

Reflexiones sobre las posibilidades y opacidades de construcción de democracia desde la escuela

Mario Cano Vásquez*

“En cambio, cuando uno es un verdadero demócrata y piensa que lo que hay que construir es la democracia, lo que tiene es que construir el sujeto de la democracia y el sujeto de la democracia es el pueblo y el pueblo no puede ser una masa amorfa sino como dice muy bien Adela Cortina, tiene que ser una comunidad pensante, consciente, conviviente.”

(Gaviria Díaz, junio de 2015, p. 123)

Resumen

Este artículo tiene la pretensión de reflexionar sobre las condiciones que permiten a los estudiantes de una institución educativa una vivencia democrática partiendo de algunas narrativas expresadas por los participantes en el marco de una investigación** realizada en 2015

En él – a partir de la conjunción entre la teoría y las voces de algunos de los participantes de la investigación de la que emerge este texto - se expresa en primer lugar que la familia va configurando al sujeto infantil para que se inserte funcionalmente al sistema de símbolos en el que ha sido acogido; después se muestra cómo el sistema escolar se constituye en la ruta democrática en que se afirma ese recién llegado. No obstante, y dado la democracia no es una abstracción sino

*Licenciado en Educación Física. Técnico Profesional en Administración de Recursos Humanos. Pasante de la Agencia Española de Cooperación Internacional en INEF- Universidad Politécnica de Madrid. Docente Idiomas Politécnico Marco Fidel Suárez. Docente Instituto Universitario de Educación Física, U de A. Docente en Tecnológico de Antioquia. Docente en Fundación Universitaria Luis Amigó. Actualmente Coordinador de Bienestar Universitario en la Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. Mail: cmario.cano@udea.edu.co

**Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.

una vivencia, ésta debe tener unas condiciones mínimas en las que pueda ser vivida, lo que se desarrollaría en el tercer apartado enlazándolo con las vivencias democráticas en una Institución Educativa del municipio de la Estrella que declara en su proyecto educativo una perspectiva deontológica.

Palabras clave: Niñez, formación política, educación, democracia, ciudadanía, participación.

Abstract

This article has the pretense to cogitate on the conditions that allow the students of an educational institution a democratic experience based on some narratives said by the participants in the framework of the research project* made in 2015.

In it- from the conjunction between the theory and the voices of some of the participants of the research from which this text emerges- it is expressed in the first place that the family configures the infant subject so that it is functionally inserted into the system of symbols in which it has been received; then it shows how the school system is constituted in the democratic route in which that newcomer is affirmed. However, since democracy is not an abstraction but an experience, it must have minimum conditions, what is developed in the third section linking it with the democratic experiences they lived in an Educational Institution of the municipality of la Estrella that declares in its educational project a deontological perspective.

Keywords: Childhood, political education, education, democracy, citizenship, participation.

* "Processes of social construction of children in contexts of armed conflict in the region known as Coffee Axis, Antioquia and the metropolitan area of Bogotá: Peace, reconciliation and democracy from the perspective of generative narratives of children ".

Contenido: Introducción. 1. Procesos de socialización y construcción de subjetividades en la infancia. 2. La escuela: posibilidades y rutas democráticas desde la experiencia. 3. Una sociedad democrática que garantice una escuela democrática. 4. Conclusiones. Referencias bibliográficas.

Introducción

En una alocución en el marco de la conferencia VII CLACSO en la ciudad de Medellín, entre el 9 y 13 de noviembre de 2015, el expresidente uruguayo Mujica sostenía que la democracia no es una forma de gobierno sino una filosofía de vida, que no sólo es una institución sino una manera de pararse en las relaciones humanas, que es una manera de levantar la convivencia en los seres humanos; significa esto, de acuerdo con esta posición, que la democracia puede y debe ser enseñada, mostrada, compartida, vivida en todos los escenarios y promovida en todas las formas en que se materializa: como deliberación, reflexión, participación, elección y seguimiento a las decisiones tomadas.

En muchos momentos de la vida y en distintos espacios donde discurre la existencia, los seres humanos desarrollan acciones políticas y los discursos que las definen, es decir, promueven su participación en los asuntos colectivos y se afirman como sujetos políticos. En cada sitio en que agencian su autonomía y en cada momento en que tramitan acuerdos y resistencias, destacan la condición de humanidad que poseen, vivencian el “entre-nos” en el sentido arendtiano que sostiene que este es el escenario en que los sujetos pueden estar juntos y vivir la pluralidad que es la única actividad que se da entre los hombres sin que medien cosas o materia (Arendt, 1997), lo que es *conditio sine qua non* para la vivencia de lo político en espacios públicos que permiten el encuentro y la posibilidad de crear y discutir para resolver necesidades y potenciar capacidades y dimensiones humanas. Luego, en una progresión y escalamiento de aprendizajes se reconocen a diferentes

agentes educativos que adentran al sujeto en la cultura y en la sociedad: ellos son, de acuerdo con la posición teórica de Alvarado, Ospina, Luna, Botero, Ospina-Alvarado y Patiño (2012): la familia, la escuela, la comunidad o pares y los medios de comunicación de masas. Frente a este último agente socializador en que se ha convertido la televisión y demás dispositivos tecnológicos asociados a las redes sociales virtuales de comunicación, se identifica un despliegue que copa cada intersticio vital penetrando y esparciendo contenidos y modelos identitarios que facilitan que los sujetos pasivamente adscriban a la homogeneización, en particular a quienes por facilismo y falta de una conciencia crítica permiten que se les imponga modos de vida. No obstante, y a pesar de esta circunstancia invasiva, existen en los sujetos otros escenarios de interpretación en los que se resisten y sirve para fortalecer una posición que no pasa por identificarse y seguir esas pautas impuestas y toman distancia de ellas. Pero esto no es absoluto porque, en el mejor de los casos y producto de una política planificada y orientada a fortalecer la identidad nacional, los *mass media* promueven la cultura y exaltan valores de la vida nacional, bajo criterios de la hegemonía cultural existente que, aunque tiene aspectos positivos también puede desconocer otras apuestas relacionales y sociales existentes.

Interesa en particular cómo se da el proceso de socialización en el ambiente educativo escolar institucionalizado y frecuentado por los niños y niñas que participaron de los encuentros vivenciales como sujetos dialogantes y su contribución con sus experiencias y expresiones al entramado la investigación de la que emerge este texto. No obstante ser un artículo de reflexión teórica y que se centra en generar un razonamiento a partir de las posturas de algunos autores también se hacen oír algunas narrativas de los actores educativos de una institución de formación básica del municipio de La Estrella que participaron de la investigación y que comparten la condición de haber padecido directamente el conflicto armado, de tal manera que se retoman voces

de niños y niñas participantes del proceso investigativo, las de algunas madres y docentes para afianzar la reflexión construida; sus nombres se representan en todos los casos con una letra mayúscula y asterisco para proteger su identidad por razones de confidencialidad. Para llegar a estas consideraciones, metodológicamente se acudió a las siguientes prácticas: encuentros vivenciales mediante talleres y grupos focales a lo largo de año 2014 con actividades mensuales que incluyeron la participación de 11 niños y 4 niñas de cursos tercer a quinto de primaria y entre 8 y 12 años, con sus respectivas familias, además de 4 agentes educativos. En total se realizaron 2 entrevistas con 5 familias, 7 talleres con familias, 7 talleres con niños y niñas, 3 entrevistas a 5 niños y niñas de las 5 familias seleccionadas y 3 grupos focales a agentes educativos. Luego se acudió a la técnica de entrevista semiestructurada para indagar en consideraciones de tipo vivencial alrededor de la paz, la democracia y la reconciliación desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas. Previo cumplimiento de los protocolos epistemológicos, políticos, éticos y metodológicos que permiten la obtención de la información en términos de validez y confiabilidad recogimos testimonios que dan cuenta de las categorías que se definieron en la investigación, pero también de las emergencias que se iban gestando a través de los procesos reflexivos que tanto los participantes de la investigación como los mismos investigadores iban viviendo. Cada participante dio su consentimiento informado, sabiendo que podría retirarse en cualquier momento de la actividad si era su deseo. Los talleres con los niños y niñas tuvieron un carácter recreativo que propició más asequibilidad, donde el juego cumplió un papel dinamizador y se utilizaron técnicas de la educación experiencial y actividades recreativas que actuaron como mediaciones para propiciar la discusión y la emergencia de conceptos y opiniones en un escenario distendido y solazado. Respecto de los contenidos, estos fueron adaptados a la edad e intereses de los niños. De ellos se obtuvieron los textos representados en grabaciones que se transcribieron, también

textos escritos, material gráfico y dramatizaciones, entre otros. Para el análisis de la información se trabajó con un enfoque cualitativo, fundamentado en la hermenéutica crítica y metodológicamente sustentado en un proceso de análisis categorial alrededor de la democracia, paz y reconciliación en relación con narrativas generativas, prácticas dialógicas generativas y potencias de niños y niñas.

1. Procesos de socialización y construcción de subjetividades en la infancia

La formación política posibilita que un sujeto pueda participar en el ejercicio de sus derechos y deberes; y lo habilita bien sea mediante la transferencia conceptual y actitudinal de las demás personas del entorno, o mediante la apropiación de vivencias, sentires y decires, resignificando modos relacionales, incluso, resistiendo a maneras enquistadas y modelos eternizados. La formación política genera en el sujeto no sólo el deseo activo y transformador, sino que crea las condiciones para un ejercicio de la ciudadanía o para expresar su capacidad de interacción social en el mundo y coadyuva en la configuración de un sujeto participante, que desde tempranas edades pudiera asumir una postura y una titularidad en el derecho a la participación. Vista así, la política es la forma cómo se vive colectivamente y la manera en que se tramitan diferencias, se agencian las vidas de todos, se negocian posiciones, se hacen elecciones, y que para ello necesariamente habrá de acudir a la deliberación, a la búsqueda de consensos y en última instancia, claudicar las obstinaciones individuales en favor del bien común. Esto, de manera más amplia, se concreta en la noción teórica de que la política da las razones suficientes para tomar decisiones con criterios de oportunidad y conveniencia de la mayoría, o por lo menos, en favor de la mejor argumentación. Bárcena (1997) ha señalado la influencia que tiene la educación en la configuración de la ciudadanía y expresa que la ciudadanía es una circunstancia inherente al ser

humano que se vislumbra desde el juicio político, es decir desde la valoración de las acciones marcadamente políticas (decisiones y comportamientos que inciden en la vida del colectivo al que se pertenece) y que se va estableciendo en cada uno desde los diferentes contextos educativos institucionalizados o no, en que se interactúa, para ser ulteriormente desplegados en las vivencias de la vida cívica.

Afirman Alvarado, et al. (2012) que en el proceso de socialización confluyen abierta o discretamente todos aquellos hombres y mujeres que hacen parte del mundo social y cultural, en relaciones fundamentales que hacen circular el conocimiento entre pares y generaciones y que existen cuatro tipos de agentes socializadores (familia, escuela, pares y medios de comunicación) que tienen presencia e influencia definitiva en la infancia y contribuyen a consolidar la ciudadanía en niños y niñas para que puedan ejercerla mediante la participación en diversos escenarios y con grupos en donde tales sujetos formados políticamente desplieguen su actuación infantil. En primera instancia, la familia tiene una injerencia decisiva como grupo básico primario del sujeto para constituirse en escenario de crecimiento multidimensional. También para erigirse como una oportunidad resiliente a partir de las experiencias o cambios drásticos y convulsivos en la institución familiar tanto en su estructura como en sus dinámicas, así que ella se reconfigura a partir de los modos relacionales que los nuevos actores o circunstancias producen al ingresar a su seno incidiendo de manera desintegradora, como en la siguiente narrativa, en donde se dejan a sus miembros sin este entorno protector, lo que le da un sentido a sus vivencias y maneras de interpretar y deambular por la vida. Así quedó plasmado en un testimonio de la mamá R*:

[...] Cuando yo sacaba como fuerzas de hablarles, yo les decía, vea muchachas no importa que el papá se haya ido, estamos todos cinco, a veces el papá se va, pero la mamá sigue adelante con los hijos, colabórenme manejándose bien, sigan estudiando. Cada cual cogió

su camino: el uno se entregó a las malas compañías, yo tenía dos estudiando aquí todavía cuando él se fue, eso fue en el 2006, y se salieron de estudiar. (Conversación personal con la mamá R, 2015 institución educativa en La Estrella).

Esta reconfiguración de la familia fue el inicio de las nuevas dinámicas en que se vieron inmersos, y marca el despliegue de las vidas futuras de sus integrantes.

En segundo lugar, está el espacio físico y temporal institucionalizado de la escuela como territorio para el encuentro, en donde se brinda información y posibilidades de participación e integración social. En la institución educativa labora el docente P* que conserva la esperanza de su capacidad de influir como un profesor transformativo, como lo insinúa Giroux (1977) quien sugiere que en las escuelas se representan formas de conocimiento, usos de la palabra inveterados y validados, se establecen relaciones sociales y se cultivan valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir del *modus vivendi* y *operandi* de la cultura escolar en virtud del escenario político y socioeconómico en que se halla. De tal manera que el sistema escolar sirve para introducir y legitimar formas particulares de vida social. Sostiene en ese mismo texto que la escuela no es un escenario neutral por consiguiente la posición del maestro tampoco debe serlo, su cosmovisión afecta necesariamente a las de sus estudiantes, propiciando adscripciones o resistencias. Dice P*:

[...] porque si bien nosotros sabemos que dentro de nuestras aulas están sentados quizás los futuros presidentes, futuros alcaldes de nuestro país, también tenemos que ser conscientes que están los jefes de las bandas, los futuros malos, los futuros secuestradores, los futuros equis o ye que, si nosotros no intervenimos como tal dentro de esa realidad, así va a ser. (Conversación personal con docente P, 2015 institución educativa en La Estrella).

Esa intervención de la que habla el docente está relacionada con lo que sugiere Giroux (1993) para que “los maestros empiecen por reconocer aquellas manifestaciones de sufrimiento que constituyen la memoria histórica, así como las condiciones inmediatas de la opresión” (p. 159) que condicionan la toma de decisiones de niños y niñas en sus contextos y que asuman que su paso por la escuela no puede ser un tránsito pacífico sino el arribo para el aprovisionamiento de conocimientos útiles para su ulterior despliegue por la vida .

En tercer lugar, se cuenta con el grupo de pares (sus amigos, compañeros y vecinos) que es considerado el agente socializador a través del cual el niño o la niña no sólo tramita sus conflictos, sino que negocia su vida en términos de hacer valer derechos y opiniones, para evidenciar su capacidad de deliberación y toma de posiciones. La docente E* ilustra la reproducción de sus vivencias barriales en el contexto escolar en donde los estudiantes hacen alianzas para protegerse:

[...] Cuando hay una pelea entre ellos van y buscan un apoyo en uno de cuarto, en uno de quinto y vienen y arman unos bandos y a ellos les da miedo, pues es una amenaza de lo exterior que los tiene a ellos muy afectados “¿y entonces qué? ¿quién le pegó y por qué?” y siempre están metidos los mismos y los niños tienen un gran temor de los demás. (Conversación personal con docente E, 2015 institución educativa en La Estrella).

El cuarto agente socializador son los *mass media*, redes sociales y TIC que, favorecidos por la conectividad y la globalización sobreviniente, impulsan procesos de información a través de sus dispositivos de difusión y diseminación de datos y opiniones que inciden en la acción o inacción en diversos e insospechados caminos. Es decir, la tecnología de la imagen y con ella toda su carga política, encauza y determina maneras de ser y estar en el mundo por parte de niños y

niñas. Pero también hay una resistencia activa por parte de los consumidores que optan por la realización de otras actividades que no se derivan de lo visto o impuesto por la imagen, en el sentido que Hall (como se citó en Vázquez, 2014) lo propone cuando expresa que, para evitar ser consumidores pasivos, los sujetos ponen en jaque a la dominación cultural al obstaculizar su imposición ejerciendo acciones y prácticas culturales independientes, alternas e insubordinadas. Sugiere M* una madre participante que, por lo inseguro del sector, así como por la limitación de recursos económicos prefiere dejar a sus hijos en casa bajo el embrujo de la imagen, sin restricciones, pero teniéndolos a buen recaudo, bajo su protección:

[...] a mí el televisor casi no me llama la atención. ¡Ay! que vamos a ver una película y yo, no. En cambio, yo digo: aquí [en la casa] una película, véanla ustedes. Yo le dejo que vean ellos lo que quieran... a toda hora uno viendo novelas... encerrados. (Conversación personal con la mamá M, 2015 institución educativa en La Estrella).

Los agentes socializadores van configurando el ser de niños y niñas interactuando con ellos y ellas e incidiendo, de manera deliberada o involuntaria en su sistema de símbolos y creencias y en sus particulares maneras de ver, sentir, asumir y vivir en el mundo. Sin embargo, toda la capacidad de discurso y acción de la infancia debe ser utilizada proactiva y apreciativamente para anticipar el futuro e instituir otros horizontes de realización diferentes a las formas en que se han definido hasta ahora: un sentir callado de los niños y niñas frente a los hechos vividos, un entorno adultocéntrico que opaca un deseo infantil de ser tenido en cuenta, una potencia transformadora latente que reclama emergencia. Es aquí donde cobra sentido esta presencia de este trabajo investigativo, para coadyuvar a vislumbrar sentidos a las vidas de los niños y sus familias.

2. La escuela: posibilidades y rutas democráticas desde la experiencia

Giroux (2003) expresa que en el escenario escolar los discursos legitiman versiones particulares de una ideología con narrativas eternizadoras, reproductoras de esquemas curriculares rígidos. Ahí es donde se pretende incidir, que no haya silenciamiento del testimonio infantil sino posturas y apariciones, que en ella emerjan del silencio palabras de esperanza, generativas, apreciativas. Esas palabras han sido expresadas por los niños, niñas y sus familias durante las sesiones investigativas, que evidenciaron espirales de violencia instalada en las estructuras de poder barrial, institucional.

La democracia, como filosofía de vida, no se instala en cada ser por generación espontánea, hay que aprenderla y construirla en los diferentes escenarios sociales en que se interactúa. De tal manera que, si cada niño y niña vive una formación deliberativa y participativa desde la familia, en su entorno vital barrial comunitario y luego en la escuela, afirmará su pretensión de constituirse en sujeto asertivo y proactivo en su cotidianidad, con arraigo y sentido de pertenencia e incidente en su entorno. Reflejo de ello es el testimonio de L* uno de los niños participantes del proyecto al referirse a su compromiso ambiental independiente de quién transgrede comportamientos deseados:

“[...] cuando tiran basura por el barrio, [yo soy un niño muy aseado]. Si tiran basura yo siempre la recojo y la llevo pa'l bote.” (Conversación personal con niño L, 2015 institución educativa en La Estrella).

No necesita de aprobaciones y su accionar es en muchas ocasiones en solitario. Hay convicción de la buena y deseable actuación que se instala en su cotidianidad. En otras oportunidades, la actuación es ya de carácter colectivo. Como cuando se establecieron los acuerdos mínimos de los encuentros y entre todos los niños y niñas con el acompañamiento de los investigadores definieron como pautas comportamentales que propiciarían el éxito, el llegar

puntual, escuchar a quien habla, pedir la palabra y respetar el turno, llamar por el nombre, tratar al otro con respeto, seguir instrucciones, guardar el secreto y ser responsable con el trabajo asignado.

La democracia se vive en dos planos según Cheresky (2012), uno formal cuando se participa de procedimientos como en la deliberación de asuntos que revisten interés de los colectivos y en la toma de decisiones mediante el sufragio; y otro real cuando hace seguimiento a las decisiones asumidas, mediante veedurías. Así la acción democrática supera el plano del discurso. De tal manera que la palabra, y por extensión todos los lenguajes que permitan dar a entender la posición propia y la comprensión de la ajena, permitan transar con otro sujeto y configurarse, por esta vía, ser humano en relación con otro par. Así es desde su arribo al mundo, el sujeto es acogido por una intrincada red de relaciones y convenciones, vínculos y acuerdos, modos de interacción e imaginarios, límites, libertades, símbolos, deberes y derechos: es un nuevo ser que nace a la cultura. A fuerza de vivir la experiencia cotidiana de existir en el mundo, el sujeto se va apropiando del entorno inmediato: de sus formas, colores, olores, dimensiones, paisajes y también de sus dificultades, pasiones, aciertos, carencias, búsquedas, enigmas, logros, valores, creencias; todo esto mediado por el más asombroso de los dispositivos como lo es el lenguaje, con el que en adelante dará cuenta de su identidad (cómo se reconoce como uno entre muchos más, con quienes se relaciona participando del mundo) y su subjetividad (su manera de comprender el mundo).

Para señalar las implicaciones de la actuación de hombres y mujeres en los escenarios en que viven, Arendt (1958) parte de la consideración de que los humanos somos seres políticos por naturaleza debido a la capacidad para acudir la palabra y traducirla en acción, es nuestra condición humana. Puesto así, palabra y acción son presupuestos que posibilitan la vida política de hombres y mujeres que transforman sus entornos. De tal modo que la política es el espacio de realización

humana por excelencia y, como tal, corresponde a todos los individuos sin distinción de condición y edad ejercerla cotidianamente: así el sujeto contribuye a crear el mundo y no sólo usufructuarlo ni padecerlo. Pero esa contribución parte de un axioma que define la actuación ulterior, y es que todos al nacer ya empezamos a participar del mundo en escenarios formales como la familia, que acoge al recién llegado nombrándolo y transfiriéndole información durante la interacción cotidiana. El nuevo ser también llega a otros escenarios creados artificialmente como a un sistema de incorporación gradual por grupos humanos organizados para sobrevivir. Este comportamiento, según planteamientos de Berger y Luckman (1986), es lo que se entiende por socialización: un proceso a través del cual los sujetos internalizan y construyen la realidad. Son procesos que se dan al interior de un grupo social determinado y están mediados por la inmersión gradual en el lenguaje (símbolos y significados) que refleja realidades objetivas en que discurre la existencia y que se expresa en palabras que configuran el vehículo de comunicación para la incorporación del individuo a la sociedad, para participar de sus instituciones y asumir los roles que corresponden acorde con la exigencia de la actuación en el sinnúmero de escenarios de desarrollo en los que se expresan necesidades, potencialidades, capacidades y derechos para la promoción de las dimensiones antropológicas y ontológicas humanas.

Sostiene Freire (1970) que los hombres se educan entre sí mediados por el mundo, lo que se aplica a los niños y niñas que participaron en la investigación, dado que son portadores de conocimientos, experiencias e intereses. Sus directivas y docentes igualmente conocen su compromiso con el proceso guiado de participación responsable que promueven entre sus estudiantes. Procuran dotar las relaciones y dinámica institucional con los medios necesarios para el desarrollo de su función. De tal manera que se crean instancias de participación, cuya pretensión deliberativa es la de tomar decisiones informadas que afectan la vida institucional, con ello se

pretende saldar una vieja deuda de reconocimiento puesto que es claro que, por parte de los niños y niñas, la participación en la sociedad debe ser mayor, más incidente en las decisiones que los afectan. Por esto es relevante la reflexión acerca del estatus de ciudadanos a los niños, con derechos propios, y en primera instancia con su bagaje máspreciado: ¡lo que piensan! y ponerlo en escena en el sentido en que el dibujante y pedagogo italiano Tonucci (como se citó en Abramowski, 2006) lo realiza cuando sugiere que el diálogo escolar comienza con la pregunta y no con la propuesta. Se hace entonces imperativo, en consonancia con lo expresado por Castoriadis (1999), hacer un reconocimiento de los niños y niñas equiparando su valor con el de todos los seres humanos para garantizar las mismas posibilidades efectivas de despliegue y expansión de sus capacidades. No asumirlos como futuro sino como presente en plenitud de derechos, tanto como de los deberes que le son concomitantes. Niños que pueden negociar, que llegan a acuerdos y que con sentido de justicia realizan discriminaciones positivas (o acciones afirmativas de sus derechos). El testimonio de T*, evidencia estos convenios de cómo tramitan y agencian sus vidas y responsabilidades:

[...] mi hermanito y yo pues, llegamos a un acuerdo, ah yo lavo, yo barro el patio y él lava el trapo entonces yo voy y trapeo y hago todo en la casa, entonces llegamos a un acuerdo y a mí lo más duro que porque soy el mayor y a él, el más chiquito, le toca menos. (Conversación personal con el niño T, 2015 institución educativa en La Estrella).

Este acuerdo evidencia la capacidad negociadora, el consenso democrático fraternal y la acogida amorosa que respeta al otro y refleja un potencial formativo que enseña, en el sentido de Freire (1970), que todos nos educamos mediados por el mundo y muestra al entorno adulto de estos niños, que están en capacidad de dirimir diferencias con sentido de equidad, esto es, que cada

uno da de acuerdo con su capacidad. Definitivamente la democracia, retrotrayendo a Mujica, es un estilo de vida.

3. Una sociedad democrática que garantice una escuela democrática.

Para que una sociedad se precie de ser democrática debería cumplir unos supuestos mínimos, según Bobbio (1984) unas promesas o expectativas generadas por este sistema de gobierno. No obstante, sostiene que fueron incumplidas porque se dieron obstáculos que no fueron previstos o porque aparecieron en las dinámicas de su desarrollo concomitantes a las transformaciones civiles. Como fuese, el proyecto democrático fue diseñado para una sociedad menos compleja. Bobbio (1984) señala lo que no fue cumplido porque entre otros aspectos, al elegir el representante, éste ya no representa a los electores sino que se convierte en representante de la nación; se legisla en función de grupos económicamente poderosos para favorecerlos, el elector ya no se siente representado; existe un poder secreto, desbordado, de intereses “más elevados” y se alude a “razones de Estado” para justificar ciertas arbitrariedades; o sencillamente porque la apatía política de los ciudadanos se cautiva a veces con los votos a cambios de favores: la participación se reduce a cambiar una dádiva por el sufragio.

Consecuentemente, si no se tiene una sociedad democrática menos aún puede predicarse esto de sus instituciones, en particular de la escuela que es, por antonomasia, la llamada a reproducir los esquemas democráticos que esa sociedad pregona. Ya Freire (1970) lo ha expresado exhaustivamente al sugerir que no se educa para la neutralidad, que hay una abierta intención desde el currículo y el despliegue del maestro o que esta intención puede ser velada, soterrada, pero siempre estarán involucrados valores, creencias, búsquedas e intenciones para reproducir o cuestionar la sociedad, para dominar o emancipar.

En Colombia la política pública de educación promueve intentos organizativos, declaraciones y diseños curriculares para atender la formación ciudadana. Tal es el caso como el Ministerio de Educación en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016 “Pacto Social por la Educación” que en el apartado particular de *Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía* sugiere unas intervenciones loables, pero en oportunidades poco desarrolladas, porque es bien sabido que no basta con meras declaraciones, la ciudadanía no se decreta, debe ser asumida; la cultura democrática debe ser vivida y promovida en las instancias gubernamentales, para que sirvan como referente ciudadano. Algunos de sus objetivos están expresados como promoción de la participación, prácticas axiológicas, resolución pacífica de conflictos, reconocimiento de los intentos organizativos realizados por múltiples organizaciones supranacionales en todo el planeta, currículos ajustados a estas pretensiones, entre otros.

La particularidad en América Latina, parafraseando a Cheresky (2012) que sume en crisis a la democracia, es el énfasis puesto en lo eminentemente procedimental: es decir, en cómo funciona el proceso en términos de participación y la preeminencia de los órganos de control, así como los protocolos definidos; mas no su aplicación. Por ejemplo, en las instituciones educativas esto es decisivo para la elección del gobierno escolar, pero no trasciende, sino que se queda en el formalismo, no se mide el impacto, la incidencia que tiene en la vida académica y relacional de la institución educativa. El profesor Angarita (2013) lo expresa en términos semejantes cuando afirma que al interior de la escuela se incentiva y promueve la participación formal, y se motiva a los escolares a depositar el sufragio para la elección del gobierno escolar que los represente, no obstante, en muy pocas oportunidades se insta a efectuar un seguimiento a los delegados electos.

4. Conclusiones

La actividad investigativa realizada en el marco del proyecto de investigación *“Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas”* aportó significativas comprensiones de la manera cómo los estudiantes evidencian las prácticas democráticas escolares, las mismas que se quedan en un plano más procedimental que formal, esto es, ellos son capaces de reconocerse como electores (sufragantes en la elección), pero no le hacen seguimiento a esta acción, no preguntan a los elegidos ni se inquietan para indagar por las promesas de campaña. Es una opacidad en la que se hace explícito el no ejercicio de una verdadera acción democrática como lo sugiere el profesor Angarita (2013), cuando afirma que debemos pasar a una democracia con voto consciente y capaz de hacer veto político porque ocurre que en esos procesos de elección democrática que se llevan al interior de las instituciones educativas, en donde se motiva al estudiante a que deposite su voto para elegir un gobierno escolar que los represente, en pocas ocasiones se le acompaña o se le refuerza en el proceso de constatar la tarea de personero o representante escolar en comités operativos (ambiental, deportivo, social, solidario, entre otros).

Si bien se han dado transformaciones positivas a partir de las normas y disposiciones del Ministerio de Educación Nacional falta consolidar una verdadera gestión democrática, en donde niños, niñas y jóvenes adquieren conciencia de sus derechos y los concomitantes deberes de una micro sociedad que se reproducen en la sociedad global a que pertenecen. El Gobierno Escolar, debe asumirse como escenario de impacto transformador colectivo, y evitar limitarse a la acción política de elegir representantes. Porque esto trasciende el cumplimiento del formalismo y debe

constituirse en sumatoria de esfuerzo y trabajo estudiantil para construcción de voz colectiva, de deliberación, trabajo colaborativo.

Es una claridad el que las voces de los niños y niñas de la Institución Educativa evidencian los valores que aprenden en los escenarios de socialización, siendo casa y barrio los más determinantes. Pero, si bien la institución educativa promueve desde su proyecto educativo estas apuestas democráticas, existe una suerte de desencanto en algunos docentes que reproducen con escepticismo su experiencia poco afortunada de que no se aprecian transformaciones sociales significativas desde su participación o abstención y otros desde su convicción amorosa ven en los niños y niñas potenciales de vida y transformación que refuerzan con actitudes y discursos generativos.

Referencias bibliográficas

Abramowski, A. (2006, junio). Francesco Tonucci, pedagogo y dibujante: Muchas veces la escuela no se relaciona con la vida. *Monitor*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro7/index.htm>

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina, M. C. y Patiño, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires, Argentina: Clacso, Universidad de Manizales, Cinde

Angarita, P. E. (2013). *Análisis del contexto socio-político (democracia, paz y reconciliación) y de las particulares afectaciones a niños y jóvenes*. Línea de socialización política y construcción de subjetividades. Manizales: CINDE.

Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Recuperado de <http://clea.edu.mx/biblioteca/Arendt%20Hanna%20-%20La%20Condicion%20Humana.pdf>

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la Política?* Barcelona: Ediciones Paidós.

Bárcena, F. (1997). *El Oficio de la ciudadanía. Introducción a la política*. Barcelona, España: Paidós.

Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu

Bobbio, N. (1984). *El futuro de la democracia*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (1999). *El Mundo Fragmentado*. Buenos Aires, Argentina: Altamira.

Cheresky, I., Comp. (2012). *¿Qué democracia en América Latina?* Buenos Aires: Clacso. Tomado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20121119042609/QuedemocraciaenAmericaLatina.pdf>

Freire, Pablo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México D.F., México: Siglo XXI.

Gaviria Díaz, C. (junio de 2015). Cómo educar para la democracia. *Lectiva*. (25), p. 123.

Giroux, H. (1977). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.

Giroux, H. (2003). La enseñanza escolar y la política de la voz estudiantil. En: *La escuela y la lucha por la ciudadanía (176-222)*. México D. F., México: Siglo XXI editores.

Giroux H (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. México D. F., México: Siglo XXI editores.

Mujica Cordano, J. A. (Noviembre de 2015). Intervención magistral. En CLACSO, *Transformaciones democráticas, justicia social y procesos de paz*. Conferencia llevada a cabo en la VII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, Medellín, Colombia. Recuperado el 11 de junio 2016 de <https://www.youtube.com/watch?v=x-aa77A82w8>

Vásquez, A. (2014). *Identidad cultural y resistencia. Stuart Hall y los estudios culturales* (tesis de pregrado). Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España. Recuperado de <http://zaguan.unizar.es/record/31217/files/TAZ-TFG-2014-1831.pdf>