, si uno realmente es capaz de mirar

13 *Ibid.*, 66–68.

14 Richard Sennett, *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, trad. Marco A. Galmarini (Barcelona: Anagrama, 2003), 16.

al otro, de prestarle atención, experimenta sus demandas y exigencias particulares como algo que concierne en primera persona y activa la capacidad propia de responder. Quien está implicado se pone entonces en la tarea de buscar los medios más adecuados para intervenir en una situación, se mantiene alerta sobre el modo de situarse ante el dolor del otro, busca la ayuda de todo aquello que le permita responder de la mejor manera y constantemente está «entrenando su mirada»¹⁵ para saber cada vez más y mejor cómo actuar.

PROMOVER LA CAPACIDAD DE ACTUAR

Volvamos la atención a cualquier experiencia de vulnerabilidad propia o ajena. En situaciones de enfermedad o de indefensión siempre parece que quien sufre se encuentra en una situación de *incapacidad* de actuar, de hablar, de decidir, que es, precisamente, la que despierta una respuesta en quien es testigo. En ocasiones, dicha respuesta implica estar ahí con el otro para que no se sienta solo; en otras, ayudarlo a hacer lo que, por sus propios medios, el otro no puede (prepararse los alimentos, asearse, alcanzar las cosas que requiere para estar más cómodo son apenas ejemplos de estas situaciones extremas). Sin embargo, mal entendida y, sobre todo, mal practicada, la respuesta a la vulnerabilidad del otro puede convertirse en un gesto venenoso en el que al otro se le aplaza su capacidad de actuar.

En este punto de nuestra reflexión es necesario anotar que, si bien la vulnerabilidad es constitutiva de nuestra condición humana — como hemos venido insistiendo en las páginas anteriores—, en muchas ocasiones supone una condición que ha de ser parcial o totalmente superada. Saber distinguir esta diferencia es parte central del aprendizaje en el mirar. Pongamos como ejemplo una persona con discapacidad visual:

¹⁵ Cécile Furstenberg, «La empatía a la luz de la fenomenología: perspectivas en el contexto del cuidado», *Revista Latinoamericana de Bioética*, 29, 15, n.º 2 (2015): 34.

puede haber momentos particulares en los que mi respuesta a su condición sea brindarle mi brazo y guiarlo en el cruce de una calle peligrosa; en otros casos habré de describirle una escena, un rostro, un paisaje o ayudarlo en la búsqueda de un documento en la biblioteca. Pero si esa respuesta puntual se transforma/trastorna en una actitud que le impide a esta persona cualquier movilidad, que la trata como si no solo fuera ciego, sino también una suerte de impedido total; si mi respuesta desconoce las particularidades de su sentido de la orientación o su capacidad para representarse el mundo de formas distintas a las que proporciona la visión; o si ignoro que él seguramente ha desarrollado diversas estrategias para desenvolverse en el mundo, mi respuesta simplemente es funcional a la anulación de su libertad.

En el capítulo anterior hemos abordado este asunto particular a propósito de la educación del niño como sujeto de derechos, eje central del presente volumen. Nadie estaría en contra de afirmar que los niños son sujetos especialmente vulnerables que requieren todo nuestro cuidado y atención. Esto supone, en muchos casos, que tenemos que hacer cosas que ellos aún no pueden o que les cuesta, que tenemos que indicarles qué hacer y cómo o incluso actuar sin su consentimiento; pero el cuidado no puede ser, en ningún caso, un pretexto para declarar la ineptitud del niño, ni para postergar su capacidad de acción «hasta que se haga mayor». Habrá cosas que el niño no puede hacer (*¡quién lo duda!*), pero muchísimas otras de las cuales es plenamente capaz, incluidas decidir, reflexionar, dar su punto de vista o cuidar a otros. Lo mismo podríamos decir respecto a muchas situaciones de enfermedad o de discapacidad.

En la respuesta a la vulnerabilidad del otro se requiere desarrollar, entonces, no solo la mirada atenta a su dolor, sino también su capacidad que pide ser reactivada por nuestra intervención. De ahí que nos siga pareciendo muy pertinente la postura de P. Meirieu, citada en el capítulo anterior, según la cual el reto de la intervención pedagógica consiste

en mantener la tensión productiva entre dos discursos aparentemente contradictorios: «puedo hacer todo por ti» y «puedes lograrlo tú solo». O bien, «haré todo lo necesario para que aprendas y crezcas» y «no lo conseguiré si tú no lo haces por ti mismo, libremente y por propia iniciativa».¹⁶ El cuidado del otro requiere ser capaz de moverse en el intersticio de estos dos discursos y ser capaz de traducir este límite estrecho en prácticas de formación.

EL DEBER DE CUIDAR Y LA OPCIÓN POR LA CONVIVENCIA PACÍFICA

Hemos hablado hasta ahora de la experiencia de ser cuidados por otros, que ocupa el primer lugar en el orden de la existencia, merced al cual aprendemos a considerarnos como sujetos dignos de estima y respeto y a cuidar a otros. Por otro lado, hemos dicho que la capacidad de cuidar a otros no solo es una respuesta moral al llamado que nos hacen todos los seres humanos con quienes compartimos la existencia, especialmente los más vulnerables, sino además una respuesta de gratitud por el cuidado que hemos recibido. En este último apartado queremos concentrar nuestra atención en la idea de *pacto de cuidado* —que expusimos en el capítulo anterior— para señalar el carácter recíproco de la experiencia de cuidar; una vez precisemos este concepto, queremos sugerir la tesis según la cual la educación para la convivencia pacífica podría tener como uno de sus pilares fundamentales la formación para/en el *cuidado*.

Los pactos suelen pensarse como acuerdos entre iguales en los que cada uno aporta algo equivalente a lo que recibe del otro. Así las cosas, ¿cómo es posible pensar un *pacto* entre personas claramente desiguales: uno en situación de vulnerabilidad, otro que responde a dicha situación; uno que no puede dar y otro que da?

Habría que comenzar por deshacer algunos malentendidos en el

16 Meirieu, *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?*, 34.

modo mismo como está formulada la pregunta anterior: en primer lugar, *todos, sin excepción, estamos en condición de vulnerabilidad*, lo que significa que ya el pacto al que nos referiremos enseguida tiene como punto de partida una cierta igualdad. Por supuesto que hay situaciones en las que la vulnerabilidad del otro se manifiesta como verdadera incapacidad para valerse por sí mismo; allí nos hallamos ante dos poderes claramente diferenciados: quien puede y quien no, razón por la cual, precisamente, el que no puede requiere ayuda. Pero ello no conlleva la asunción de los vínculos que se generan entre quien cuida y es cuidado como vínculos de reciprocidad fallida donde solo uno da y el otro solo recibe. La debilidad misma del otro es un modo de dar y de darse, dice Ricœur,¹⁷ que yo recibo y que me convoca, del que yo aprendo y en el que puedo transformar mi perspectiva de la vida, de la salud, de la capacidad, del sentido, de la gratitud, del bien. En otras palabras, si el pacto de cuidado ha de plantearse en términos de «dar» y «recibir» nadie quedaría excluido de este *comercium* puesto que la vida misma ya es un don que damos y recibimos en el encuentro con el otro.

Ahora bien, este dar y recibir al que acabamos de hacer mención no obedece a una lógica mercantil en la que se cuida al otro *a cambio* de la promesa de ser cuidado posteriormente. Aun si el otro no me cuida, si al otro le soy indiferente o incluso si le resulto odioso, ello no rompe la responsabilidad de acudir a su llamado y hacerme responsable. No estamos con ello defendiendo una actitud pusilánime o conformista ante el maltrato recibido, ni invitando a coherenciar con la violencia ejercida contra otros o contra uno mismo. De lo que se trata, más bien, es de romper la lógica según la cual el cuidado mutuo es una moneda intercambiable.

Insistamos en que el pacto de cuidado al que nos referimos tiene sus raíces en el hecho mismo de ser humanos y de poder responder al llamado

17 Ricœur, *Soi-même comme un autre*, 223.

que nos hace el dolor del otro que remite, a su vez, a nuestro propio dolor. Se trata también de un pacto en la medida en que, ya puestos en situación de vivir con otros, nos esforzamos por configurar los lazos del vivir juntos en medio de los cuales sea posible el desarrollo de nuestras propias capacidades, lo cual requiere el reconocimiento mutuo como seres dignos de estima y respeto.

Antes de los pactos explícitos, de los acuerdos firmados, traducidos en decálogos, manuales de convivencia, pautas de comportamiento, nos hallamos ante el hecho indefectible de la existencia humana compartida, esto es, nos hallamos ya convocados por el don de una vida que se nos dio primero y a la que respondemos. Al considerar ese estar ligados constitutivo de nuestro ser en el mundo podemos comprender por qué la solicitud y el cuidado recíprocos constituyen el *único deber* que ha de promoverse en la escuela. Podríamos decir, parafraseando la célebre sentencia agustiniana: «Cuida y haz lo que quieras», solo así es posible asumir la exigencia de reciprocidad que conlleva la educación del niño como sujeto de derechos, la apertura a sus enseñanzas como maestros de vida. Quizás sea eso lo que los niños del siguiente relato le enseñaron a la profesora Magdalena y nos resulta a todos tan esclarecedor.

La reeducación de la profesora Magdalena¹⁸

Los niños lo reedican a uno. Trabajo en el colegio hace 15 años. Tal vez me tenga que jubilar pronto, por los problemas de movilidad que tengo. Me hicieron trasplante de cadera y me han dado varias incapacidades, y por eso ahora tengo menos carga académica que antes [menos número de clases]. Yo llegué a la carrera universitaria siendo ya vieja, a los cuarenta años. Me gradué a los cuarenta y cinco y empecé a trabajar en este colegio dos años después.

Estudié educación artística porque yo quería dedicarme a las artes, ser

18 Testimonio de la profesora Magdalena, del IPN, grados transición y primero.

artista. Siempre fui buena con las manualidades. Y estoy de profesora un poco por azar, un poco por la oportunidad que se me dio. Dos años después de terminar la carrera de artes, mi esposo, que era profesor en este colegio, se fue a trabajar a la universidad, por la época en que me divorcié; entonces, me presenté a un trabajo de profesora de Historia del arte en bachillerato. Empecé con los más grandecitos, con los de once y décimo, y luego fui bajando hasta llegar a primaria a trabajar con los más chiquitos. Con los niños es lindo trabajar, ellos te enseñan a uno mucho todos los días, a cada momento.

Yo venía de trabajar con los de bachillerato y cuando empecé a trabajar con los de preescolar y primero me di cuenta de que todo era tan distinto. Una vez le dije a un niño que estaba demasiado inquieto.
—«Te voy a poner una ‘i’» [de insuficiente].

Y entonces se puso muy contento y me dijo:

—«Sí, sí, profe, la i es la vocal que más me gusta, es la única que tiene un puntito arriba, gracias profe.»

En otra ocasión quise reprender a una niña poniéndole a hacer un trabajo adicional y entonces otros vinieron a decirme: «A mí también, a mí también, yo también quiero que me deje hacer lo mismo».

Los niños no funcionan con la presión de la nota [calificación] y siempre están dispuestos a hacer las cosas que uno les pide. Esas estrategias no se deberían usar con ningún estudiante, con ninguna persona, por eso digo que los niños lo reeducan a uno, uno aprende muchas cosas con ellos todos los días.



Nuevos comienzos

Epílogo de la edición mexicana

Cada vez que tuvimos oportunidad de hablar de *Didáctica de la fantasía* con colegas, estudiantes o amigos, nos encontramos con la posibilidad de volver a las intuiciones iniciales que le dieron origen a este trabajo, así como de hallar nuevos hilos temáticos que se fueron tejiendo en otros escritos individuales, en clases y en la búsqueda de diversos textos que siguieron invitándonos a pensar. En todos los casos, la generosidad de los lectores nos ayudó a reconocernos a nosotros mismos como seres humanos capaces de comenzar algo nuevo en el mundo, en nuestra condición de profesores, investigadores, ciudadanos, amigos.

Entre los aprendizajes ganados durante los años que han transcurrido desde la primera edición de este libro, uno de los más significativos ha sido comprender que este estudio no solo versa sobre la formación del niño como sujeto de derechos, con la mirada puesta de modo especial en la perspectiva del *cuidado*, sino también sobre *nuestra propia formación*, como maestros capaces de asumirnos, igualmente, como sujetos de derechos, tratando de mantener abierto nuestro ‘espacio de libertad interior’, a la vez que seguimos aprendiendo a “interesar[nos] por los otros, vivir sintiéndo[nos] concernido[s] por lo que [nos] ocurre”.

y responsabilizar[nos] de ellos”.¹ Al mismo tiempo, la lectura atenta de profesores de escuela y de formadores de maestros, que han acogido y recreado las aventuras didácticas que narramos a lo largo de esta páginas, nos ha permitido –a ellos mismos y a nosotros– reconocer nuestra responsabilidad en la construcción de un mundo más justo, en el que el amor y el cuidado se abran espacio entre la indiferencia, las etiquetas excluyentes y las prácticas que condenan a otros seres humanos a su borramiento simbólico o real.

También hemos constatado en la apropiación de este libro un acto creativo mediante el cual las maestras insisten en invitar a sus estudiantes a asumirse como *sujetos de derechos*, un esfuerzo que quizás hace eco a los milagros a los que alude Arendt en *La promesa de la política*:

Si esperar milagros es un rasgo del callejón sin salida al que ha ido a parar nuestro mundo, de ninguna manera esta esperanza nos saca del ámbito político originario. Si el sentido de la política es la libertad, es en este espacio —y no en ningún otro— donde tenemos el derecho a esperar milagros. No porque creamos en ellos, sino porque los hombres, en la medida en que pueden actuar, son capaces de llevar a cabo lo improbable e imprevisible y de llevarlo a cabo continuamente, lo sepan o no.²

En esta vía, estamos convencidos de que la segunda edición de un libro representa siempre un milagro, un nuevo comienzo. No importa que el contenido de éste reproduzca la mayor parte de las páginas y párrafos de la publicación inicial. Más allá de lo reiterado y replicado, toda reedición es tributaria de una promesa: el libro tendrá nuevos lectores;

1 Corine Pelluchon, *Ética de la consideración*, trad. Antoni Martínez Riu (Barcelona: Herder, 2024), p. 145.

2 Hannah Arendt, *La promesa de la política*, trad. Eduardo Cañas y Fina Birulés (Barcelona: Paidós-Booket, 2016), 149-50.

otros ejemplares expelerán el aroma del papel nuevo; su tapa y contratapa volverán a ser curioseados por alguien en el estante de una librería; un bibliotecario lo incluirá, quizás por vez primera, en el catálogo de novedades; y, por último, pero no menos importante, los autores podremos sostener nuevos diálogos, otear otras perspectivas, seguir abiertos a la mirada de los otros, a sus propios comienzos.

Didáctica de la fantasía ha hecho un viaje en el tiempo y ha atravesado fronteras para convertirse en la actual edición mexicana. Qué recepción puede alcanzar un libro es algo impredecible para sus editores y quizás mucho más para sus autores. Para el caso, ha sido necesaria una notable apertura mental y una marcada generosidad de criterio entre los colegas zacatecanos que acogieron las experiencias que en él se narran, las conceptualizaciones que desde allí se arriesgan y las preguntas que se sugieren.

La idea de aprender de las diferencias, pero también la de comparar, contrastar e, incluso, conciliar realidades distintas está presente en esta edición hecha a miles de kilómetros de la ciudad en la que se gestó la primera. En buena medida, todo ello es lo que está presente en la expresión *apropiarse de una obra*, esto es, hacerla dialogar con nuestra propia sensibilidad, inteligibilidad y contexto; sentir tanto *extrañeza* como *familiaridad* en dicho contacto, en semejante encuentro. Desde la perspectiva de Paul Ricœur:

Apropiarse de una obra mediante la lectura significa desplegar el horizonte implícito de mundo que abarca las acciones, los personajes, los acontecimientos de la historia narrada. De ello resulta que el lector pertenece imaginativamente, al mismo tiempo, al horizonte de experiencia de la obra y al de su acción real. Horizonte de espera y horizonte de experiencia no cesan de enfrentarse y fusionarse.³

³ Paul Ricœur, *La vida: un relato en busca de narrador*, en *Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertades*, trad. Ricardo Ferrara (Buenos Aires: Prometeo-Universidad Católica Argentina, 2009), 49.

Una vez hacemos este movimiento las cosas apropiadas dejan de ser ajena, aunque siguen detentando un misterio: su otredad. Pero esto pasa, incluso, con las obras que nos son culturalmente más cercanas. A esta diferencia radical entre el sí mismo y *lo otro*, entre el sí mismo y los otros es lo que en este libro hemos llamado *disimetría fundamental*. No puede haber apropiación sin distancia que franquear, no hay fantasía sin un principio de realidad que subvertir y no hay didáctica sin el reconocimiento de un saber que deseamos mediar, pero que nunca podremos poseer del todo.

En este libro hemos puesto el foco en una educación que se nutre de las artes –narrativa, pintura, música– y hemos destacado que no solo es posible sino también necesaria su intermediación en la realización de la idea del *nino como sujeto de derechos*. En los esfuerzos de las maestras y maestros de escuela, en dicha dirección, en Colombia, en México y en los más diversos países del mundo suelen fusionarse no solo el horizonte de la espera con el de la experiencia, también el de los sueños con el de las realizaciones. Tenemos la esperanza de que esta fusión de horizontes siga dando frutos en nuevas apropiaciones, nuevas didácticas, nuevas reflexiones y, en suma, en nuevos comienzos.

Los autores

Referencias

- Alves, Ziraldo. *Flicts*. Traducido por María Tena. Madrid: This Side Up, 2006.
- Ampudia, Lenin. «La verdadera historia de Mambrú». CD. *A los años*. Quito: Sello Leinin El Churrón, 2017.
- Appiah, Anthony. *The Honor Code. How Moral Revolutions Happen*. Nueva York; Londres: W.W. Norton & Company, 2010.
- Arévalo, Edna, Constanza Osorio y Alexander Ruiz. *Ni princesitas, ni principitos. La escuela ante el maltrato en la primera infancia*. Bogotá: Magisterio, 2014.
- Arrizabalaga, Mónica. «El Mambrú real que se fue a la guerra». ABC. 16 de octubre del 2014. <http://www.abc.es/archivo/20141016/abci-mambru-real-guerra-201410151408.html>.
- Biblioteca Aldeana de Colombia. *Cancionero escolar*. Bogotá: Santa Fe, 1935. <http://babel.banrepultural.org/cdm/singleitem/collection/p17054coll10/id/2683>.
- Birament, Mauricio (Moris). El oso. CD. *Treinta minutos de vida* Buenos Aires: Mandioca, 1970. <http://full-remix.bizbajarel-oso-moris-video-oficial-mp3-gratis>.

- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Traducido por J. A. Bravo. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- Comité de Derechos Humanos-ONU. «Observación General 18, Comentarios generales adoptados por el Comité de los Derechos Humanos, No discriminación, 37 periodo de sesiones, U. N. Doc. HRI/GEN/1/Rev.7 at 168», s. f. <http://hrlibrary.umn.edu/hrcommittee/Sgencom18.html>.
- Corine Pelluchon, *Ética de la consideración*, trad. Antoni Martínez Riu. Barcelona: Herder, 2024.
- Dávara, Javier. «Mambrú se fue a la guerra... La historia del Mambrú de Arbeteta y la Giralda de Escamilla». nuevaalcarria.com, 20 de noviembre del 2016, sec. Sociedad y Cultura. <http://nuevaalcarria.com/articulos/mambru-se-fue-a-la-guerra-la-historia-del-mambru-de-arbeteta-y-la-giralda-de-escamilla>.
- Dávila, Pauli y Luis M. Dávila. «La Convención de los Derechos del Niño. Contenidos, avances y retos». En *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*, 67–108. Buenos Aires: Granica, 2011.
- Ecured. Enciclopedia Cubana. «La convención sobre los derechos del niño (versión amigable)», 2013. http://www.ecured.cu/index.php/Convención_de_los_Derechos_del_Niño.
- Elliot, John. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Traducido por Pablo Manzano. 4.^a ed. Madrid: Morata, 2000.
- . *La investigación acción en educación*. Traducido por Pablo Manzano. 5.^a ed. Madrid: Morata, 2005.
- Esquenazi, Martha. «Acerca de las rondas infantiles tradicionales». *Perfiles de la Cultura Cubana. Revista del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello*, octubre del 2010. http://www.perfiles.cult.cu/article.php?numero=5&article_id=222.
- Esquirol, Josep. *El respeto o la mirada atenta*. 3.^a ed. Barcelona: Gedisa, 2010.

- Fitzgerald, Robyn, Anne Graham, Anne Smith y Nicola Taylor. «Children's Participation as a Struggle Over Recognition». En *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives From Theory and Practice*, 293–305. Nueva York: Routledge, 2010.
- Furstenberg, Cécile. «La empatía a la luz de la fenomenología: perspectivas en el contexto del cuidado». *Revista Latinoamericana de Bioética*, 29, 15, n.º 2 (2015): 26–41.
- Gaitán, Lourdes y Manfred Liebel. *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Pontificia Universidad de Comillas; Síntesis, 2011.
- Hannah Arendt, *La promesa de la política*, trad. Eduardo Cañas y Fina Birulés. Barcelona: Paidós-Booket, 2016.
- Husserl, Edmund. *Meditaciones cartesianas*. Traducido por Mario Presas. 3.ª ed. Madrid: Tecnos, 2009.
- Jervolino, Domenico. «El último parcours de Ricoeur». *Ágora. Papeles de Filosofía* 25 (2) (2006): 207–215.
- Kemmis, Stephen y Robin McTaggart. *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University, 1988.
- Lansdown, Gerison. «The Realisation of Children's Participation Rights. Critical Reflections». En *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*, 11–23. Nueva York: Routledge, 2010.
- Le Blanc, Guillaume. *Que faire de notre vulnérabilité?* París: Bayard, 2011.
- Le Gal, Jean. *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Traducido por Francesc Massana. Barcelona: Graó, 2005.
- Maciá, Juan. *Animal vulnerable. Curso de antropología filosófica*. Madrid: Trotta, 2015.
- MacIntyre, Alasdair. *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Traducido por Beatriz Martínez. Barcelona: Paidós, 2001.

- Meirieu, Philippe. *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* Traducido por Mari Carmen Doñate. Barcelona: Octaedro, 2004.
- Mújica, Manuel. *El unicornio*. Buenos Aires: Sudamericana, 1979.
- Muñoz, Diana, ed. *¿El fin del hombre? Humanismo y antihumanismo en la filosofía contemporánea*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2016.
- . «El (no)lugar del hombre: nuevas coordenadas para el humanismo». En *Humanismo en debate*, de AA. VV, 114–133. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2013.
- Nussbaum, Martha. *Hiding from Humanity. Disgust, Shame, and the Law*. New Jersey: Princeton University, 2004.
- . *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. Nueva York: Cambridge University, 2003.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Convención sobre los Derechos del Niño. Contribución de la Unesco. París: Unesco, 1995.
- Ovidio, Publio. *Las metamorfosis I-V*. Traducido por José C. Fernández. Madrid: Gredos, 2008.
- Páez, Fito. «El oso». CD. *Piojos y piojitos*. Buenos Aires: Del jardín de la esquina, 1991. <https://play.spotify.com/album/5v7CHBOEBxK1c6yGFPpJ1g>.
- Pato, Enrique. «Marlborough>Malbrou> Mambrú o la ‘transculturación’ de una tradición oral». *Revista de Folklore* 416 (octubre del 2016): 43–53.
- Pelluchon, Corine. *Elementos para una ética de la vulnerabilidad: los hombres, los animales, la naturaleza*. Traducido por Juan F. Mejía. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2015.
- Percy-Smith, Barry y Thomas Nigel, eds. *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. Londres: Routledge, 2010.
- Piñeyro, Marcelo. *Tango feroz. La leyenda de tanguito*. Instituto Argentino de Ciencias Audiovisuales (IACA), Mandala Films y Kuranda «Films», 1993.

- Prada, Manuel. *Entre disimetría y reciprocidad. El reconocimiento mutuo según Paul Ricœur*. Bogotá: Aula de Humanidades; Editorial Bonaventuriana, 2017.
- . «La víctima como sujeto capaz». En *A actualidade de Paul Ricœur numa perspectiva Ibero-Americana*, editado por Gonçalo Marcelo y César Correa, 103–36. Coimbra: Universidad de Coimbra, 2018.
- . «Religión y derechos humanos: ¿un conflicto permanente?». *Signos* 34, n.º 1 (2013): 11–20.
- Prada, Manuel, Dairo Sánchez y Dairo Torres, eds. *El despertar de la palabra: escrituras en torno a derechos humanos, currículo y transformación social*. Bogotá: Cinep, 2008.
- Quintero, Marieta, Alexander Ruiz y Juan Carlos Amador. «Cartografía social-pedagógica de saberes, prácticas y necesidades de agentes educativos en primera infancia». Bogotá: Ministerio de Educación Nacional; Corpoeducación; FES, 2012.
- Ricœur, Paul. *Le juste 2*. París: Esprit, 2001.
- . La vida: un relato en busca de narrador, en *Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertades*, trad. Ricardo Ferrara. Buenos Aires: Prometeo-Universidad Católica Argentina, 2009.
- . *Philosophie de la volonté. 1. Le Volontaire et l'Involontaire*. París: Points, 2009.
- . *Philosophie de la volonté. 2. Finitude et culpabilité*. París: Points, 2009.
- . *Soi-même comme un autre*. París: Seuil, 1990.
- . *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Traducido por Graciela Monges. 6.ª ed. México: Siglo xxi; Universidad Iberoamericana, 2006.
- Rodari, Gianni. *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Traducido por Alessandra Merlo. Bogotá: Panamericana, 1998.
- Ruiz, Alexander. *La tinta indeleble. Escuela y sociedad en el espacio autobiográfico*. Bogotá: Aula de Humanidades, 2016.

- Ruiz, Alexander y Manuel Prada. «El niño como sujeto de derechos y la escritura literaria infantil». *Revista Folios* 41 (primer semestre del 2015): 23-35. <http://dx.doi.org/10.17227/01234870.41folios23.35>.
- . «El pacto de cuidado. Sobre la educación del niño como sujeto de derechos». En *Educación, política y subjetividad*, editado por Alexander Ruiz y Marieta Quintero, 15-40. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital, Universidad del Valle, 2017.
 - . *Galería de los sueños. La educación para la paz desde el aula. Básica primaria*. Bogotá: Konrad Adenauer Stiftung - Pontificia Universidad Javeriana - CIMHM, 2018.
 - . *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- Sennett, Richard. *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Traducido por Marco A. Galmarini. Barcelona: Anagrama, 2003.
- Touriñán, José M. «Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: una mirada pedagógica». *Revista Portuguesa de Pedagogía extra-serie* (2011): 283-307.
- Walsh, María. «La canción del estornudo». CD. *Canciones para mirar*. Buenos Aires: CBS, 1963.
- Woodhead, Martin. «Foreword». En *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*, xix-xxii. Nueva York: Routledge, 2010.





Taberna Librería
Editores

DIDÁCTICA DE LA FANTASÍA
LA FORMACIÓN DEL NIÑO COMO SUJETO DE DERECHOS

de Alexander Ruiz Silva

Manuel Prada Londoño

se terminó de imprimir en el mes de junio de 2025

en los talleres gráficos de Signo Imagen.

Ciudad de México.

500 ejemplares

