



ACUERDO NO. 1464 CON FECHA DEL 22 DE AGOSTO DE 2011 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

"PRÁCTICAS DISCURSIVAS QUE INCIDEN EN LA VIVENCIA DE LA DEMOCRACIA EN LA ESCUELA, SEGÚN EL PUNTO DE VISTA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA DE LA CIUDAD DE PEREIRA"

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA(N): **JAROL ANDRÉS PIEDRAHITA RODRÍGUEZ**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **IRIS RUBI MONROY VELASCO**

15 de Agosto de 2019. Pereira, Colombia

ASUNTO: Carta de autorización.

Aguascalientes, Ags., 12 de Febrero de 2020

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES
RECTOR GENERAL

PRESENTE

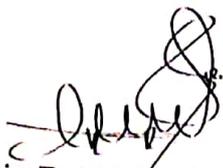
Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

“Prácticas discursivas que inciden en la vivencia de la democracia en la escuela, según el punto de vista de estudiantes de educación media de la ciudad de Pereira”

Elaborado por el **Mtro. Jarol Andrés Piedrahita Rodríguez**, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de **DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE


Dra. Iris Rubi Monroy Velasco
Directora de tesis

UNIVERSIDAD CUAUHEMOC
Plantel Aguascalientes

Acuerdo No 1466 del 22 de Agosto del 2011 del Instituto de Educación del Estado de
Aguascalientes

TESIS PARA DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: Prácticas discursivas que inciden en la vivencia de la democracia en la escuela, según el punto de vista de estudiantes de educación media de la ciudad de Pereira

Presenta: JAROL ANDRÉS PIEDRAHITA RODRÍGUEZ

Director IRIS RUBI MONROY VELASCO

Pereira (Colombia) Agosto 15 de 2019

Tabla de contenido

RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
AGRADECIMIENTO	viii
DEDICATORIA	ix
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1 Planteamiento del problema de investigación.....	4
1.1.1 Contextualización.	4
1.1.2 Definición del problema	11
1.2 Pregunta de investigación	14
1.3 Justificación	15
1.4 Supuesto teórico	18
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	20
2.1 Marco Teórico	21
2.1.1 Prácticas discursivas.....	21
2.1.1.1 Fundamentos y antecedentes.....	21
2.1.1.2 Foucault y las prácticas discursivas.	24
2.1.1.3 Las prácticas discursivas más allá de Foucault.....	26
2.1.1.4 Prácticas discursivas y lucha hegemónica.....	28
2.1.1.5 Prácticas discursivas en la escuela.	30
2.1.2 Crisis y utopías. El debate sobre el concepto de democracia.....	32
2.1.2.1 Las concepciones hegemónicas de la democracia.	33
2.1.2.2 Las concepciones alternativas de la democracia.	39
2.1.2.3 Ciudadanía y subjetividad política.	44
2.1.2.4 La democracia en crisis.	46
2.1.2.5 Democratizar la democracia. La utopía en las épocas de incertidumbre.	54
2.1.3 La educación y la democracia. Paradigmas de la educación política.....	56
2.1.3.1 La educación ciudadana: la formación de competencias ciudadanas como paradigma oficial.....	57
2.1.3.2 La educación democrática: la formación de sujetos críticos y la búsqueda de transformaciones sociales.	78

2.1.3.3 La educación moral como educación política.	124
2.2 Marco conceptual.....	144
2.2.1 Esquema conceptual.	144
2.2.2 Definición conceptual.	144
2.3 Marco referencial.....	148
2.3.1 La importancia de la educación política, ciudadana y democrática.....	148
2.3.2 Tendencias de la investigación en América Latina.....	152
2.3.3 Tendencias investigativas: relación educación – política – democracia.	155
2.3.3.1 Estudios sobre representaciones y cultura política	155
2.3.3.2 Experiencias alternativas en educación política.....	165
2.3.4 Antecedentes investigativos sobre prácticas discursivas	168
2.3.5 A modo de conclusión	173
2.4 Marco Contextual	175
2.4.1 Contexto macrosocial.....	175
2.4.2 Contexto local. La ciudad.	180
2.4.3 Contexto institucional. La Institución Educativa.....	181
2.4.4 Contexto poblacional. La comunidad educativa.	182
2.5 Marco jurídico-normativo.....	184
2.5.1 Reglamentaciones generales.....	184
2.5.2 Disposiciones sobre la convivencia escolar.....	186
2.5.3 Disposiciones sobre el gobierno escolar y la participación democrática.	187
2.5.4 Disposiciones sobre educación política.....	187
<i>CAPÍTULO III MÉTODO.....</i>	<i>189</i>
3.1 Objetivos	190
3.1.1 Objetivo general.....	190
3.1.2 Objetivos específicos	191
3.2 Participantes	191
3.2.1 Unidad de análisis	191
3.2.2 Muestra	192
3.3 Escenario	193
3.4 Instrumentos de recolección de información.....	194
3.4.1 Procedimiento de triangulación.....	194
3.4.2 Técnicas e Instrumentos	194
3.4.2.1 Grupos de discusión.....	194

3.4.2.2 Entrevista no estructurada.....	197
3.4.2.3 Observación participante	199
3.4.2.4 Asambleas de retroalimentación y construcción colectiva.....	200
3.5 Procedimiento	201
3.6 Diseño del método	204
3.6.1 Tipo de Diseño	204
3.6.2 Alcances de la investigación.....	205
3.7 Análisis de datos	206
3.8 Consideraciones éticas.....	208
CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	209
4.1 Concepciones de democracia, política y ciudadanía.....	211
4.1.1 Concepciones de democracia.....	211
4.1.2 Prácticas cotidianas de una persona democrática	218
4.1.3 Concepciones de política.....	227
4.1.4 Concepción de ciudadanía	231
4.2 Prácticas discursivas relacionadas con la democracia en los colegios	235
4.2.1 Prácticas discursivas que facilitan la vivencia de la democracia	236
4.2.2 Prácticas discursivas que dificultan la vivencia de la democracia	243
4.2.2.1 Prácticas del sistema educativo.....	243
4.2.2.2 Prácticas directivas	246
4.2.2.3 Prácticas docentes.....	251
4.2.2.4 Prácticas estudiantiles	255
4.3 Propuestas para mejorar la educación política.....	260
CAPÍTULO V DISCUSIÓN.....	265
5.1 La democracia simulada	267
5.2 Democracia es un concepto vacío.....	271
5.3 Hacemos democracia dando nuestra voz	272
5.4 Un buen ciudadano es democrático	276
5.5 La democracia es, ante todo, una práctica	279
5.6 Democratizar la escuela... ..	284
CONCLUSIÓN.....	292
REFERENCIAS	298
APÉNDICES	323

Índice de Tablas

Tabla 1. Qué es democracia	211
Tabla 2. Qué no es democracia.....	214
Tabla 3. Comparación entre fundamentos y valores democráticos y no democráticos.....	217
Tabla 4. Prácticas de una persona democrática	218
Tabla 5. Prácticas de una persona no democrática.....	223
Tabla 6. Relaciones interpersonales democráticas.....	225
Tabla 7. Relaciones interpersonales no democráticas	227
Tabla 8. Concepciones de política	228
Tabla 9. Plano ideal y plano real de la concepción de política.....	231
Tabla 10. Concepciones de buen ciudadano.....	231
Tabla 11. Concepciones de un mal ciudadano.....	234
Tabla 12. Prácticas que facilitan la vivencia de la democracia.....	237
Tabla 13. Prácticas del sistema educativo que dificultan la democracia.....	244
Tabla 14. Prácticas directivas que dificultan la democracia.....	246
Tabla 15. Prácticas docentes que dificultan la democracia	251
Tabla 16. Prácticas estudiantiles que dificultan la democracia	255
Tabla 17. Prácticas que dificultan la vivencia de la democracia.....	259
Tabla 18. Propuestas para mejorar la educación política.....	260

RESUMEN

La presente investigación doctoral parte del supuesto de que una adecuada educación política puede aportar en la constitución de una mejor cultura política, en el fortalecimiento de la democracia y en la transformación social que requieren los países de la región para construir una sociedad más justa y más feliz. Igualmente, se entiende que estudiar cómo se vive la democracia en las instituciones educativas, puede brindar luces en la comprensión del fenómeno de la educación política en el país, reconociendo así sus posibilidades y falencias en el entorno escolar.

El objetivo de este estudio es, entonces, analizar las prácticas discursivas que facilitan o dificultan la vivencia de la democracia en la escuela, según el punto de vista de los estudiantes de educación media de una institución educativa, buscando identificar las prácticas cotidianas y las relaciones interpersonales escolares que los estudiantes mismos consideran democráticos y característicos de un buen ciudadano, así como comprender las concepciones que ellos tienen sobre la política, la democracia y la ciudadanía. El interés es comprender cómo se vive la democracia en las instituciones educativas a partir del análisis de un entorno institucional, centrándose principalmente en la vivencia cotidiana de los estudiantes dentro de la institución educativa.

La investigación tiene un enfoque cualitativo y es desarrollada a partir de la Investigación Acción. Para la recolección de la información se utilizan diferentes técnicas con el fin de permitir una triangulación en los datos, se hacen grupos de discusión, entrevistas no estructuradas, observación participante y asambleas de retroalimentación y construcción colectiva. La información es analizada por medio del análisis del discurso, obteniendo como resultados que los estudiantes pudieron reconocer como las más importantes e influyentes prácticas discursivas que demuestran la existencia de democracia en las instituciones educativas, las siguientes: la posibilidad de expresión de una pluralidad de voces; la posibilidad de participación de toda la comunidad educativa en situaciones de importancia colectiva; el respeto a todas las personas y sus opiniones, lo que significa el establecimiento de relaciones interpersonales no abusivas ni controladoras; la existencia de procedimientos electorales transparentes y finalmente, la necesidad de un cambio en la organización de las instituciones educativas y en sus modos de enseñanza, fundamentado en valores y principios realmente democráticos.

Palabras Claves: Prácticas discursivas; Educación política; Democracia.

ABSTRACT

The present doctoral research assumes that an adequate political education can contribute to the constitution of a better political culture, in strengthening democracy and in the social transformation that the countries of the region require to build a fairer and happier society. Likewise, it is understood that studying how democracy is lived in educational institutions, can provide insight into the phenomenon of political education in the country, recognizing their possibilities and shortcomings in the school environment.

The objective of this study is, then, analyze the discursive practices that facilitate or hinder the experience of democracy in school, according to the point of view of high school students of an educational institution, seeking to identify everyday practices and interpersonal relationships that students themselves consider democratic and characteristic of a good citizen, as well as understand their conceptions of politics, democracy and citizenship. The interest is to understand how democracy is lived in educational institutions from the analysis of an institutional environment, focusing mainly on the daily experience of the students within the educational institution.

The research has a qualitative approach and it is developed from Action Research. For the collection of information different techniques are used in order to allow triangulation in the data, discussion groups, unstructured interviews, participant observation and feedback assemblies and collective construction are made. The information is analyzed through discourse analysis, obtaining as results that students could recognize as the most important and influential discursive practices that demonstrate the existence of democracy in educational institutions, the following: the possibility of expressing a plurality of voices; the possibility of participation of the entire educational community in situations of collective importance; respect for all people and their opinions, which means establishing non-abusive or controlling interpersonal relationships; the existence of transparent electoral procedures, and, finally, the need for a change in the organization of educational institutions and in their teaching modes, based on truly democratic values and principles.

Keywords: Discursive practices; Political education; Democracy.

AGRADECIMIENTO

Es este un buen momento para agradecer a todas las mujeres que me han acompañado a lo largo de mi camino: mi madre, mis hermanas, mi esposa y mi hija. Ellas son el motor que me mueve y la fuerza que me inspira.

Agradezco también a los estudiantes de grados décimo y undécimo del colegio Luis Carlos González Mejía de la ciudad de Pereira por su participación incondicional con esta investigación, especialmente a los integrantes del “Semillero de Liderazgo Kairos” de los años 2017, 2018 y 2019, quienes, con su liderazgo, espíritu investigativo y chispa rebelde, aportaron tanto a este estudio y siguen aportando en la consolidación de una educación política democrática.

A todos y a todas, ¡Gracias... Totales!

DEDICATORIA

A los estudiantes, y, a través de ellos, a todos los jóvenes que interrogan el mundo

A los líderes sociales, y, a través de ellos, a todos aquellos que han luchado y siguen luchando por expresar su propia voz

A los maestros, y, a través de ellos, a todos los que han muerto en mi país luchando por la construcción de una verdadera democracia

INTRODUCCIÓN

La educación política ha tenido un gran auge y ha reclamado mucha importancia en los últimos tiempos. Las dificultades y conflictos que se presentan al interior de los países que se llaman democráticos, han llevado a la discusión sobre la manera en que se presenta este tipo de educación en las escuelas, generando múltiples investigaciones, construcciones teóricas, prácticas institucionales y políticas nacionales.

La presente investigación parte del supuesto de que una adecuada educación política puede aportar en la constitución de una mejor cultura política, en el fortalecimiento de la democracia y en la transformación social que requieren los países de la región para construir una sociedad más justa y más feliz. Para ello se orienta desde la pregunta por las prácticas discursivas, (institucionales e interpersonales) dentro de la vida escolar, que facilitan o dificultan la vivencia de la democracia en la escuela, según los estudiantes de educación media de una institución educativa de la ciudad de Pereira.

El estudio responde al interés por analizar cómo se da la educación política en las instituciones educativas, cómo se pone en escena la enseñanza de la democracia y la ciudadanía, principalmente desde la vivencia cotidiana de los actores del proceso escolar –y no desde los procesos de enseñanza y aprendizaje de un área del saber específica– con el fin de entender qué es lo que está fallando, y qué aspectos muestran mayores fortalezas en el camino de construir democracia desde las escuelas. La revisión de antecedentes investigativos sobre la temática ha mostrado que faltan estudios sobre los aspectos vivenciales y relacionales de los actores de los procesos educativos, los cuales indaguen sobre las interpretaciones que hacen estos de sus experiencias cotidianas en los escenarios escolares.

Enmarcada dentro de un paradigma de Teoría Crítica, la investigación tiene un enfoque cualitativo y es desarrollada a partir de la Investigación Acción, teniendo en cuenta que es un diseño que permite la participación activa de la comunidad en el proceso investigativo y que se presenta como el más adecuado para analizar la vivencia de la democracia en la cotidianidad, en sus prácticas, desde el punto de vista de los estudiantes, a través de la discusión grupal que brinda posibilidades más pertinentes para la construcción colectiva de conocimiento y de propuestas educativas de transformación. Para la recolección de la información se utilizan diferentes técnicas

con el fin de permitir una triangulación en los datos, se hacen grupos de discusión, entrevistas no estructuradas, observación participante y asambleas de retroalimentación y construcción colectiva. Finalmente, la información es analizada por medio del análisis del discurso.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema de investigación

1.1.1 Contextualización.

La sociedad actual está atravesando una serie de problemas de todo tipo: ambientales, económicos, sociales, éticos y políticos, que han estado diagnosticando muy bien, desde hace muchos años, académicos de diferentes corrientes de pensamiento y diversas tendencias políticas. El derroche de los recursos naturales auspiciados bajo el ideal del “progreso” impulsado desde la ilustración y que caracteriza la modernidad, le pasa factura a la humanidad, las catástrofes ambientales promovidas por el modelo económico se presentan en forma de calentamiento global y agotamiento de recursos.

Según Ulrich Beck, el cambio climático, las inundaciones, la mala calidad del agua y del aire, son consecuencias directas de la puesta en práctica de un proceso de industrialización a cualquier costo, bajo la idea del progreso y del desarrollo. Estas consecuencias, dice Beck, ponen en peligro no sólo la vida de los más pobres, sino toda la vida existente en el planeta, sin la cual de qué sirven las ganancias materiales de un desarrollo económico y un progreso exponencial. En este sentido, “se trata de la cuestión de si podemos seguir expoliando a la naturaleza (incluida la propia) y, por tanto, de si aún son correctos nuestros conceptos «progreso», «bienestar», «crecimiento económico», «racionalidad científica»” (Beck, 1998, p. 46).

Ese mismo modelo económico también promueve y reproduce las estructuras de desigualdad en las sociedades, las agudiza, generando un club de privilegiados mundiales que controla la riqueza del planeta dejando para la gran mayoría las migajas, creando un gran grupo de marginados quienes ahora se reconocen como refugiados, inmigrantes, desempleados, etc. En 22 países (14% de la población humana) se concentra la mitad del comercio mundial, en 49 países (11 % de la población humana) se reciben sólo el 0,5% de la producción global, casi lo mismo que el ingreso de los tres hombres más ricos del planeta. El 90% de la riqueza total del planeta está en manos del 1% de sus habitantes (Bauman, 2011, p.14). En esa lucha por los recursos naturales y por la hegemonía mundial, se acrecientan las guerras en donde las potencias equilibran sus economías mientras los países periféricos ponen millones de muertos y de refugiados.

Esto constituye un problema ético, el ideal del éxito económico a toda costa hace que los individuos pasen por encima de los otros, sin importar qué tengan que hacer para lograrlo y no

condenarse a la miseria. El olvido del otro, la indolencia ante el sufrimiento de los demás, la intolerancia frente a la diversidad y las diferentes formas de vivir y de actuar, la ausencia de valores y principios morales que justifiquen las acciones e interacciones personales hace que, en su lugar, se instauren como motores el dinero y el poder.

Así, en Corea del Sur encontramos la máxima eficacia económica, pero con la frenética intensidad del ritmo laboral; el cielo consumista desenfrenado, pero permeado por el infierno de la soledad y la desesperación; abundante riqueza material, pero con la desertización del paisaje; iniciación de las costumbres antiguas, pero con la tasa de suicidio más alta del mundo. Esta ambigüedad radical altera la imagen de Corea del Sur en cuanto imagen del máximo éxito actual. Éxito, sí, pero ¿qué clase de éxito? (Žižek, 2016, p. 27).

A su vez, esto pone en evidencia problemáticas como la pérdida de los vínculos sociales que establecían posibilidades de cooperación y solidaridad entre los individuos, tales como los sindicatos, las religiones, los movimientos sociales, los partidos políticos, que, cada vez más, ven reducido su campo de acción y de influencia en las interacciones personales, el individuo se ve solo en su lucha diaria por la supervivencia, aislado en dispositivos tecnológicos que brindan la ilusión de compartir con otros y de comunicarse, en tiempo real, con los demás, mientras las comunicaciones y encuentros reales dejan de suceder.

De acuerdo con Bauman (2011), el individuo queda desprotegido, depende sólo de él, de cómo use su capital individual para encontrar protección. Al poseer pocos recursos debe recurrir a la deuda. Así sin aumentar el salario, la gente puede acceder a bienes de consumo, créditos hipotecarios, préstamos estudiantiles, pólizas de seguros, desplazando el lugar que tenían el derecho a la vivienda, a la educación, a la protección social. “Así, el triunfo definitivo del capitalismo llega cuando cada trabajador se convierte en su propio capitalista, el ‘empresario del yo’ que decide cuánto invertir en su propio futuro (educación, sanidad, etc.), y paga estas inversiones endeudándose” (Žižek, 2016, p. 58).

Se debilita la capacidad asociativa de los individuos, se desprestigian y desmontan los movimientos sociales que pierden su efectividad, promoviendo las salvaciones individuales, la búsqueda del éxito personal que se encuentra fuera del ámbito de la política o del Estado, con lo

que se fortalecen las promesas religiosas y de autoayuda, siendo el ejecutivo el hombre de éxito que se toma como ejemplo a seguir para solucionar los problemas sociales e individuales. Esto constituye una relación contradictoria entre el individuo y su libertad: “El sujeto del rendimiento, como empresario de sí mismo, sin duda es libre en cuanto que no está sometido a ningún otro que le mande y lo explote; pero no es realmente libre, pues se explota a sí mismo, por más que lo haga con entera libertad” (Han, 2014, p. 19).

En una sociedad en la que los vínculos sociales y comunitarios se desvanecen, el individuo está solo para enfrentar todos los riesgos, ambientales, sociales, económicos, políticos, por lo cual es entendible que se exijan políticas y programas de seguridad, muchas veces, sin importar si con ellas se ponen en riesgo aspectos como la libertad y la democracia. El individuo no tiene a quién recurrir más que a sí mismo. Sálvese quien pueda, no hay salvación por la sociedad, cada quién defiéndase como pueda. “No mires hacia arriba ni hacia abajo; mira adentro tuyo, donde se supone residen tu astucia, tu voluntad y tu poder, que son todas las herramientas que necesitarás para progresar en la vida” (Bauman, 2003, p 35).

De esta manera, de todo esto se desprenden problemas políticos. Los hechos sucedidos en los últimos años nos han mostrado el contexto político mundial: El aumento de la aceptación social del discurso de los nacionalismos xenófobos que han generado triunfos electorales en Europa y Estados Unidos, el triunfo del “No” en el plebiscito por la paz en Colombia después de una campaña llena de tergiversaciones y polarización. Hechos, todos estos, que coexisten con la sutil aceptación de la mayoría.

Ante el miedo que se posa en la sociedad, y a partir del deterioro de las tradiciones, de las solidaridades y vínculos con los otros, han resurgido movimientos nacionalistas, fundamentalistas, que buscan defender la tradición acorralada a partir de la reivindicación de identidades culturales locales y de este modo resistirse a los impulsos globalizadores de la economía y la política. Aumenta entonces la influencia de movimientos antidemocráticos y se percibe un ascenso en la aceptación de discursos fascistas entre la población. En el mundo político de hoy “asoma una nueva Edad Oscura, en la que estallan las pasiones étnicas y religiosas, y los valores de la Ilustración retroceden” (Žižek, 2016, p. 161).

Estas fuerzas políticas intentan canalizar el descontento que las personas tienen frente al sistema político, el funcionamiento del Estado, la falta de seguridad, la falta de estabilidad económica y las frustraciones cada vez mayores de las clases medias. “La gente ha perdido, en efecto, mucha de la confianza de la que debía tener en los políticos y los procedimientos democráticos ortodoxos” (Giddens, 2007, p. 87). La mayoría de las personas ven la política como un negocio corrupto y a los líderes políticos como ladrones que sólo se valen de su poder para su propio beneficio económico y no para el bien común.

De esta manera, el rechazo a los políticos termina convirtiéndose en el rechazo a la política en general.

Por tanto, el rechazo «de la» política no sólo afectará cada vez más a los representantes en particular o a los partidos, sino también al propio sistema de reglas de la democracia en su conjunto. Se renueva así la anterior coalición entre inseguridad y radicalismo. La petición de *caudillaje político* resuena de nuevo de modo amenazador. La aspiración a «mano dura» aumenta en la medida en que se siente tambalear el mundo del entorno. El hambre de orden hace que revivan los fantasmas del pasado (Beck, 1998, p. 282).

El ascenso de estos discursos extremistas, es uno de los factores que pone en crisis a la democracia, pues no sólo se está poniendo en entredicho la labor de los gobernantes, sino que, con estas acciones en las que se quiere cobrar la deuda a políticos tradicionales votando por líderes supuestamente “antisistema”, se desea eliminar “la misma idea de lo político como campo de discusión y deliberación pacífica y libre entre diferentes orientaciones políticas y, por lo tanto, la posibilidad realista de cambiar de orientación” (Sousa, 2017, p. 17). Es así como la gente, al alejarse de la política y cuestionar la democracia, asumiendo que, al fin de cuentas, todos los políticos son iguales, no sólo están poniendo en cuestión a sus gobernantes y a la clase política, están diciendo que este sistema democrático no funciona, configurándose lo que muchos analistas llaman una crisis de la democracia.

Pero decir que la democracia está en crisis, es ya una fórmula repetida. Slavoj Žižek (2016) dice que cuando se habla de crisis de la democracia, normalmente se refieren a las dudas que la gente empieza a tener frente a los gobiernos de turno y ante el funcionamiento de las instituciones políticas liberales. En la misma línea de pensamiento, Noam Chomsky dice que cuando se pone en duda el “consenso” sobre las bondades del sistema político surge lo que llaman “crisis de la

democracia”, pues los espectadores, a quienes llaman ciudadanos, empiezan a querer y a exigir participar. “Se consideraba que la democracia estaba entrando en una crisis porque amplios segmentos de la población se estaban organizando de manera activa y estaban intentando participar en la arena política” (Chomsky y Ramonet, 2002, p. 26).

En otras palabras, cuando la población buscaba ampliar la democracia, las élites políticas, recelosas, sentían que el modelo que sostenía sus privilegios entraba en crisis y por tanto se debía actuar para evitar dichas reformas. Así pues, la búsqueda de democracia real, aquella que permite mayor participación de la población en las decisiones tanto políticas, como sociales y económicas, ha representado una crisis para la democracia liberal.

En resumen, la actual situación de la política y de los sistemas democráticos se caracteriza porque, en general, se percibe un rechazo a las instituciones políticas, generado por la falta de respuestas de estas para brindar soluciones a las diferentes problemáticas de la vida diaria, así como por los altos índices de corrupción que se viven en los países de Latinoamérica. La actitud general ante esta situación ha sido, por una parte, una indiferencia total frente a todo lo referente al dominio de lo público, que se traduce en permisividad y aceptación implícita de las maneras corruptas de hacer política. Por otro lado, se responde con poca participación en los espacios democráticos que el sistema político permite, hecho que ha sido aprovechado por tendencias y corrientes antidemocráticas las cuales se han tomado el espacio público de debate y han ganado adeptos ya sea por convicción, por indiferencia o por simple desconocimiento.

Este contexto general caracterizado por las problemáticas antes presentadas en los aspectos ambiental, social, económico, ético y político, han mostrado la necesidad de contar con verdaderos ciudadanos, es decir sujetos políticos que tengan la capacidad de hacer frente a la situación y agenciar cambios, posibles transformaciones que conduzcan a soluciones asertivas y democráticas, orientadas hacia la construcción de una sociedad mejor.

Sin delegarle toda la responsabilidad, la educación tiene un papel preponderante en la formación de este tipo de ciudadanos. Es así como desde múltiples miradas se le ha dado una importancia inusitada a la educación política en los últimos tiempos. En el contexto europeo, por poner un ejemplo, la red Eurydice ha generado trabajos actualizados en esta dirección a partir de una política impulsada desde el Consejo de Europa encaminada a la Formación ciudadana

democrática y la Educación en derechos humanos con el programa *Learning and living democracy for all (2006- 2009)*. Desde allí se priorizaron las necesidades de aplicación de políticas para la ciudadanía y la inclusión social, la formación de profesores en educación para la ciudadanía democrática y el afianzamiento del gobierno democrático de las instituciones educativas.

El desarrollo del tema en el campo académico ha sido igualmente prolífico. Hernández Merayo, en su tesis doctoral (2015), ha reconocido la importancia que ha tenido en las últimas décadas el tema de la formación en ciudadanía y democracia, observando que la mayoría de las investigaciones han estado centradas en la naturaleza de la educación para la ciudadanía, en los diferentes significados de ciudadanía, la identidad como ciudadano, los compromisos prácticos, la exclusión y la inclusión, sin restringirse al entorno de la educación formal e institucional.

Un hito importante en las investigaciones sobre educación ciudadana es el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS 2009, por sus siglas en inglés y el año de la recogida de datos en la mayoría de los países participantes), realizado con el objetivo de “de investigar, en un conjunto de países, las formas como los jóvenes se preparan y, en consecuencia, son capaces de asumir sus roles como ciudadanos” (Schulz, 2012, p. 47). Este estudio, basado en investigaciones anteriores sobre educación cívica realizadas por la Asociación Internacional para la Evaluación de la Educación (IEA), en una de las cuales participó Colombia, se centró en los logros y actividades de los estudiantes, sus creencias en valores, sus comportamientos y las actitudes relacionadas con la educación cívica y ciudadana. Se llevó a cabo en 38 países, incluido Colombia, aplicando los instrumentos en la población de octavo grado, es decir con un promedio de edad de 13,5 años, con un mínimo de muestra de 150 escuelas por país.

Algunos de los resultados de este estudio plantean que aproximadamente la mitad de los jóvenes expresó confianza en su habilidad para tratar temas políticos, así como mucha confianza en tener la habilidad para realizar diversas actividades cívicas. Sin embargo, pocos jóvenes informaron acerca de participar frecuentemente en discusiones sobre temas políticos y sociales con sus compañeros de escuela y solamente una minoría informó acerca de participación en grupos u organizaciones en la comunidad fuera de su escuela.

Hay ciertos indicios de que la experiencia democrática propia dentro la escuela se asocia con niveles de conocimiento cívico más alto. Sin embargo, se encontró una relación positiva entre niveles más altos de conocimiento cívico e intenciones de participación electoral, pero no fue ese el caso con respecto a las intenciones de participación política activa. De hecho, los jóvenes en la mayoría de los países expresaron opiniones desfavorables hacia los partidos políticos (Schulz, 2012, p. 60)

En América Latina el interés por la formación ciudadana y democrática también ha despertado la formulación de políticas educativas nacionales de parte de gobiernos de todas las corrientes políticas. En Colombia, por ejemplo, el interés por la educación política ha pasado de la llamada instrucción cívica de mediados del siglo XX a la educación para la democracia, la convivencia, la ciudadanía o la paz, dependiendo del momento y de la política educativa de turno.

Asimismo, ha aumentado el número de estudios e investigaciones que indagan sobre la necesidad, la naturaleza, los contenidos y las estrategias de una educación orientada al ejercicio de la ciudadanía y la democracia. La educación para la ciudadanía es la que mayor interés teórico ha generado, desde ese concepto se ha tratado de incluir todo lo referente a la educación política y democrática en nuestro país

Previo a la formulación de los estándares básicos de competencias ciudadanas, Colombia participó en el Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica, organizado por la Asociación Internacional para la Evaluación de la Educación (IEA), realizado entre 1995 y 2000. “Cerca de 90.000 estudiantes de grado octavo, representativos de 28 países, (entre los cuales Chile y Colombia fueron los únicos de Latinoamérica) fueron interrogados en 1999 sobre conocimientos y actitudes en educación cívica (democracia, ciudadanía, valores políticos y temas afines). Instrumentos complementarios se adelantaron con rectores/as y profesores/as, a tiempo que los/as estudiantes respondieron preguntas sobre temas socioeconómicos y culturales relevantes para interpretar los datos arrojados por las encuestas” (Restrepo, Ayala, Rodríguez y Ortiz, 2002, p. 44).

Los resultados de este estudio no fueron positivos para Colombia. Ocupó el último lugar entre los países participantes en la prueba de conocimientos. Aunque estuvo entre los primeros países en el cuestionario de actitudes, el cual preguntaba sobre la favorabilidad de la opinión sobre la

democracia y la participación cívica. “Según nuestra interpretación, de las tradicionales materias de urbanidad y de civismo, se ha pasado a una situación en la cual la formación en la democracia y la educación en valores presentan, por lo general, prescripciones ideales que, siendo importantes, al estar, sin embargo, desvertebradas de una enseñanza compleja e integrada de la historia y de las ciencias sociales e, incluso, de sus vivencias, no han favorecido una incorporación de redes teóricas significativas sobre conceptos de poder, democracia, gobierno, aunque sean capaces de moldear ciertas disposiciones y actitudes” (Restrepo et al., 2002, p. 45).

1.1.2 Definición del problema

Entendiendo que una buena formación política puede conllevar a la construcción de subjetividades políticas democráticas, las cuales a su vez pueden ayudar a constituir una cultura política propicia para afrontar los cambios que profundicen la democracia en Colombia y de esta manera aportar en las soluciones a las problemáticas antes mencionadas en los aspectos ambiental, social, económico, ético y político; y teniendo en cuenta el interés que existe actualmente, a nivel mundial, por el fenómeno de la educación ciudadana y democrática, esta investigación considera necesario revisar los modos en que se está llevando a cabo dicha educación política en el país.

Los estudios sobre este aspecto vienen en aumento, desde diferentes perspectivas e intereses, sin embargo, a pesar de ser investigaciones fructíferas que han aportado al conocimiento del fenómeno y representan un interés creciente, algunos analistas consideran que la “mayoría de las investigaciones lo han hecho desde una perspectiva de carácter cuantitativo, descriptiva y comparada. Esto nos ha proporcionado suficiente información sobre los currículos prescritos, es decir sobre el currículo como documento, pero realmente, nos ha proporcionado muy poca información sobre lo que acontece en las aulas, es decir sobre la praxis curricular” (Gómez, 2009, p. 51).

Como podrá observarse en la revisión de antecedentes investigativos, el estudio de la democracia en las instituciones educativas y de la educación política en general, se ha centrado principalmente en las formas en las cuales se enseña la democracia y la ciudadanía como una asignatura, en los procedimientos metodológicos o en las experiencias pedagógicas, didácticas, así como en los planes, programas o políticas educativas trazadas a nivel gubernamental. Se encuentran, de este modo, deficiencias en el conocimiento sobre la temática en cuestión,

principalmente en los aspectos vivenciales y relacionales de las personas que hacen parte de los establecimientos educativos. Los estudios han mostrado que la forma de vivir la democracia está cambiando, pero faltan investigaciones que indaguen sobre la naturaleza de dichos cambios y la interpretación que hacen los actores sobre dichas transformaciones.

La vivencia de la democracia en la escuela colombiana suele presentarse, generalmente, desde la elección de representantes de todos los estamentos a los órganos de dirección de las instituciones educativas, así como la elección del personero estudiantil y de otras figuras representativas por parte de los estudiantes. Esto se suma a las experiencias que cada docente del área de “Ciencias Sociales, constitución política y democracia” formule en su aula de clases, así como las actividades que se promueven en cada institución como parte del “Proyecto Obligatorio Transversal de Democracia”. Pero más allá de esto, en esta investigación se considera que los direccionamientos institucionales, las exigencias del sistema educativo mismo, las formas en que se relacionan las personas al interior de la institución, las prácticas de docentes, directivos y estudiantes, inciden directamente facilitando o dificultando la construcción de estructuras democráticas dentro de los establecimientos educativos, obstaculizando o contradiciendo abiertamente, muchas veces, los propósitos de una formación política adecuada.

La democratización de la escuela se fundamenta en la idea de que la democracia, más que enseñarla, debe vivirse, experimentarse en la cotidianidad del estudiante y del docente. “La práctica de la democracia, básicamente en los diversos ámbitos de la educación formal, se convierte en la esencia de la construcción de una ciudadanía crítica, la cual trasciende la concepción misma de la ciudadanía democrática, también anhelada por los/as conciudadanos/as de nuestros pueblos. De esta manera la democracia traspasa los límites de la simple mediación o formas de comportamiento cívico, convirtiéndose en formas de práctica política y ejercicio cotidiano del poder” (Mora, 2012, p. 13).

Se entiende, de esta manera, que los valores democráticos no pueden ser contenidos que se enseñen de una forma tradicional sino aspectos que se tienen que vivenciar en la experiencia diaria. “Como ha escrito Uslar Prieti: “No se enseña democracia como una asignatura ordinaria, ni tampoco como un juego. Deben aprender y sentir que la democracia es una manera de vivir. Todos los maestros y todas las asignaturas son buenos para ese aprendizaje. La escuela para ello debe volverse hacia el cultivo de la vida democrática entre sus alumnos: enseñarlos a

convivir, a cooperar, a respetar lo diferente y lo contrario en los otros, a amar la libertad de los demás” (citado en Bolívar, 2002, p. 55)

Por estas razones se propone que analizar cómo se vive la democracia en las instituciones educativas, puede brindar luces en la comprensión del fenómeno de la educación política en el país, reconociendo así sus posibilidades y falencias en el entorno escolar. En el quehacer cotidiano de la escuela, las actitudes, comportamientos, acciones, se van volviendo hábitos, rutinas diarias que se repiten sin cesar, tanto por docentes, como directivos o estudiantes. La práctica pedagógica, el discurso, las metodologías, las relaciones interpersonales, las relaciones con la norma, hacen parte de la vivencia cotidiana sobre la cual se debe reflexionar con el fin de auscultar cómo están facilitando o dificultando la formación política y democrática de los estudiantes.

Cabe decir que una investigación como esta que se centra en las prácticas que facilitan y dificultan la vivencia de la democracia en las instituciones educativas, puede realizarse desde muchas perspectivas. En este caso se ha decidido hacerlo desde la visión de los estudiantes, partiendo de las conclusiones de varios estudios que “remarcan la necesidad seguir realizando investigaciones en profundidad sobre los significados atribuidos a la experiencia ciudadana de los jóvenes, dando voz a los/as estudiantes, a fin de favorecer la identificación de las vivencias relativas a la ciudadanía (Rudduck & Flutter, 2007). En este sentido, autores como Apple y Beane (2005), defienden que el estudio de la concepción de la alteridad, los sentimientos democráticos o la atribución de significados, evidenciaría diferencias en los discursos de los jóvenes según el estatus económico-social, la cultura, etnia o género” (Prats, Molina, Ruiz y Molina, 2017, p. 4).

En estas investigaciones se ha concluido que, a pesar de que ha aumentado el número de estudios que le da voz a la juventud y que analiza sus concepciones sobre el mundo, la sociedad y la política, se puede considerar que aún no se ha escuchado con suficiente fuerza la voz del estudiante frente al mundo escolar, faltan investigaciones en las que se presente la lectura que hace el joven del sistema escolar, el análisis que ellos hacen frente a lo que facilitan y dificultan las relaciones con la institución educativa, así como la visión que tienen de una propuesta educativa alternativa.

En resumen, puede establecerse que hay estudios sobre muchos aspectos referidos a la educación política, democracia y ciudadanía, pero no se ha estudiado con la misma intensidad sobre las prácticas democráticas o propiamente políticas que se dan en la escuela, principalmente en Colombia, no se ha documentado lo suficiente la manera en que los estudiantes interpretan sus comportamientos y los relacionan con la democracia y el ejercicio de la ciudadanía.

El objetivo de este estudio es, entonces, analizar las prácticas discursivas que facilitan o dificultan la vivencia de la democracia en la escuela, según el punto de vista de los estudiantes de educación media de una institución educativa, buscando identificar las prácticas cotidianas y las relaciones interpersonales escolares que los estudiantes mismos consideran democráticos y característicos de un buen ciudadano y comprender las concepciones que ellos tienen sobre la política, la democracia y la ciudadanía. El interés es comprender cómo se vive la democracia en las instituciones educativas a partir del análisis de un entorno institucional (procedimientos democráticos, participación, relaciones interpersonales), pero centrándose principalmente en la vivencia cotidiana de los estudiantes dentro de la institución educativa (prácticas discursivas, relaciones interpersonales, actitudes, comportamientos, concepciones, representaciones, etc.).

1.2 Pregunta de investigación

El interés investigativo es analizar la forma en que la democracia se vive, se facilita o se dificulta en la escuela; observar cómo se dan en la realidad las prácticas democráticas y los discursos democráticos en las instituciones educativas; identificar cómo interpretan los estudiantes sus propias prácticas y discursos; hallar las concepciones, actitudes, comportamientos que los estudiantes consideran democráticos y que analizan como característicos de una buena ciudadanía; y recoger las visiones e ideales acerca de cómo sería una educación realmente democrática.

De esta manera, la pregunta general que orienta la investigación es ¿Cuáles son las prácticas discursivas que facilitan o dificultan la vivencia de la democracia en la escuela, según los estudiantes de educación media de una institución educativa de la ciudad de Pereira?

A partir de esta pregunta se desprenden otras que guían todo el proceso investigativo: ¿Cuáles son las concepciones que tienen los estudiantes de educación media de un colegio de la ciudad de Pereira, sobre la política, la democracia y la ciudadanía?, ¿Qué prácticas son consideradas,

por parte de los estudiantes de educación media, democráticos y característicos de un buen ciudadano?, ¿Qué relaciones hay entre la democracia y aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes como sus relaciones interpersonales (amistad – noviazgo – familia - docentes)?

1.3 Justificación

La sociedad actual atraviesa una profunda crisis, está en medio de transformaciones y continuidades que generan incertidumbres, miedos, pero también esperanzas. Muchos de los signos de esta situación se presentan en la educación, propiamente en los escenarios escolares. La descomposición de las familias, la desigualdad social, la radicalización de los conflictos sociales, el aumento de la violencia, la delincuencia y el abuso de las drogas, son problemáticas presentes en las escuelas y en los barrios que las circundan. A nivel más amplio, estas situaciones generan un clima de frustración en el país y, desde los gobiernos, son pocas o nulas las respuestas. La corrupción generalizada, la polarización política, las dificultades económicas acrecentadas con las políticas que se dictan desde organismos internacionales, enrarecen aún más el panorama social del país.

Como consecuencia de estas crisis, o como hecho alterno, se viene presentando un fenómeno político en el mundo, reflejado en los últimos resultados electorales más llamativos: el triunfo de Donald Trump en Estados Unidos, la victoria del Brexit en el Reino Unido y el triunfo del “No” en el plebiscito por la paz en Colombia, los cuales tienen en común las campañas previas llenas de imprecisiones, difamaciones, mentiras y polarización, configurando un fenómeno que han dado en llamar la “posverdad”. Estas campañas muestran un deterioro en la argumentación política y una deficiencia en la formación del electorado, el cual, cada vez más, se va caracterizando por un rechazo a las instituciones políticas y una indiferencia total frente a todo lo referente al dominio de lo público que se traduce en permisividad y aceptación implícita de las maneras corruptas de hacer política.

Corrupción y negligencia de parte del Estado, juego sucio en las luchas por el poder y por los cargos públicos de elección popular, de la mano de la poca participación en los debates públicos y el escaso control político de parte de la ciudadanía, son síntomas de una democracia debilitada y una población poco interesada en el ejercicio activo de la política. Este contexto general muestra que todavía falta mucho en los países de la región, y en especial en Colombia, para construir una

cultura política democrática lo que también denota poca formación política de parte de los ciudadanos.

Muchas de las responsabilidades por esta deficiencia en la formación política recaen en el sistema educativo en general y en las instituciones educativas en particular. Una buena formación política debería llevar a la construcción de una ciudadanía activa y responsable, a la constitución de sujetos autónomos, capaces de argumentar y defender sus ideas, controlar a quienes les gobiernan, defender sus derechos y cumplir con los deberes propios de la vida en sociedad.

La política educativa colombiana, desde sus discursos, ha tenido esta preocupación presente. Es así como desde la constitución política de 1991, brindó herramientas para pasar de una democracia representativa a otra participativa en la que los ciudadanos asumían el control de sus gobiernos y garantizaban el cumplimiento de sus derechos; y desde la ley 115 de 1994, o ley general de educación, promovió la democratización de las escuelas, dándole participación a la comunidad educativa en general -padres de familia, estudiantes y docentes- en los órganos de dirección, del mismo modo definió la enseñanza de la democracia y la constitución desde un área obligatoria en el plan de estudios y a partir de proyectos pedagógicos transversales.

Sin embargo, pese a estos esfuerzos legislativos, se presentan dificultades para que estas propuestas se lleven a la realidad, o por lo menos no muestran resultados promisorios, no se evidencian diferencias significativas en el comportamiento de los ciudadanos después de la formulación de dichas transformaciones en el sistema educativo. Por esta razón, se considera necesario estudiar cómo se da la educación política en las instituciones educativas, cómo se pone en escena la enseñanza de la democracia y la ciudadanía, principalmente desde la vivencia cotidiana de los actores del proceso escolar, con el fin de entender qué es lo que está fallando, y qué aspectos muestran mayores fortalezas en el camino de construir democracia en las escuelas.

Hoy, Colombia vive un momento histórico, los acuerdos de paz logrados con las FARC se vienen implementando a pesar de la oposición de una parte de la población. La paz y el posconflicto se ha convertido en un tema prioritario para el gobierno nacional y para la agenda de los movimientos sociales y políticos, asimismo para la educación. A la formulación de los estándares de competencias ciudadanas, emanados del Ministerio de Educación Nacional para orientar la formación en ciudadanía en el país desde el año 2003, se le sumó la promulgación de la

enseñanza obligatoria de la “Cátedra de paz” desde el año 2014, que busca entre otras cosas generar una cultura de paz desde los colegios, a partir de la inclusión en las aulas de clase de contenidos como la resolución pacífica de conflictos, la prevención del acoso escolar, la diversidad y pluralidad, la participación política, entre otros.

Esta investigación se enmarca en este contexto de búsqueda de alternativas para generar posibilidades de paz, encuentro y reconciliación entre los colombianos, de estrategias pedagógicas que trasciendan los conocimientos declarativos que se transmiten tradicionalmente en la escuela y que construyan una educación que nos permita vivir juntos, buscar juntos los caminos para tener una sociedad más inclusiva y más participativa, que nos recoja a todos a pesar de las diferencias, una sociedad del posconflicto.

Desde mi rol como docente, y teniendo en cuenta que me he desempeñado en diferentes niveles del sistema educativo, tanto en educación básica primaria, secundaria y universitaria, como en el nivel de educación media en el que desarrollo mi labor actualmente, ha sido mi interés fomentar ambientes democráticos en las aulas de clase y en las instituciones en que he laborado, he visto la necesidad de una formación política pertinente en todos los niveles y considero que la formación de ciudadanos que entiendan el funcionamiento de la sociedad, que se interesen por la administración de lo público y que defiendan sus derechos y sus ideas a partir de la argumentación pública, debe ser uno de los fines primordiales de la educación formal. De estas convicciones viene mi interés personal por investigar esta temática, ya que es mi área de desempeño y aprovechando que la institución en que trabajo viene construyendo un proyecto educativo institucional encaminado a la formación de ciudadanía desde una mirada colectiva, siendo necesario evaluar hasta qué punto está impactando en la cualificación de la educación política y en la vivencia de la democracia dentro del plantel educativo.

Comprender cómo está funcionando la educación política en las instituciones educativas, verificando las vivencias, las experiencias y la manera en que son interpretadas por los mismos actores, puede brindar una visión más cercana a las necesidades, gustos, deseos y aspiraciones de los estudiantes y de los docentes, lo que puede sentar unas bases más estables para generar propuestas alternativas que respondan a lo que de verdad sientan los ciudadanos como necesario para implementar una educación verdaderamente democrática y que aporte a una transformación de la educación en Colombia.

Entendiendo que una buena formación política puede conllevar a la construcción de subjetividades políticas democráticas, las cuales a su vez pueden ayudar a constituir una cultura política propicia para afrontar los cambios que profundicen la democracia en Colombia, y de esta manera aportar en las soluciones a las distintas problemáticas antes mencionadas en los aspectos ambiental, social, económico, ético y político, se justifica plenamente hacer esta revisión de los modos en que se está llevando a cabo la educación política en el país y contribuir a la construcción de un conocimiento colectivo que pueda ser útil para la transformación tan urgente de la educación colombiana.

1.4 Supuesto teórico

En una investigación cualitativa se parte, generalmente, sin hipótesis previas. Al ser un paradigma distinto, estas investigaciones pretenden revelar significados que lleven al sentido de los sucesos. La hipótesis se usa como una orientación general, pero no es una obligación metodológica usarla pues no se hacen suposiciones por adelantado en este tipo de investigación (Monje, 2011).

Sin embargo, se pueden ir generando hipótesis de trabajo que se afinan paulatinamente mientras avanza el proceso de recolección de información, se van modificando y no se prueban estadísticamente (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Aquí las conjeturas hipotéticas no están sujetas a comprobación, sino que orientan la comprensión del problema de investigación.

En la investigación cualitativa, las veces de las hipótesis las hacen los supuestos teóricos, que son respuestas tentativas a las preguntas, más abiertas que una hipótesis, que parte de la convicción o la postura teórica del investigador. A partir de los supuestos se plantean o definen las categorías de análisis que se tendrán en cuenta durante la investigación.

De acuerdo con esto, esta investigación no parte de una hipótesis previa, aunque sí de unos supuestos teóricos que parten de la revisión de antecedentes investigativos y conceptuales. En este estudio se considera que en el entorno escolar colombiano hay muchos factores que dificultan el establecimiento de relaciones sociales e institucionales democráticas, en especial algunas prácticas y discursos cotidianos de los directivos, docentes y estudiantes, lo cual obstaculiza la vivencia plena de la democracia y el ejercicio de la ciudadanía en los escenarios

educativos, presentándose una contradicción entre lo que se plantea en los planes y políticas nacionales y lo que se vive en realidad, esto repercute en una educación política vacía de sentido, poco pertinente y con poco impacto en la generación de una cultura política democrática y en la construcción de subjetividades políticas para la democracia.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1 Marco Teórico

Con el fin de comprender el contexto teórico en el cual se encuentra inmersa esta investigación, se ha realizado una revisión teórica que se presenta estructurada en tres partes: en la primera parte, se presentan los fundamentos, antecedentes y discusiones alrededor del concepto de “Prácticas Discursivas”, estableciendo un marco desde el cual partir para definirlo, apelando a los planteamientos de Foucault, revisados por seguidores y críticos, e integrándolos con los desarrollos de Laclau y Mouffe.

En la segunda parte, teniendo en cuenta que las prácticas discursivas que se intentan estudiar son las que se refieren a la vivencia de la democracia, se presenta la revisión de la discusión teórica frente al concepto de democracia. Haciendo un recorrido por la disputa que se presenta frente a este concepto, en la cual se confrontan las concepciones hegemónicas con las alternativas, se analiza la crisis actual que atraviesa la democracia, asumiendo un concepto ampliado de la misma, retomando los desarrollos de Sousa Santos, Habermas y Castoriadis, entre otros.

Finalmente, en la tercera parte, se analiza la relación entre educación y democracia. Estudiar las prácticas discursivas que inciden en la vivencia de la democracia en los colegios conduce a analizar la manera en que se ha pensado, teóricamente, la relación que existe o debe existir entre escuela y democracia, por lo que se han revisado los diferentes paradigmas que se han tejido frente a la educación política. La forma en que se viva la democracia en los colegios, tiene que ver con el concepto y con la perspectiva que se asuma frente a la educación política, por lo que se revisan tres corrientes principales: la educación ciudadana, como paradigma oficial; la educación democrática, como perspectiva crítica; y la educación moral, como una corriente más de la educación política.

2.1.1 Prácticas discursivas.

2.1.1.1 Fundamentos y antecedentes.

En los últimos años, el lenguaje, en general, ha venido ganando terreno como campo de estudio en la investigación social. En la educación, igualmente se viene presentando este crecimiento del interés por el papel del lenguaje en los procesos educativos, desde diferentes perspectivas,

intereses y enfoques. Dentro de este gran abanico, el estudio de las prácticas discursivas ocupa un lugar importante a la hora de analizar problemáticas sociales y educativas.

Este interés proviene de transformaciones teóricas, filosóficas y epistemológicas, desarrolladas a lo largo del siglo XX, relacionadas principalmente con el giro lingüístico, la teoría de los actos de habla, la lingüística pragmática y los desarrollos teóricos de Michel Foucault sobre el discurso (Íñiguez, 2011b, p. 27).

El giro lingüístico ha abierto la posibilidad para la dignificación del lenguaje cotidiano, al cual se le considera como el único posible. “Su relevancia se halla en que opone el lenguaje cotidiano (es decir, lo que nosotros/as decimos cuando hablamos) al lenguaje científico especializado y formal, suscitando el interrogante sobre si hay o no hay que elaborar un lenguaje propio que sea capaz de explicar cómo es el mundo” (Íñiguez, 2011b, p. 30).

El giro lingüístico y el giro discursivo se sustenta sobre la convicción de considerar útil leer los discursos para leer la realidad social, convirtiéndose en “una perspectiva nueva y alternativa a la de la filosofía de la conciencia respecto de los objetos de estudio y la objetivación de lo conocido. Podríamos decir que con el *giro discursivo* se pasa de un paradigma que ponía las ideas y la introspección racional en el centro de la observación certera del mundo, a otro que prioriza la observación y el análisis de los discursos” (Santander, 2011, p. 209).

Por su parte, la teoría de los actos de habla considera que cuando hablamos no estamos sólo expresando un significado, sino que estamos haciendo alguna cosa. “Es lo que se conoce como la concepción activa del lenguaje, que le reconoce la capacidad *de hacer cosas* (Austin 1982) y que, por lo mismo, nos permite entender lo discursivo como un modo de *acción*” (Santander, 2011, p. 209).

Para Austin, los actos de habla pueden ser locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios. Expresar cierta oración con un cierto sentido o referencia, es decir, con un significado en el sentido tradicional, es un acto locucionario. Pero también se realizan actos ilocucionarios, “tales como informar, ordenar, advertir, comprometernos, etc., esto es, actos que tienen una cierta fuerza (convencional). En tercer lugar, también realizamos actos perlocucionarios; los que

producimos o logramos porque decimos algo, tales como convencer, persuadir, disuadir, e incluso digamos, sorprender o confundir” (Austin, citado en Íñiguez, 2011b, p. 33).

Sostener que cuando decimos algo al mismo tiempo hacemos algo, equivale a considerar el lenguaje y el discurso como una práctica. “Nos encontramos entonces con dos importantes consideraciones que justifican y explican el análisis de los discursos que se producen y circulan en nuestra sociedad: por un lado, son una práctica social (Fairclough 1992, 1995), es decir, nos permiten realizar acciones sociales, por lo mismo, resulta importante analizar los discursos y así tratar de leer la realidad social; por otro, dada la opacidad que acompaña naturalmente a los procesos discursivos, el análisis no sólo es útil, sino que se hace necesario” (Santander, 2011, p. 210).

Así mismo, la pragmática considera que el sentido de lo que se dice siempre está más allá del significado que acompaña a las palabras. “Así es cómo podemos interpretar las acciones del habla, tanto en términos intencionales como no intencionales. En términos intencionales cuando, por ejemplo, alguien quiere decir algo más de lo que está diciendo y no dice (...) En términos no intencionales, tanto cuando, por ejemplo, consideramos la manera en que se estructura gramaticalmente una frase, el tipo de conexiones contextuales que ofrece desde un punto de vista gramatical, como cuando consideramos las partes del habla que se refieren a situaciones contextuales” (Íñiguez, 2011b, pp. 36-37).

Alimentándose de estas fuentes teóricas, las investigaciones sociales han asumido un concepto renovado de discurso, el cual no se limita al material escrito o hablado, incluyendo “la situación social determinada en la que queda inserto como práctica discursiva; la práctica social que estructura áreas de conocimiento” (Concepción, 2010, p. 20).

De esta manera, el discurso se refiere al uso de la lengua en situaciones sociales concretas (Van Dijk, 2002). “Seguimos aquí una concepción de discurso que lo define como un texto (oral y/o escrito) más todos los aspectos relevantes en la instancia de su producción, de su circulación y de su recepción. Este concepto puede ser expresado mediante la fórmula Discurso = Texto + Contexto (Lavandera)” (Sayago, 2014, p. 5).

El discurso está relacionado entonces directamente con la sociedad, por lo menos en tres áreas. “La primera es que, a muchos niveles, las estructuras sociales —desde la interacción cotidiana hasta las estructuras de grupos o de organizaciones— son condiciones para el uso del lenguaje, es decir para la producción, la construcción y la comprensión del discurso. La segunda es que el discurso, de muchas maneras, construye, constituye, cambia, define y contribuye a las estructuras sociales. Y la tercera “interfaz” entre discurso y sociedad uno puede llamarla “representativa” o, si quieres, “indexical”, en el sentido de que las estructuras del discurso hablan sobre, denotan o representan partes de la sociedad” (Van Dijk, 2002, p. 19).

Desde otras corrientes teóricas el discurso puede entenderse como el conjunto de enunciados para los que se pueden definir sus condiciones de producción. “La última concepción proviene de la escuela francesa de análisis del discurso (Maingueneau, 1991), y es fuertemente deudora del trabajo de Foucault. Al aludir a las condiciones de producción de los enunciados, esta noción permite, de una manera más nítida que en el resto de definiciones, la distinción entre enunciado y discurso. Así, la definición de *enunciado* es conceptualizada como la sucesión de frases emitidas entre dos blancos semánticos y la definición de *discurso* se concibe como el enunciado considerado desde el punto de vista del mecanismo discursivo que lo condiciona” (Íñiguez, 2011a, pp. 69-70).

2.1.1.2 Foucault y las prácticas discursivas.

En la Arqueología del Saber, Foucault sienta las bases para la realización de un análisis del discurso desde una perspectiva totalmente distinta a la tradición lingüística. Parte de entender el discurso como una práctica: “Tarea que consiste en no tratar -en dejar de tratar- los discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones), sino hacerlo, en cambio, como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (Foucault, 2010, p. 68).

Entiende el discurso como un acontecimiento que la lengua no puede agotar por completo, que está relacionado con un campo complejo de otros discursos y cuya unidad sólo se puede encontrar en “el juego de las reglas que hacen posible durante un período determinado la aparición de objetos” (Foucault, 2010, p. 48). Así, la unidad del discurso no la constituye ni el contenido, ni la forma, ni el tema, sino las regularidades discursivas que se encuentran dentro de un sistema de dispersión. Por tanto, el estudio del discurso como práctica debe partir de

preguntarse cuáles son las condiciones que han permitido que aparezca este discurso y no otro, cuáles son las condiciones y reglas de enunciación.

En este sentido, Foucault habla de estudiar las formaciones discursivas. Si se puede describir un sistema de dispersión y se pudiera definir “una regularidad (un orden, correlaciones, posiciones en funcionamientos, transformaciones), se dirá, por convención, que se trata de una *formación discursiva*” (Foucault, 2010, p. 55). Las reglas de formación son, entonces, las condiciones de existencia de una formación discursiva, que no es otra cosa que el contexto que posibilita el discurso.

Es allí donde entra el concepto de práctica discursiva. “Se había buscado la unidad del discurso del lado de los objetos mismos, de su distribución, del juego de sus diferencias, de su proximidad o de su alejamiento, en una palabra, de lo que se da al sujeto parlante: y, finalmente, ha habido que ir a un planteamiento de relaciones que caracteriza a la propia práctica discursiva, descubriéndose así no una configuración o una forma, sino un conjunto de *reglas* que son inmanentes a una práctica y la definen en su especificidad” (Foucault, 2010, p. 65).

Así, la práctica discursiva surge a partir de un conjunto de reglas que la hacen posible (formación discursiva), y es la puesta en juego de ese discurso, el sistema de relaciones que une los diferentes planos del discurso y es también aquello que genera, lo que construye, el objeto mismo del que habla, las consecuencias del discurso. La práctica discursiva, en resumen, pone en relación los elementos heterogéneos de un sistema de formación: instituciones, técnicas, grupos sociales, organizaciones perceptivas, relaciones entre discursos diversos.

“En fin, lo que se llama “práctica discursiva” puede ser precisado ahora. No se la puede confundir con la operación expresiva por la cual un individuo formula una idea, un deseo, una imagen; ni con la actividad racional que puede ser puesta en obra en un sistema de inferencia; ni con la “competencia” de un sujeto parlante cuando construye frases gramaticales; es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 2010, p. 154)

Este concepto permite comprender la conexión entre las prácticas discursivas y la construcción de la estructura social, en tanto que estas determinan en un espacio y tiempo específico, las condiciones de todo discurso, así toda práctica discursiva está enmarcada en una situación social concreta y a la vez la construye, mantiene o transforma. “Dicho con más exactitud, el quehacer que debe plantearse con el discurso, que simultáneamente constituye el problema que se tiene que resolver y la estrategia que ha de adoptarse, debería consistir en tratar los discursos como *prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan* (Foucault, 1966) y abandonar la consideración de los discursos como conjuntos de signos o elementos significantes que son la representación de una realidad” (Íñiguez, 2011b, p. 52).

Las prácticas discursivas no se pueden entender como una cárcel de la que no se puede salir un individuo o un grupo, que condicionan su acción y que se imponen desde un exterior. “Las positividades que yo he intentado establecer no deben ser comprendidas como un conjunto de determinaciones que se impusieran desde el exterior al pensamiento de los individuos, o habitándolo en el interior y como por adelantado; constituyen más bien el conjunto de las condiciones según las cuales se ejerce una práctica, según las cuales esa práctica da lugar a unos enunciados parcial o totalmente nuevos, según las cuales, en fin, puede ser modificada” (Foucault, 2010, pp. 269-270).

2.1.1.3 Las prácticas discursivas más allá de Foucault.

Como se explicó anteriormente, Foucault planteó las bases para el estudio de las prácticas discursivas, sirviendo de fuente para investigaciones posteriores. Sin embargo, diversos autores han abordado este concepto desde diferentes miradas, permitiendo ampliaciones y aclaraciones pertinentes. Para Martín, por ejemplo, los discursos deben considerarse como prácticas sociales, en las cuales se construye una representación particular de los acontecimientos, de las relaciones sociales y hasta de nosotros mismos. Estas prácticas deben entenderse como un modo de acción que permite actuar sobre el entorno, “se trata por tanto de una práctica social, con origen y efectos sociales, con una dimensión reproductiva, pero también una constructiva” (Martín, 2011, p. 122).

Las prácticas discursivas se entienden, entonces, como prácticas sociales a través de las cuales se realizan otras prácticas: “así, para presentar una reclamación, para enseñar, para juzgar a un reo, es preciso que los actores sociales produzcan discursos” (Martín, 2011, p. 119). De esta

manera, se comparte con Foucault el planteamiento de que una práctica discursiva no sólo designa los objetos de los que habla, sino que los constituye.

Por otro lado, Spink considera que Foucault no tuvo en cuenta el aspecto cotidiano de la interacción social al definir las prácticas discursivas. “Así, bajo nuestro punto de vista, falta en la propuesta foucaultiana de análisis de las prácticas discursivas, el lugar de la persona: de la interactividad y dialogicidad que marcan los procesos cotidianos de producción de sentidos. Es en la reflexión de Bakhtin sobre *géneros de habla* que encontramos subsidios para traer las formaciones discursivas foucaultianas al espacio de las interacciones cotidianas” (Spink y Menegon, 2011, p. 148).

Desde esta perspectiva, las prácticas discursivas podrían definirse como “las maneras por las cuales las personas explican, comprenden y dan sentido al mundo y a sí mismas. Las prácticas discursivas tienen como elementos constitutivos: la dinámica (finalidad, enderezamiento y la dialogía, dada por voces presentes o ausentes); los géneros de habla, speech genre (Bakhtin, 1994); los contenidos, expresos por los repertorios lingüísticos interpretativos, los cuales, en las permanencias y continuidades discursivas, formatean diferentes lenguajes sociales, con sus conjuntos de repertorios prototípicos (Spink, 1999)” (Spink y Menegon, 2011, p. 164).

Haidar (1992) considera las prácticas discursivas como acontecimientos peculiares y multidimensionales que inciden de manera fundamental en la producción y reproducción de la vida social, cultural e histórica. “La consideración de los discursos como prácticas eliminan analíticamente, no así en el sentido común, la tajante separación entre lo dicho y lo hecho, ya que los discursos son también hechos, acontecimientos” (Haidar, 1992, p. 145).

Otro elemento que destaca Haidar tiene que ver con la naturalización de las prácticas discursivas, aspecto que hace que los sujetos hablantes consideren los discursos y las prácticas sociales como hechos dados y “normales”. “La *naturalización de las prácticas discursivas* constituye otro fenómeno importante que plantea Reboul (1980). Por este mecanismo, las prácticas discursivas aparecen como naturales, en su función primaria que es la de comunicar, y logran ocultar los otros funcionamientos como son los del poder, de la ideología, del inconsciente. Por este mecanismo de naturalización, las prácticas discursivas emergen y aparecen como lo que *no son*,

como comunicativas, objetivas, neutrales, verdaderas, ingenuas, sin ninguna perversión” (Haidar, 1992, p. 145).

Boticelli, por su parte, profundiza en el concepto foucaultiano, recordando que el discurso se materializa en las prácticas sociales: “Las prácticas discursivas no son pura y simplemente modos de fabricación de discursos. Ellas también toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen” (Foucault, citado en Botticelli, 2011, p. 121).

Jaramillo resalta que las prácticas discursivas pueden entenderse como estrategias sociales que se utilizan por parte de diferentes actores para generar y reproducir significados en un espacio social. “El discurso como práctica estaría a su vez ligado a representaciones de una situación, elaboradas y defendidas por distintos agentes e instituciones políticas y sociales, las cuales estarían determinadas o constituidas por la posición que estos ocupan, así como por los intereses que tienen dichos actores en el espacio social” (Jaramillo, 2007, p. 317).

2.1.1.4 Prácticas discursivas y lucha hegemónica.

Se puede plantear entonces, que las prácticas discursivas son aquellas prácticas sociales en las cuales se producen, intercambian y reproducen significados sociales, enmarcadas dentro de un tiempo y espacio definido, generando las condiciones para determinados discursos y estableciendo determinadas relaciones sociales. Siendo así, y teniendo en cuenta que los discursos tienen un poder generador de saber, debe entenderse que las prácticas discursivas se convierten en un escenario de disputa por la posibilidad de producir y poner en circulación discursos que sirvan para los intereses de determinado grupo social. “Esta competencia convierte al ámbito discursivo en un ámbito de lucha (*sites of struggle*), para controlar o, incluso, apropiarse de este capital simbólico, dado que, como ya hemos señalado, las prácticas discursivas contribuyen a estructurar, ejercer y reificar las relaciones de dominación y subordinación entre los grupos y clases sociales, y entre los distintos géneros” (Martín, 2011, pp. 124-125).

De esta manera, las prácticas discursivas constituyen dispositivos que regulan la producción y circulación de los discursos: “en toda sociedad la producción del discurso es al mismo tiempo controlada, seleccionada, organizada y redistribuida por cierto número de procedimientos que

tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar su acontecimiento aleatorio, esquivar su pesada y temible materialidad (Foucault, 2002:8)” (Spink y Menegon, 2011, p. 147).

Quienes mejor han definido este ámbito de disputa fueron Ernesto Laclau y Chantal Mouffe en su famoso escrito sobre la hegemonía (2015), donde la consideran como una lucha por llenar unos “significantes flotantes”, es decir, conceptos que pueden tener diferentes significados, y el grupo social que logre triunfar en esta lucha podrá imponer su significado a toda la sociedad. Si entendemos que en eso que llamamos “sociedad” circulan diferentes sentidos y significados que en ocasiones son antagónicos, la hegemonía se constituye entonces en un campo de enfrentamiento entre diferentes y antagónicos elementos (significados). La articulación hegemónica es entonces una lucha ideológica, una batalla por llenar los significantes flotantes que son elementos dispersos. Dicha lucha se da entre posturas o significados antagónicos, eso es lo que se conoce como guerra de posición. “Las formas de articulación de un antagonismo, por tanto, lejos de estar predeterminadas, son la resultante de una lucha hegemónica” (Laclau y Mouffe, 2015, p. 213).

Para entender mejor esta disputa, se debe partir de la perspectiva que asumen los autores frente al discurso. Para empezar, rechazan la distinción que hiciera Foucault en algún momento entre prácticas discursivas y no discursivas, afirmando: “a) que todo objeto se constituye como objeto de discurso, en la medida en que ningún objeto se da al margen de toda superficie discursiva de emergencia; b) que toda distinción entre los que usualmente se denominan aspectos lingüísticos y prácticos (de acción) de una práctica social, o bien son distinciones incorrectas, o bien deben tener lugar como diferenciaciones internas a la producción social de sentido, que se estructura bajo la forma de totalidades discursivas” (Laclau y Mouffe, 2015, pp. 144-145).

Así pues, Laclau y Mouffe consideran que toda práctica es, en sí misma, discursiva, ya que lo discursivo no sólo se refiere a un componente lingüístico sino a instituciones, rituales, prácticas, etc., tal como Gramsci y Althusser definieron el carácter material de la ideología, en oposición a quienes la consideraban sólo como un sistema de ideas. Si toda práctica es discursiva, luego las “relaciones sociales se construyen discursivamente” (Laclau y Mouffe, 2015, p. 149).

Si lo social es, principalmente, discursivo, entonces es posible la contradicción, es decir, se puede presentar una relación de contradicción entre dos objetos de discurso, o, en otras palabras, se

puede presentar una diferencia entre los significados que diversos grupos sociales le den al mismo objeto de discurso. Sin embargo, estos significados, que aparecen en el plano del discurso, no son conceptos esenciales, fijos y cerrados, “en ese caso la lógica relacional es una lógica incompleta y penetrada por la contingencia. La transición de los «elementos» a los «momentos» nunca se realiza totalmente. Se crea así una tierra de nadie que hace posible la práctica articuladora” (Laclau y Mouffe, 2015, p. 150).

Esa tierra de nadie es poblada por “significantes flotantes” que no han logrado ser articulados a una cadena discursiva. La hegemonía, entendida como lucha ideológica, surge en la medida en que se articulen dichos significantes en una práctica discursiva. “Así, la lucha ideológica es una lucha entre dos principios hegemónicos por apropiarse de los elementos ideológicos, no es un enfrentamiento entre dos visiones del mundo cerradas y ya elaboradas (Mouffe, 1991, p. 213).

Así pues, el ámbito de las prácticas discursivas encierra una disputa por la producción, circulación, intercambio y reproducción de discursos, una lucha por llenar los significantes flotantes y apropiarse de los significados sociales dominantes en un tiempo y un espacio determinados, estructurando así, unas relaciones sociales específicas.

2.1.1.5 Prácticas discursivas en la escuela.

Las investigaciones que se han realizado sobre prácticas discursivas en la escuela han partido de la convicción de que, en la escuela, en el proceso de comunicación de saberes, también se producen objetos de conocimiento, artefactos y prácticas vinculadas a éstos que hacen posible la enseñanza. Para el estudio de este proceso de producción de conocimiento que se da en los procesos educativos, se ha considerado un tipo de acciones y situaciones como un conjunto diferenciado de prácticas discursivas (Gvirtz, Larripa y Oría, 2009).

Según el estudio de Gvirtz y sus colegas (2009), se presentan tres tipos de prácticas discursivas vinculadas con la educación: las prácticas discursivas pedagógicas, las prácticas discursivas didácticas y las prácticas discursivas escolares.

“Definimos prácticas discursivas pedagógicas como el conjunto de enunciados teóricos que se producen *sobre* la educación. (...) las prácticas discursivas pedagógicas pueden ser entendidas como un dominio de producción discursiva destinada a reflexionar acerca de los procesos

educativos y a su vez a explicitar y, en ocasiones, proponer normas para los procesos de producción de saberes que tienen lugar en el ámbito educativo-escolar. Se trata de una meta-práctica discursiva ya que reflexiona sobre prácticas producidas en otros ámbitos” (Gvirtz, Larripa y Oría, 2009, pp. 6-7).

Las prácticas discursivas pedagógicas son, entonces prácticas sobre la educación, por tanto, prácticas sobre otras prácticas. Mientras tanto, las prácticas discursivas didácticas se entienden “como el conjunto de enunciados producidos fuera del ámbito escolar, con el propósito de proveer el mejor modo de regular la práctica escolar. Se trata de prácticas discursivas normativistas que se adecuan a lo que en cada época se reconoce como producción escolar deseada; de allí su carácter normatizador” (Gvirtz, Larripa y Oría, 2009, p. 8).

De este modo, prácticas pedagógicas y didácticas son discursos externos, que se realizan por fuera de la escuela, pero que reflexionan sobre el campo educativo. Entre tanto, las prácticas discursivas escolares son aquellas que producen conocimientos y artefactos encaminados a la administración y control de la circulación de saberes en el campo educativo. Así, las prácticas discursivas pedagógicas teorizan sobre la problemática educativa, mientras las prácticas discursivas escolares son las que se producen en la escuela, como los “cuadernos y las carpetas que utilizan en clase los alumnos (y también los profesores al supervisarlos, corregirlos, marcarlos, escribirlos), los reglamentos de convivencia y otros documentos que los actores escolares generan *en* el ámbito de la escuela a fin de llevar a cabo la tarea de enseñanza (el histórico leccionario, las planificaciones, los proyectos didácticos)” (Gvirtz, Larripa y Oría, 2009, p. 11)

Se diferencia aquí entre prácticas discursivas escolares y las prácticas discursivas pedagógicas. “Las primeras se distinguen de estas últimas en tanto se considera que son producciones de la escuela y las segundas serían producciones sobre la escuela, o sea conformarían metadiscursividades en tanto que serían prácticas discursivas (las pedagógicas) que se refieren a otras prácticas discursivas. El estudio de los cuadernos de clase refiere sin duda a prácticas discursivas escolares” (Gvirtz, 1996, p. 14).

El estudio de las prácticas discursivas, tanto pedagógicas como didácticas, pero principalmente las escolares, ha servido para entender cómo se construye conocimiento en el aula, además de

comprender cómo el discurso educativo constituye la realidad del aula de clases, puesto que este no “muestra simplemente una representación estática de la realidad, sino que opera dando lugar a hechos y ejecutando acciones, y todo ello al servicio de las relaciones y los intercambios que se producen en una situación concreta de interacción social” (Cubero et al., 2008, p. 76).

2.1.2 Crisis y utopías. El debate sobre el concepto de democracia.

Los hechos políticos sucedidos en los últimos años han mostrado con nitidez un contexto político mundial caracterizado por el aumento de la aceptación social del discurso de los nacionalismos xenófobos, lo que ha generado diversos triunfos electorales en Europa y Estados Unidos. A nivel latinoamericano, las campañas políticas han estado llenas de tergiversaciones y polarización, que han permitido, por ejemplo, el triunfo del “No” en el plebiscito por la paz en Colombia.

En general, en estos países, se percibe un rechazo a las instituciones políticas, generado, entre otras cosas, por la falta de respuestas de estas para brindar soluciones a las diferentes problemáticas de la vida diaria, así como por los altos índices de corrupción que se viven en los países de Latinoamérica. La actitud general ante esta situación ha sido, por una parte, una indiferencia total frente a todo lo referente al dominio de lo público, que se traduce en permisividad y aceptación implícita de las maneras corruptas de hacer política. Por otro lado, se responde con poca participación en los espacios democráticos que el sistema político permite, hecho que ha sido aprovechado por tendencias y corrientes antidemocráticas las cuales se han tomado el espacio público de debate y han ganado adeptos ya sea por convicción, por indiferencia o por simple desconocimiento.

Estas situaciones han sido analizadas por diferentes autores como síntomas de una crisis de la democracia, lo cual nos lleva a analizar el concepto mismo de democracia, pues no hay unanimidad al respecto. Según Sousa Santos (Sousa y Avritzer, 2004), hay una concepción hegemónica de la democracia, aquella que ha sido defendida desde las potencias mundiales y que abarca un concepto limitado de la misma. Pero al tiempo, existe una visión alternativa que parte de una lectura crítica de esta primera concepción. Habermas (2005), reconoce la existencia de dos modelos en disputa y propone una tercera mirada, desde la Teoría de la Acción Comunicativa, a la que llama democracia deliberativa. A continuación, se hace el análisis de estas y otras concepciones, como parte del debate abierto, que aún está vigente.

2.1.2.1 Las concepciones hegemónicas de la democracia.

Según Sousa Santos (Sousa y Avritzer, 2004), la disputa democrática en el siglo XX se puede dividir en dos etapas: la primera mitad del siglo, la discusión se dio sobre la democracia deseable (con protagonistas como Weber, Kelsen, Schumpeter), la democracia como forma de gobierno generó consenso a favor del procedimiento electoral, restringiendo formas de participación y soberanía ampliadas. La segunda mitad del siglo, la disputa fue sobre las condiciones estructurales de la democracia (con los aportes de Moore y Przeworski, por ejemplo) y la compatibilidad entre capitalismo y democracia, como temas fundamentales.

En esta disputa se comienza a construir una concepción hegemónica de la democracia, cuyos elementos centrales son la contradicción entre movilización e institucionalización, valoración positiva de la apatía política (Downs, 2016), restricción de la participación sólo al ejercicio de votación pues sería para lo único que está capacitado el ciudadano (Schumpeter), concentración del debate democrático en los diseños electorales, pluralismo como incorporación partidaria y disputa entre las élites (Dahl, 2016), entre otros.

Para Dahl, hay dos teorías fundamentales sobre la democracia, la madisoniana y la populista. La primera “postula una república no tiránica como objetivo a maximizar; la teoría populista postula la soberanía popular y la igualdad política” (Dahl, 2016, p. 77). Para Madison, como para algunos de los antiguos griegos, la democracia era una forma de gobierno peligrosa, por lo cual el gobierno tendría como función “proteger a la minoría opulenta frente a la mayoría” (Chomsky, 2012, p. 167). De allí que este prefiriera hablar de gobierno representativo, aquel en el que la mayoría ignorante delegara el poder en unos pocos sujetos capaces.

Esta visión parte de asumir que una parte muy pequeña de la población (generalmente los propietarios) se consideran las personas capaces de dirigir la sociedad entera, para ello deben convencer a la gran mayoría ignorante de que ellos saben lo que todo el mundo necesita y desea. Un elitismo político, una aristocracia en realidad.

Así, allí hay un grupo de ciudadanos que tendrían un papel activo en el gobierno y la administración, una clase especializada. Y habría otro gran grupo, la mayoría, que se toma como un rebaño desconcertado, al que hay que guiar. Estos últimos tienen el papel de espectadores,

no de miembros participantes de forma activa. De este modo la democracia llamada representativa, es una democracia de espectadores.

Harold Laswell, apoyaba esta tesis, planteando que “no deberíamos sucumbir a *ciertos dogmatismos democráticos que dicen que los hombres son los mejores jueces de sus intereses particulares*” (Chomsky, 2002, p. 16), lo que significa que los ciudadanos del común no saben lo que piensan, ni lo que quieren, ni lo que desean, por tanto, requieren de unos cuantos sabios que los iluminen y les enseñen, les digan lo que tienen que pensar. Los medios de comunicación tienen entonces el papel de guiar y domesticar el rebaño, para que este no participe de las decisiones y no se moleste.

La visión populista, por su lado, si bien parte de otros supuestos, igualmente se limita a redefinir el procedimiento para alcanzar los grandes ideales de la igualdad y la soberanía popular, pero no explica nada del mundo real, es decir, es una teoría prescriptiva pero no descriptiva. Con estas teorías, comienza a tejerse una concepción sobre la democracia que empieza a ganar carácter oficial, la cual se reduce a una serie de procedimientos, principalmente electorales, que reconoce como condiciones necesarias y suficientes para funcionar:

- 1) Siempre que se aprecie que existen posibilidades políticas a elegir, la alternativa elegida y aplicada como política gubernamental es la alternativa preferida por los individuos.
- 2) Siempre que se aprecie que existen alternativas políticas, en el proceso de elegir la que ha de imponerse como política del gobierno se asigna un valor igual a la preferencia de cada individuo.
- 3) La regla de decisión al elegir entre alternativas, se elegirá la preferida por el mayor número de individuos (Dahl, 2016, p. 78).

Es decir, un Estado democrático será aquel en el que cada individuo tendrá la posibilidad de expresar su preferencia, más concretamente, de votar; en el que cada voto vale igual; y el que asegura que, en esas circunstancias, siempre gana la mayor cantidad de votos. Dahl considera que estas tres reglas no son suficientes para que un sistema sea democrático y propone otras dos: que cualquier individuo pueda añadir otras alternativas a las que se le presentan y que todos puedan tener la misma información sobre las alternativas, pues de lo contrario, algunos partirían con cierta ventaja. En este sentido, ninguna organización humana, según Dahl, ha cumplido estas condiciones, ni es probable que las cumpla. En general, las personas reducen su participación al

voto y muy pocas veces este voto es consecuencia de un análisis serio que parta de contar con muy buena información sobre las opciones.

Como una forma mejor de denominar este sistema político, Dahl plantea que las sociedades que alcancen todas las condiciones mencionadas anteriormente estarán en un nivel superior al que denomina “poliarquía”, y que las demás democracias serán sistemas que se acerquen poco o mucho a este nivel esperado: “el nivel de poliarquía existente dependerá de la medida en que se consideren deseables las normas” (Dahl, 2016, p. 86)

La Poliarquía de Dahl se convierte en un significativo utópico, un estándar con el cual medir el grado de democracia de un sistema político. Sin embargo, las democracias reales están muy lejos de alcanzarlo. La poliarquía depende de un grado alto de actividad política de sus miembros. Según Dahl dicha participación depende del ingreso, el estatus socioeconómico y la educación, de los sistemas de creencias, expectativas y estructuras de la personalidad. Así, Dahl, aunque se encuentra dentro del paradigma hegemónico en la teoría de la democracia, critica la postura que predomina en las principales concepciones, intentando ampliarla, para garantizar algunas condiciones sociales orientadas a evitar las desigualdades, pero se queda igualmente en unos procedimientos, abstractos y formales.

Un ejemplo de esta postura procedimental es la lectura de Downs (2016), quien, desde una teoría de la acción racional, asume la democracia como un sistema político que tiene las siguientes características:

- a) Dos o más partidos compiten por el control del aparato gubernamental en elecciones periódicas.
- b) El partido (o la coalición de partidos) que obtiene la mayoría de los votos gana el control del aparato gubernamental hasta la siguiente elección.
- c) Los partidos perdedores nunca intentan impedir que los ganadores tomen el poder, ni los ganadores utilizan el poder adquirido para impedir que los perdedores compitan en la elección siguiente.
- d) Son ciudadanos todos los adultos sanos y cumplidores de la ley que son gobernados, y cada ciudadano tiene un voto, y sólo uno, en cada elección (Downs, 2016, p. 95).

Como Downs parte del modelo de acción racional que dice que cada agente busca siempre su propio beneficio utilizando la menor cantidad de recursos posible (relación costo-beneficio), piensa que el sistema político funciona de la misma manera. “En una democracia los partidos políticos formulan su política estrictamente como medio para obtener votos” (Downs, 2016, p. 96), así, su función social (elaborar políticas) es un subproducto de sus motivaciones privadas (renta, poder y prestigio).

Una democracia es, entonces, un sistema en que algunos partidos se disputan el poder, mediante unas elecciones. Para Downs, la participación de los ciudadanos se limita a dos situaciones políticas, las únicas para las cuales necesitan información: para votar y para formar grupos de presión a favor de una u otra política. Él plantea que los sujetos racionales analizan los costos de cada acción o decisión y los beneficios que le traerán, optando siempre por la acción que le generará menos costos. Para participar, es decir, para votar, se dispone de algunas fuentes de información gratuita, las que la gente encuentra sin mucho esfuerzo: conversaciones con amigos, la gente del común, hoy diríamos las redes sociales. Y otras más costosas, libros especializados, debates de candidatos, etc.

Por lo tanto, alcanzamos la sorprendente conclusión de que es irracional que la mayoría de los ciudadanos adquieran información política con propósitos de voto (...) Por consiguiente, la ignorancia en política no es consecuencia de una actitud apática y poco patriótica; es, más bien, una respuesta completamente racional a los hechos de la vida política en una democracia amplia (Downs, 2016, p.107).

En otras palabras, como informarse cuesta mucho (hay que leer críticamente, reflexionar, conocer la historia, analizar los candidatos, sus vidas y propuestas, compararlas con lo que han hecho, etc.), un ciudadano racional, prefiere no informarse, pues los beneficios de votar bien (o mal), son muy pocos. Así pues, en la teoría de Downs, la educación política es un acto irracional, una pérdida de tiempo y de plata.

Sin embargo, dentro del mismo paradigma hegemónico, se pueden escuchar otras voces. Por ejemplo, Lipset (2016) quien plantea que hay algunas condiciones que se necesitan para construir una democracia, la cual se estabiliza por ciertos valores e instituciones y por algunos procesos internos de preservación.

A pesar de esto, mantiene una concepción limitada de la democracia, pues para él, partiendo de Schumpeter y de Weber, es

un sistema político que, de forma regular y constitucional, proporciona oportunidades para cambiar a los gobernantes. Es un mecanismo para resolver el problema de la elaboración de decisiones sociales entre grupos de intereses contrapuestos, que permite que la mayor parte posible de la población influya en estas decisiones a través de la posibilidad de elegir entre candidatos alternativos para el desempeño de un cargo político (Lipset, 2016, p. 115).

Para que sea considerado un sistema como democrático debe cumplir, según Lipset, unas condiciones: primero, que haya unas instituciones legítimas, un sistema de creencias, etc., segundo, que exista un grupo de dirigentes en el poder, y otro grupo en la oposición, intentando conseguir el poder. Pero las dos máximas condiciones son, según el autor, el desarrollo económico y la legitimidad política, porque “cuanto más próspera es una nación, mayores son sus posibilidades de mantener la democracia” (Lipset, 2016, p. 119)

Esta mirada está apoyada en una serie de estudios, en los que se aplican varios índices de desarrollo económico (riqueza, industrialización, urbanización y educación).

Se ha dicho muchas veces que cuanto más instruida está la población de un país, más posibilidades hay para la democracia, y los datos comparativos de que disponemos apoyan esa proposición. Los países <más democráticos> de Europa apenas tienen analfabetos: el índice más bajo de alfabetización es del 96%; mientras que las naciones <menos democráticas> tienen un índice de alfabetización del 85%. En Latinoamérica, la diferencia es entre un índice medio del 74% de alfabetización para los países <menos dictatoriales> y un 46% para los <más dictatoriales> (Lipset, 2016, p. 122).

Estas diferentes visiones componen lo que se ha llamado una concepción hegemónica de la democracia, primordialmente procedimental y representativa, que bien puede ser resumida en palabras de Giddens:

¿Qué es la democracia? La cuestión es espinosa, y se han ofrecido muchas interpretaciones diferentes. Por ello me referiré a lo siguiente: la democracia es un sistema que implica competencia efectiva entre partidos políticos que buscan puestos de poder. En una democracia hay elecciones regulares y limpias, en las que toman parte todos los miembros de la población. Estos derechos de participación democrática van acompañados de libertades civiles: libertad de expresión y discusión, junto con la libertad de formar y afiliarse a grupos asociaciones políticas. (Giddens, 2007, p.82)

Habermas (2005) plantea que, en esta concepción que se ha descrito, existen dos modelos clásicos de democracia: el modelo liberal en el cual el Estado es el administrador, el intermediador entre el ciudadano y el gobierno, mientras la sociedad civil es el sitio de intercambio entre los ciudadanos, en este caso el mercado. Los ciudadanos son pues solamente sujetos de derechos, principalmente derecho a elegir y ser elegido, fundamento de una democracia representativa.

El otro modelo es el republicano, donde el Estado no solo debe ser intermediario o administrador, también debe ser el centro de la sociedad, formador de identidad y unión nacional, de este modo los ciudadanos tienen no solo derecho, sino también deber, de participar en la vida pública, para construir y fortalecer los mecanismos de administración.

La concepción liberal hegemoniza el campo político a partir de una visión procedimental de democracia, esta visión privilegia el procedimiento, la manera que se legitima para tomar decisiones en una sociedad, dándole igual validez a todas las posturas políticas para que busquen el apoyo de las personas, mediante discursos en un parlamento o asamblea (Kelsen) o bien mediante elecciones.

La naturalización de la democracia liberal se hizo crecientemente bajo su variante norteamericana –con campañas electorales mediáticas, partidos cada vez menos diferenciados, financiamientos millonarios, sustitución de las calles y las plazas por la privacidad de las casas-. Su ideología busca identificar al ciudadano con el consumidor y el proceso electoral con el mercado que sería, en palabras de George Soros, más democrático que las elecciones (Sader, 2004, p. 566).

Esta postura llevó a un elitismo democrático que se reconoce en la mirada de Schumpeter y Bobbio. Para el primero, no es posible que el pueblo gobierne o tome las decisiones más importantes puesto que los individuos ceden a impulsos irracionales actuando de manera casi infantil en política, así el procedimiento democrático debe permitir un método para llegar a decisiones sin la participación directa de la gente. El segundo, modela la democracia como un conjunto de reglas para la formación de las mayorías (Sousa y Avritzer, 2004).

2.1.2.2 Las concepciones alternativas de la democracia.

A las visiones tradicionales y clásicas de la democracia, les surgieron críticas que empezaron a conformar otra concepción no hegemónica de la democracia, la cual, sin romper en su mayoría con el procedimentalismo kelsiano, generó propuestas alternativas. Estas posturas reconocen que la democracia significa institución de una nueva sociedad, nuevas leyes, nueva institucionalidad, es decir, es una ruptura con la tradición.

La primera crítica que se le hace a la democracia tradicional es que se ha convertido en una visión procedimental, es decir, que se considera la democracia como forma, pero no como sustancia. Se privilegia el procedimiento, la manera que se legitima para tomar decisiones en una sociedad, principalmente mediante elecciones. Esto ha generado, por un lado, un elitismo democrático, en el que unos están para gobernar y otros para elegir y, por otro lado, se produce una limitación de la participación de la sociedad, la cual se reduce a votar cada tanto tiempo para delegar el poder en un tercero.

Vale la pena, por lo tanto, observar que la primera vía de afirmación de la concepción hegemónica de democracia en la posguerra es una vía que lleva del pluralismo valorativo a la reducción de la soberanía y, en seguida, al pasaje de una discusión amplia sobre las reglas del juego democrático a la identificación de la democracia con las reglas del proceso electoral (Sousa y Avritzer, 2004, p. 41).

Esto nos lleva al problema de la representación en democracias de gran escala: ante sociedades muy complejas la posibilidad de participación de los ciudadanos se hace más compleja, por tanto, desde esta concepción la única solución es la restricción de dicha participación a la votación, a la delegación en representantes. “Si es verdad que la autorización vía representación facilita el ejercicio de la democracia en escala ampliada, como argumenta Dahl, también es verdad que la

representación dificulta la solución de las otras dos cuestiones: la de la rendición de cuentas y la de la representación de múltiples identidades” (Sousa y Avritzer, 2004, p. 44).

La segunda crítica que se presenta es al papel de la burocracia y, en estos tiempos, de la tecnocracia en la democracia. Weber inicia la discusión sosteniendo como marca de la modernidad la pérdida de control sobre el proceso de decisión política y económica por parte de los ciudadanos y su control creciente por formas de organización burocrática, formas complejas de administración estatal que alejan al ciudadano de las esferas de poder. Esto, sostenía Weber, genera un peligro de predominio de acciones emotivo - pasionales instigadoras de nuevos poderes carismáticos (Sousa y Avritzer, 2004, p. 42).

Bobbio sostiene que la complejidad de la sociedad ha vuelto complejos los problemas políticos, así que se requieren de expertos, especialistas con competencias altamente tecnificadas para resolver esos problemas, justificando así el alejamiento del ciudadano común del control de las actividades políticas y económicas, a favor de burocracias y tecnocracias privadas y públicas.

La concepción tradicional de la gestión burocrática defiende una solución homogénea para cada tipo de problema, olvidando que los problemas exigen cada vez soluciones más plurales, precisamente por ser más complejos. “El conocimiento retenido por los actores sociales pasa, así, a ser un elemento central que no puede ser apropiado por las burocracias para la solución de problemas de gestión” (Sousa y Avritzer, 2004, p. 43).

Estas críticas surgen a partir de la extensión de este modelo de democracia de baja intensidad que “ha traído consigo una enorme degradación de las prácticas democráticas. Además, la expansión global de la democracia liberal coincidió con una grave crisis de ésta en los países centrales donde más se había consolidado, una crisis que es conocida como la doble patología: la patología de la participación, sobre todo en vista del aumento dramático del abstencionismo; y la patología de la representación, el hecho de que los ciudadanos se consideran cada vez menos representados por aquellos que eligieron” (Sousa y Avritzer, 2004, pp. 37-38).

Las críticas a este modelo hegemónico han venido configurando una concepción distinta de la democracia, propuesta desde diferentes modelos, los cuales tienen en común que intentan

vincular el procedimiento con la forma de vida y que entienden la democracia como “forma de perfeccionamiento de la convivencia humana” (Sousa y Avritzer, 2004, p. 45).

El modelo propuesto por Habermas, la política deliberativa, expresa que la política puede entenderse, por un lado, como formación de opinión y de voluntad y, por otro, como administración. En la primera acepción, predomina un poder comunicativo, donde se privilegian procedimientos deliberativos; en la segunda, se trata de un poder administrativo, donde sobresalen las estrategias para obtener y retener el poder político.

Un modelo deliberativo privilegia la primera acepción de política, esta formación de la voluntad y la opinión se da entonces a través de un procedimiento deliberativo basado en negociaciones (pragmático – liberal), en discursos de autoentendimiento (ético – republicano) y en discursos relativos a cuestiones de justicia (morales), con la presunción que bajo estas condiciones se obtienen acuerdos racionales, equitativos (Habermas, 1998a, 1998b, 2005).

La visión de Habermas fue la que abrió la posibilidad de pensar el procedimentalismo como práctica social y no sólo como método de constitución de gobiernos, se incluyen allí elementos nuevos: la condición de publicidad, la esfera pública como espacio para que los individuos puedan poner en cuestión condiciones de desigualdad, a partir de un principio de deliberación social: “sólo son válidas aquellas normas-acciones que cuentan con el asentimiento de todos los individuos participantes de un discurso racional” (Habermas, citado en Sousa y Avritzer, 2004, p. 47). De este modo hay una reconexión entre procedimentalismo y participación, la democracia ha de suponer un proceso de libre presentación de razones entre iguales, pluralismo y participación de todos en la instauración de la institucionalidad, no solo en la elección de un gobierno.

Surge entonces un concepto deliberativo de la política y participativo de la democracia, el cual “nos permite comprender las diversas formas de exclusión (socio-económica, territorial, jurídica) como negación de la identidad del otro y desconocimiento de la relación intercultural, las dos características que legitiman la democracia” (Hoyos, 2015, p. 416). En otras palabras, la participación en todas las esferas sociales, económicas y políticas se presenta no sólo como condición, sino como fundamento de la democracia, pues la penetración de un mayor número de

actores, en palabras de Touraine, puede redundar en un mejoramiento de los procesos de toma de decisiones (Rodríguez, 2015, p. 54).

Algunos autores plantean que no basta con una democracia participativa y que se necesita pasar a la democracia directa, la cual presentan como más abarcadora, aunque, según distintas visiones, esta podría ser más limitada. “La democracia participativa conlleva deliberación y negociación, además de consulta, y presupone un resultado abierto. Por el contrario, la democracia directa abarca un conjunto de mecanismos que implican fundamentalmente consultar a los individuos, quienes a través del voto pueden tan solo aprobar o rechazar una propuesta” (Lissidini, 2011, p. 17).

En este sentido, Castoriadis (1996) hace una diferenciación entre lo que llama la democracia como procedimiento, es decir, la cara formal y que se refiere sólo a las elecciones y a las formas para llegar al poder, ocupar cargos públicos, etc., y la democracia como régimen, es decir, la vivencia real de la democracia en todos los estamentos de la vida pública. Según el autor, para que haya democracia es necesaria la existencia de ciudadanos, que estén dispuestos a participar y decidir sobre la vida pública y los destinos de su sociedad, en igualdad de condiciones.

Bajo este marco, debe entenderse la democracia radical habermasiana como la apuesta por la consolidación de una autolegislación democrática en donde todos los ciudadanos son productores del derecho que los rige como sujetos jurídicos, de esta manera, las libertades subjetivas de acción del sujeto de derecho privado se corresponden con la autonomía pública del ciudadano (Mejía, 2010, p. 54)

Otra mirada no hegemónica de la democracia está representada por el papel de los movimientos sociales en la institucionalización de la diversidad cultural. En esta visión se plantea que la política incluye una disputa sobre un conjunto de significaciones culturales, por la resignificación de prácticas culturales. “Los movimientos sociales estarían insertados en movimientos por la ampliación de lo político, por la transformación de prácticas dominantes, por el aumento de la ciudadanía y por la inserción en la política de actores sociales excluidos” (Sousa y Avritzer, 2004, p. 48).

Esta visión ha sido desarrollada principalmente en los países del sur, donde los movimientos sociales han sido protagonistas ampliando el marco de lo político y de la democracia, llevándola a la reivindicación de la transformación de relaciones de género, etnia, orientación sexual, contra la privatización de servicios públicos, nuevas maneras de relacionar Estado y sociedad, nuevos ejercicios de funcionamiento del Estado. Del mismo modo, se resalta la creatividad de los actores sociales que instauran un nuevo eidos (Castoriadis) una nueva determinación política, ejercicios participativos donde los actores sociales transfieren información al nivel administrativo, influyen en decisiones, etc.

Desde esta perspectiva se analizan también las transformaciones que tienen lugar en todas las esferas de la vida a partir de la influencia de la tecnología, principalmente las innovaciones en comunicación, lo cual hace resignificar la esfera pública, desarrollando lo que algunos autores han llamado la ciberdemocracia. “En la medida que la ciberdemocracia proyecta un nuevo escenario o espacio público, nuevos métodos y posibilidades democráticas para la participación activa de la ciudadanía, y una nueva concepción del espacio y de la mediación con el concurso activo de la población, las políticas públicas deben tratar de responder con inteligencia a los retos que plantean cuatro desplazamientos fundamentales en nuestro tiempo” (Sierra, 2013, p. 9), que son: del Estado-nación a la comunidad virtual, del territorio local al ciberespacio como espacio público cosmopolita, de la noción decimonónica de ciudadanía a la idea emergente del sujeto-cyborg y de la comunidad al mercado global.

Otra forma de ver estos movimientos sociales es la de reconocer en estos el desencanto con la democracia liberal, el cual sintetizan mediante la solicitud por democracia real. “Isabell Lorey, por ejemplo, argumenta que lo que los Indignados españoles propugnan con su llamado a la “¡Democracia real ya!” no es tanto una democracia directa, en la que todos pueden participar, sino más bien una concepción radicalmente nueva de la democracia más allá de la representación: una democracia *in actu*, que ella denomina “democracia presentista”” (Mouffe, 2015, p. 18), caracterizada por prácticas políticas colectivas sin ninguna pretensión de gobierno.

Finalmente, estos movimientos expresan la sensación de un amplio sector de la población que sostiene que no está representado en las esferas de poder, haciendo necesaria la combinación de formas representativas de la democracia con formas participativas, siendo esta reivindicación una forma de reinvención de la emancipación social (Sousa y Avritzer, 2004, p. 49). Algunos,

incluso, van más allá y plantean que la problemática está en el marco de un cambio fundamental del concepto: “autores como Colin Crouch y otros prefieren hablar ahora de *posdemocracias*, en las cuales los partidos han perdido su representatividad y el voto se ha vuelto altamente volátil” (Nun, 2015, p. 48).

En este sentido, la transformación de la democracia según las posturas alternativas al concepto hegemónico que ha triunfado hasta ahora, significa pasar de la democracia liberal representativa, cuyo contrato social está en crisis (Sousa, 2004), a una nueva democracia participativa (radical, de alta intensidad, deliberativa), consistente en la ampliación del marco normativo en términos de participación política (inclusión de las “minorías”, de todos los sectores en la deliberación de la vida pública, no sólo desde el voto, sino desde la discusión real de los temas que incumben a todos, control social a los gobernantes y a los presupuestos públicos, a los medios de comunicación, derecho al disenso, etc.), pero también de participación social (derecho a la diferencia, socialidades alternas, construcción de la solidaridad, participación en la definición, ejecución y evaluación de programas sociales de reducción de la desigualdad, etc.), en la participación económica (redistribución de la riqueza, reducción de la desigualdad, generación de mínimos vitales para todos, empleos dignos, legislación laboral, función social de la tierra, etc.) y responsabilidad ambiental (cuidado del planeta y participación en las legislaciones ambientales).

2.1.2.3 Ciudadanía y subjetividad política.

Cada concepción de democracia lleva consigo una concepción de ciudadanía. El ciudadano ha sido entendido generalmente desde el pensamiento liberal como el individuo con derecho a tener derechos (Vallarino-Bracho, 2002), desde la postura republicana se dice que además de derecho, participar en la vida pública es un deber. Sin embargo, como parte de la crítica hecha a ese tipo de democracia tradicional, y al mismo tiempo como crítica al sujeto de la modernidad, entra en crisis este concepto de ciudadanía y entra a reformularse a partir de los cambios sociales, culturales y económicos del mundo.

Kymlicka (1996) sostiene que además de derechos y deberes, el ciudadano se reconoce por la pertenencia a una comunidad, es decir, por la construcción de su identidad, al tiempo que busca el respeto a las necesidades particulares, es decir, por la vivencia de la diferencia. Por esta razón, Cortina (1997) promulga que hay diferentes tipos de ciudadanía: política o civil, social, económica y (multi)cultural.

Esta nueva mirada de la ciudadanía nos recuerda que hay una necesidad de repensar el sujeto político, que ya no es el ciudadano de la modernidad y de la democracia liberal: “vemos irrumpir nuevos actores políticos (singulares y colectivos), así como múltiples agenciamientos infra y trans-individuales que hacen emerger nuevas formas de enunciación, prácticas corporales, discursos y afectos” (Manrique y Quintana, 2016, p. ix), por ejemplo, los grafiteros y raperos; movimientos de animalistas y/o veganos; gays, travestis y transgeneristas; movimientos campesinos y de soberanía alimentaria; comunidades étnicas indígenas y afrodescendientes; prácticas de autogobierno; colectivos de inmigrantes y refugiados, etc.

Son nuevas formas de organización de lo público, de lo común, que configura un sujeto político, propio de estos tiempos:

partimos por reconocer que el sujeto ético y/o político no es un agente racional-soberano, es decir, que pueda constituirse como enteramente dueño de sí, de sus intenciones, actos y palabras; ni es tampoco una conciencia o capacidad racional universal que pueda resultar transparente para sí; sino que el sujeto ético y político se configura en la plasticidad de la materialidad misma de lo real-contingente, como un cuerpo o un conjunto de cuerpos, efectuado y no naturalizado, que es siempre el efecto de prácticas (Manrique y Quintana, 2016, p. xii)

Ante la forma limitada de hablar de lo político que lo reduce a “la discusión sobre la legitimidad del poder y de las formas de gobierno, o sobre los principios de distribución de lo común que presuntamente serían los más racionales o los técnicamente más idóneos” (Manrique y Quintana, 2016, p. xiv), las nuevas ciudadanía hablan de darle una mirada más amplia a lo político, con el fin de abarcar prácticas que hacen valer la conflictualidad y división de lo social.

Desde allí podemos entender el sujeto político desde diferentes aspectos: la persona civil, jurídica, ciudadano restringido (visión liberal); la clase social que sería el sujeto de la historia en la lucha de clases (visión marxista); la voluntad colectiva homogénea nacional, étnica o global (visión comunitarista); sujeto como individuo que busca incrementar su poder en un juego de cálculos y estrategias (realismo político o economía clásica). Por otro lado, la concepción de ciudadano de una mirada no hegemónica de la democracia plantea la posibilidad de sujetos

críticos, informados, respetuosos del ser humano, que valoren, respeten y defiendan los derechos humanos, individuos con una subjetividad política dispuesta y abierta a la democracia.

2.1.2.4 La democracia en crisis.

Los rasgos que caracterizan la situación de la sociedad actual, a los que se ha hecho mención en los apartados anteriores, han sido también analizados por diferentes autores como síntomas de una crisis que ha afectado directamente a la democracia. En primera medida, ¿cómo se puede fortalecer la democracia si los ciudadanos viven con miedo?, para los autores clásicos como Montesquieu, “para que exista la libertad es necesario que el Gobierno sea tal que ningún ciudadano pueda temer nada de otro” (1984, p. 169). Sin embargo, el miedo se posó en toda la ciudadanía y la inmovilizó, se ha introducido en el repertorio de lo normal.

Fundamentalismo y ascenso del fascismo: crisis de la democracia de baja intensidad

Ante el miedo que se posa en la sociedad, y a partir del deterioro de las tradiciones, de las solidaridades y vínculos con los otros, han resurgido movimientos nacionalistas, fundamentalistas, que buscan defender la tradición acorralada a partir de la reivindicación de identidades culturales locales y de este modo resistirse a los impulsos globalizadores de la economía y la política. Aumenta entonces la influencia de movimientos antidemocráticos y se percibe un ascenso en la aceptación de discursos fascistas entre la población. En el mundo político de hoy “asoma una nueva Edad Oscura, en la que estallan las pasiones étnicas y religiosas, y los valores de la Ilustración retroceden” (Žižek, 2016, p. 161).

Estas fuerzas políticas intentan canalizar el descontento que las personas tienen frente al sistema político, el funcionamiento del Estado, la falta de seguridad, la falta de estabilidad económica y las frustraciones cada vez mayores de las clases medias. “La gente ha perdido, en efecto, mucha de la confianza de la que debía tener en los políticos y los procedimientos democráticos ortodoxos” (Giddens, 2007, p. 87). La mayoría de las personas ven la política como un negocio corrupto y a los líderes políticos como ladrones que sólo se valen de su poder para su propio beneficio económico y no para el bien común.

De esta manera, el rechazo a los políticos termina convirtiéndose en el rechazo a la política en general. “Por tanto, el rechazo «de la» política no sólo afectará cada vez más a los representantes

en particular o a los partidos, sino también al propio sistema de reglas de la democracia en su conjunto. Se renueva así la anterior coalición entre inseguridad y radicalismo. La petición de *caudillaje político* resuena de nuevo de modo amenazador. La aspiración a «mano dura» aumenta en la medida en que se siente tambalear el mundo del entorno. El hambre de orden hace que revivan los fantasmas del pasado” (Beck, 1998, p. 282).

El ascenso de estos discursos extremistas, es uno de los factores que pone en crisis a la democracia, pues no sólo se está poniendo en entredicho la labor de los gobernantes, sino que, con estas acciones en las que se quiere cobrar la deuda a políticos tradicionales votando por líderes supuestamente “antisistema” (Trump es el ejemplo más claro), se desea eliminar “la misma idea de lo político como campo de discusión y deliberación pacífica y libre entre diferentes orientaciones políticas y, por lo tanto, la posibilidad realista de cambiar de orientación” (Sousa, 2017, p. 17).

Es así como la gente, al alejarse de la política y cuestionar la democracia, asumiendo que, al fin de cuentas, todos los políticos son iguales, no sólo están poniendo en cuestión a sus gobernantes y a la clase política, están diciendo que este sistema democrático no funciona. “Lo que llamamos <crisis de la democracia> no tiene lugar cuando la gente deja de creer en su propio poder, sino, por el contrario, cuando dejan de confiar en las élites, aquellos que supuestamente lo saben por ellos y proporcionan las líneas maestras, cuando experimentan la ansiedad que indica que <el (auténtico) trono está vacío>, que ahora la decisión es realmente *suya*” (Žižek, 2016, p. 208).

Esta es entonces, una crisis de la democracia de baja intensidad, la que se ha conocido hasta ahora, la cual es fundamentalmente una democracia representativa. La gente se ha dado cuenta que “no nos representan”, sin embargo, debe apuntarse que no sólo dejó de creer en las élites, acusando su corrupción e ineficacia en la solución de los problemas, sino también que dejó de creer en su propio poder. La ciudadanía, harta de la política, al parecer se retiró a la indiferencia, a dejar que los otros resuelvan.

Procedimentalismo y representatividad: crisis de la democracia de alta intensidad

Pero decir que la democracia está en crisis, es ya una fórmula repetida. Žižek decía que cuando se hablaba de crisis de la democracia, normalmente se referían a las dudas que la gente

empezaba a tener frente a los gobiernos de turno y ante el funcionamiento de las instituciones políticas liberales. En la misma línea de pensamiento, Chomsky decía que cuando se ponía en duda el “consenso” sobre las bondades del sistema político surge lo que llaman “crisis de la democracia”, pues los espectadores, a quienes llaman ciudadanos, empiezan a querer y a exigir participar. “Se consideraba que la democracia estaba entrando en una crisis porque amplios segmentos de la población se estaban organizando de manera activa y estaban intentando participar en la arena política” (Chomsky, 2002, p. 26).

En otras palabras, cuando la población buscaba ampliar la democracia, las élites políticas, recelosas, sentían que el modelo que sostenía sus privilegios entraba en crisis y por tanto se debía actuar para evitar dichas reformas. Así pues, la búsqueda de democracia real, aquella de alta intensidad que permite mayor participación de la población en las decisiones tanto políticas, como sociales y económicas, ha representado una crisis para la democracia liberal.

Hoy, cuando se repite esa fórmula de la democracia en crisis, hay que decir que, si bien hay una decadencia del sistema político democrático tal como lo hemos conocido, es decir de la democracia limitada liberal, debido al ascenso de posturas fundamentalistas como se planteó anteriormente y al alejamiento de la esfera pública por parte de la ciudadanía, se debe recordar que la democracia real ha estado permanentemente en crisis pues en su lugar se ha posado un procedimentalismo técnico cuya única función ha sido proveer un mecanismo para elegir “representantes” del pueblo.

Una democracia que sólo aparece cada cuatro años para decirle a la gente que tiene el poder de elegir a su presidente es, no sólo limitada, sino fraudulenta. “Abandonada a la lógica de su desarrollo, la “democracia” podría perpetuarse en la práctica, pero también de manera formal y explícita, como un *affaire* esencialmente elitista” (Bauman, 2011, p. 93-94). Definir la democracia como el sistema político en el que la población tiene derecho a elegir sus representantes, es ya una definición de un sistema político en crisis, pues esto es sólo la definición de un procedimiento.

Las reglas de la democracia se limitan a la elección de los representantes políticos y a la participación en los programas políticos. Tanto por su oficio cuanto por su dignidad, el «monarca temporal» no sólo desarrolla rasgos de dirección dictatoriales e impone sus decisiones autoritariamente, de arriba hacia abajo, sino que también las instancias a que

afectan las decisiones, los grupos de intereses y de ciudadanos, olvidan sus derechos y se convierten en «súbditos democráticos» que aceptan sin discutir el imperio del Estado (Beck, 1998, p. 246).

Desde hace mucho tiempo, la democracia ha venido “siendo atacada en todo el mundo, sin excluir a los países más industrializados; cuando menos, la *democracia* bien entendida, la que ofrece oportunidades para que todos gobernemos nuestros propios asuntos, colectivos o privados” (Chomsky, 2012, p. 160). Para De Sousa, se podría plantear que ha existido una democracia política, pero que no es más que un islote en el medio de relaciones sociales, económicas y familiares autoritarias y antidemocráticas.

Así como el fascismo político es un enemigo claro de las democracias liberales, De Sousa ha definido la existencia de un fascismo social, el cual es el principal enemigo para la consolidación de una democracia de alta intensidad. Este actúa de diversas formas, en primera instancia como un apartheid social, a partir de la segregación y de la división de las ciudades entre zonas salvajes y zonas civilizadas, aquellas que están dentro del contrato social (Sousa, 2004).

Se constituye, a la vez, un Estado paralelo al constituido legalmente, el cual actúa a partir de diferentes criterios, democrático para las zonas civilizadas y predador para las zonas salvajes. Actores poderosos económicamente usurpan el lugar del Estado para cumplir sus funciones, las privatizaciones de empresas estatales y el control territorial de amplias zonas son ejemplos de esta situación. De este modo el Estado se minimiza y se pone al servicio de los intereses económicos.

Este fascismo social, actúa también en los aspectos de seguridad y en el financiero. Como se ha planteado, el discurso de la inseguridad, el aprovechamiento de sentimientos de incertidumbre y ansiedad de las personas se capitaliza de dos maneras: políticamente, reivindicando políticas regresivas de seguridad y mano dura, generando ambientes de persecución, criminalización de la protesta social con la excusa del mantenimiento del orden y, económicamente, cuando los grandes grupos económicos se hacen cargo de la seguridad social y los fondos de pensiones. En el aspecto financiero, el más virulento de todos, el manejo de la economía mundial entra a depender de las decisiones de entidades financieras y de las agencias de calificación de riesgos de los países.

Todos estos mecanismos de control social ejercen una fuerte presión sobre los grupos de población que buscan una ampliación de la democracia en los términos que se han descrito como característicos de una democracia real, de alta intensidad, haciendo que no sólo se dude de los procedimientos electorales de la democracia liberal, sino de toda posibilidad de transformación social dentro de las reglas de juego de la política, lo que demuestra que “esta crisis se asienta en la dificultad de abrirle un espacio a la emergencia de nuevos conceptos de política y de democracia” (Sousa, 2017, pp. 178-179)

Crisis de la democracia como crisis civilizacional

Está en crisis la democracia real, como siempre, y además está en crisis real la democracia liberal. ¿Es esto, tal vez, un síntoma de una crisis más grande?, al ponerse en crisis la democracia como concepto y como práctica, al lado de otros como progreso y desarrollo, ¿no demuestra la crisis de los pilares de una concepción del mundo, de toda una civilización?

Esta crisis civilizacional tiene una representación aún mayor en el terreno económico. La mercantilización de la vida cotidiana, la sobrevaloración del éxito económico sobre todas las cosas, la usurpación por parte de la economía de lo que antes era el lugar de lo político, son aspectos de los que sólo se reflexiona con la atención que se merece cuando se desatan las crisis económicas.

Los grandes gurúes económicos no se ruborizan cuando plantean que “los mercados globales son más democráticos que las elecciones parlamentarias, pues el proceso de votación continúa en ellos de manera permanente (y se refleja de manera permanente en las fluctuaciones del mercado) y a nivel global: no sólo cada cuatro años, ni dentro de los confines del Estado nación, (...) las decisiones democráticas y parlamentarias son ‘irresponsables’” (Žižek, 2016, pp. 47-48).

El piso económico de las democracias liberales fue hegemonizado por las posturas neoliberales, lo cual ha tenido el efecto de desplazamiento del poder, que va dejando de estar en el lado de la política y pasa al terreno económico. “La corrupción de la política, el desinterés por todo lo que es público, la privatización exacerbada de las relaciones sociales y del propio Estado, todo lleva a una crisis de la política, inducida por la corrosión de la estructura social y de la cultura por las

relaciones mercantiles sin contrapeso de la acción hasta un determinado momento reguladora del Estado” (Sader, 2004, p. 567)

Ante la incertidumbre de la economía y la incapacidad del Estado para actuar, ante la pérdida de la solidaridad y los vínculos comunitarios, toda actividad humana se ve reducida a la pregunta por cómo invertir el “capital individual”, a realizar acciones con menor costo para obtener mayores ganancias. Los individuos se convierten en “empresarios del yo”, en palabras de Maurizio Lazzarato.

De acuerdo con Bauman, el individuo queda desprotegido, depende sólo de él, de cómo use su capital individual para encontrar protección. Al poseer pocos recursos debe recurrir a la deuda. Así sin aumentar el salario, la gente puede acceder a bienes de consumo, créditos hipotecarios, préstamos estudiantiles, pólizas de seguros, desplazando el lugar que tenían el derecho a la vivienda, a la educación, a la protección social. “Así, el triunfo definitivo del capitalismo llega cuando cada trabajador se convierte en su propio capitalista, el ‘empresario del yo’ que decide cuánto invertir en su propio futuro (educación, sanidad, etc.), y paga estas inversiones endeudándose” (Žižek, 2016, p. 58).

Se debilita la capacidad asociativa de los individuos, se desprestigian y desmontan los movimientos sociales que pierden su efectividad, promoviendo las salvaciones individuales, la búsqueda del éxito personal que se encuentra fuera del ámbito de la política o del Estado, con lo que se fortalecen las promesas religiosas y de autoayuda, siendo el ejecutivo el hombre de éxito que se toma como ejemplo a seguir para solucionar los problemas sociales e individuales. Sálvese quien pueda, no hay salvación por la sociedad, cada quién defiéndose como pueda. “No mires hacia arriba ni hacia abajo; mira adentro tuyo, donde se supone residen tu astucia, tu voluntad y tu poder, que son todas las herramientas que necesitarás para progresar en la vida” (Bauman, 2003, p 35).

Se desplaza la responsabilidad del campo político (la responsabilidad que recae en el sistema político y económico, los cuales se ven como entidades normales y naturales que no van a cambiar) al campo individual (si soy pobre es por culpa mía, por no trabajar, por no estudiar, por no tener ideas “disruptivas” y no ser un buen “emprendedor”, por lo tanto, recurro a libros de autoayuda y motivacionales que me permitan adquirir las habilidades de un hombre de éxito).

Así, en Corea del Sur encontramos la máxima eficacia económica, pero con la frenética intensidad del ritmo laboral; el cielo consumista desenfrenado, pero permeado por el infierno de la soledad y la desesperación; abundante riqueza material, pero con la desertización del paisaje; iniciación de las costumbres antiguas, pero con la tasa de suicidio más alta del mundo. Esta ambigüedad radical altera la imagen de Corea del Sur en cuanto imagen del máximo éxito actual. Éxito, sí, pero ¿qué clase de éxito? (Žižek, 2016, p. 27).

Por último, un aspecto más de esa crisis civilizacional se puede encontrar en el reciente fenómeno de la posverdad. La democracia, por lo menos la liberal, ha reivindicado permanentemente el derecho a la libertad de expresión y la libertad de prensa. Sin embargo, pocas veces se habla desde esta perspectiva sobre el derecho de los ciudadanos a recibir información veraz e imparcial.

Chomsky reconoce dos miradas diferentes sobre los medios de comunicación desde las teorías de la democracia: “Uno es el que lleva a afirmar que en una sociedad democrática (...) los medios de información son libres e imparciales” (Chomsky, 2002, p. 7). El otro concepto, es “que los medios de información deben estar fuerte y rígidamente controlados” (Chomsky, 2002, p. 7). Esta última parece que ha sido la idea predominante, tanto en la práctica como en la teoría.

Los medios de comunicación han estado bajo el dominio de los grupos más poderosos, por lo cual, en lugar de servir como espacios públicos de comunicación y libre circulación de información, “la televisión y los otros medios tienden a destruir el propio espacio de diálogo que abren, a través de una trivialización y personalización inexorable de las cuestiones políticas. Además, el crecimiento de empresas multinacionales gigantes de comunicación significa que magnates financieros no elegidos pueden ejercer un enorme poder” (Giddens, 2007, pp. 91-92), por lo tanto, se han usado prácticamente como medios de propaganda durante mucho tiempo.

Una de las formas más usadas, ha sido la de convencer a la población de cosas o ideas, a partir de hechos que no han sucedido. Algo similar a lo hoy llaman la posverdad. Chomsky da una muestra de la época de la primera guerra mundial: “Por ejemplo, se fabricaron montones de atrocidades supuestamente cometidas por los alemanes, en las que se incluían niños belgas con

los miembros arrancados y todo tipo de cosas horribles que todavía se pueden leer en los libros de historia, buena parte de lo cual fue inventado por el Ministerio británico de propaganda” (Chomsky, 2002, p. 9).

Otros teóricos como Lippmann, veían los medios como herramientas para fabricar consenso, es decir “para producir en la población, mediante las nuevas técnicas de propaganda, la aceptación de algo inicialmente no deseado” (Chomsky, 2002, p. 11). En la actualidad, la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación, el desarrollo de la internet y las redes sociales, han abierto un espacio de comunicación que puede generar tantas esperanzas como miedos e incertidumbres. Puede decirse que “los medios de comunicación digitales (sobre todo con el acceso casi universal a internet y los teléfonos móviles) ha abierto nuevas maneras para que millones de ciudadanos corrientes establezcan una red y coordinen sus actividades colectivas, ofreciendo también a las agencias estatales y a las empresas privadas unas posibilidades jamás soñadas de rastrear nuestros actos públicos y privados” (Žižek, 2016b, p. 68).

De este modo, las redes sociales, por ejemplo, pueden servir para organizar actividades cívicas, protestas contra una ley controversial, grupos vecinales o de apoyo a alguna iniciativa social o política, como también para generar campañas de odio, actitudes de acoso y bullying, diseminar mentiras o viralizar “fake news” (al final es lo mismo) en favor o en detrimento de una tendencia política, o simplemente recopilar los datos personales para venderlos a agencias estatales o privadas, con fines políticos o de publicidad.

En las redes todo lo privado, la información personal, por ejemplo, es público. Y todo lo público, aquello que se pone en común con el resto de los ciudadanos, es privado, es decir, está controlado por intereses privados (publicidad, control estatal, etc.). En épocas de posverdad, donde el debate de ideas y argumentos se aleja cada vez más de la esfera pública, la cual se reduce al ejercicio de “compartir” y dar “me gusta” a publicaciones de dudosos orígenes, de escasa verificación y poca elaboración comunicativa, cabe reivindicar el derecho a la libertad de expresión, pero mejor aún, al derecho a estar bien informados, de forma veraz e imparcial.

Pero esto no puede esperarse de los medios de comunicación tradicionales. Tal vez, la herramienta sean las mismas redes. “Los reveladores de secretos desempeñan un papel fundamental en mantener viva la ‘razón pública’. Assange, Manning, Snowden: éstos son

nuestros nuevos héroes, casos ejemplares de la nueva ética que corresponde a nuestra época digital” (Žižek, 2016, p. 73).

2.1.2.5 Democratizar la democracia. La utopía en las épocas de incertidumbre.

Si la democracia está en crisis, como se ha planteado; si la democracia representativa, la liberal, la de baja intensidad, que ha tenido relativo éxito en el mundo, está perdiendo vigor y va cediendo su lugar; si la democracia radical, de alta intensidad, aún no ha podido ver la luz en algún lugar de la tierra; entonces ¿dónde está la salida?, ¿debe la democracia emprender la retirada y darle paso a regímenes autoritarios que devuelvan el orden, recuperen las tradiciones, aún a costa de libertades y derechos? Todo lo contrario, al parecer, diversos autores coinciden en que la verdadera salida a esta crisis está precisamente en profundizar la democracia en todos los aspectos de la vida humana. Al parecer, la salida está, precisamente, en democratizar la democracia misma.

Como se ha analizado, la crisis de la democracia va de la mano con la pérdida de confianza de la gente frente a los gobiernos, a las instituciones políticas y a los procedimientos democráticos. Ante esto Giddens propone la necesidad de profundizar y democratizar la democracia, lo cual entiende como devolver el poder a los espacios locales, llevar el debate y las decisiones políticas a las preocupaciones cotidianas de los ciudadanos, tener medidas anticorrupción, entre otras. “Se requiere una profundización de la democracia porque los viejos mecanismos del poder no funcionan en una sociedad en la que los ciudadanos viven en el mismo entorno informativo que aquellos que los gobiernan” (Giddens, 2007, p. 88).

Pero además de los cambios institucionales que lleven a la descentralización del poder, esta democratización debe enfatizarse, según Giddens, en el fomento de una cultura cívica sólida, la cual no puede ser creada por el mercado ni por el Estado. “En medio está la esfera de la sociedad civil, que incluye a la familia y a otras instituciones no económicas. Construir una democracia de las emociones es parte de una cultura cívica progresista. La sociedad civil es el terreno en el que han desarrollarse las actitudes democráticas, incluida la tolerancia” (Giddens, 2007, pp. 90-91).

Por su parte Žižek, desde una postura más radical, plantea que no es suficiente con descentralizar el poder y volver la mirada hacia lo local. “A menudo escuchamos que la democracia sólo se puede reformar desde las bases de las comunidades locales, puesto que los mecanismos

estatales están demasiado anquilosados y son insensibles a las acuciantes preocupaciones de la gente; no obstante, los problemas a los que nos enfrentamos en la actualidad también reclaman organizaciones y formas de actividad globales: el clásico Estado nación es a la vez demasiado grande y demasiado pequeño” (Žižek, 2016, p. 76), así pues, debe combinarse la estrategia, se necesitan organizaciones locales de la sociedad civil unidas en redes transnacionales.

Sin embargo, Žižek recuerda que el principal problema que se tiene en este punto no es la disputa por espacios de poder político, o por cambios en las instituciones o los procedimientos electorales. La pregunta fundamental es, según él, otra: “¿Qué ocurre si obtenemos democracia pero persiste la pobreza? ¿Qué hacemos *entonces?*” (Žižek, 2016, p. 123).

La democratización de la democracia va, entonces, más allá del terreno político y de la creación de la cultura cívica de la que hablaba Giddens. Se trata entonces de unir la lucha por la democracia con la lucha por la justicia económica y social. “Así, acabamos exigiendo algo más que una simple democracia política: necesitamos una democratización de la vida económica y social” (Žižek, 2016, p. 136).

En este punto Sousa comenta que las “teorías de la democracia hasta los años ochenta eran unánimes al considerar que no era posible la democracia sin las condiciones sociales, económicas e institucionales que la hicieran posible” (Sousa, 2017, p. 272), y ya Bauman había recordado a autores como T.H. Marshall quien planteaba que la democracia solo puede completarse con los derechos sociales y a Flores D’Arcais quien sostenía que “Un enérgico programa de bienestar social” “debía ser parte integral, y *constitucionalmente* tutelada, de todo proyecto democrático” (citado en Bauman, 2011, p. 94).

La propuesta de Sousa para democratizar la democracia es más cercana a la de Žižek que a la de Giddens. Según él, para que la democracia sea creíble, esta “se tiene que transformar en un principio que abarque toda la realidad social y no solo el sistema político (...) Tal transformación tiene que ocurrir en seis espacios-tiempo: familia, comunidad, producción, mercado, ciudadanía y relaciones internacionales” (Sousa, 2017, pp. 236-237). Esto significa transformar las relaciones sociales en relaciones de autoridad compartida, en todos los escenarios de la interacción humana.

Claro está, que se debe combinar con transformaciones en el campo político, por ejemplo, volver el sistema electoral más representativo y transparente, pero principalmente, articular la democracia representativa y la participativa: “Tal articulación es hoy necesaria en todos los países democráticos para redimir la misma democracia representativa que, por sí sola, no parece capaz de defenderse de sus enemigos” (Sousa, 2017, p. 278). Para esto es necesario que la ciudadanía pueda retirar el monopolio de la representación a los eternos “representantes”, participando directamente cada vez en más aspectos de la vida pública, “ampliando las áreas en las que los ciudadanos en vez de elegir a políticos que toman decisiones, toman ellos mismos decisiones” (Sousa, 2017, p. 237).

Democratizar la democracia es, en fin, una profundización de la democracia, una devolución efectiva del poder que permita la resolución de los problemas más cotidianos. La democracia como participación eminentemente política, en el juego por el poder, se torna inocua, si no se tiene en cuenta las otras formas de participación en la vida pública, en lo social, cultural y económico, pues la democracia que conocemos “se limita a crear una isla de relaciones democráticas en un archipiélago de despotismos (económicos, sociales, raciales, sexuales, religiosos) que controlan efectivamente la vida de los ciudadanos y de las comunidades (...) La democracia tiene que existir mucho más allá del sistema político, en el sistema económico, en las relaciones familiares, raciales, sexuales, regionales, religiosas, y en las relaciones de vecindad y comunitarias” (Sousa, 2017, p. 175); esto lleva a reconocer la democracia, no sólo como forma de gobierno sino también como estilo de vida, este es el paso, en palabras de Castoriadis, de una democracia como procedimiento a una democracia como régimen.

2.1.3 La educación y la democracia. Paradigmas de la educación política.

La disputa por el concepto de democracia se ve reflejada en los paradigmas que han estado en pugna en el mundo educativo, específicamente en la visión que se tiene de la educación política. La manera en que se viva la democracia en una institución educativa tiene que ver con el concepto asumido de democracia y con la postura que se tome frente a la educación política, entendida esta como aquellos procesos de formación de las subjetividades políticas y de construcción de cultura política, que no solamente se remiten a procesos de enseñanza – aprendizaje, sino también a la vida institucional de los colegios. Como puede verse en el análisis de antecedentes investigativos sobre el tema, los estudios y las experiencias que se presentan en este terreno se amparan en una mirada particular de la democracia y la ciudadanía.

Según Echavarría (2008), cuatro tendencias teóricas son las que predominan en los estudios sobre educación política en Colombia. Desde estas corrientes se puede observar la lucha entre dos paradigmas opuestos, uno representado por la postura oficial de la política educativa nacional y otro paradigma crítico, que remite al concepto de democracia ampliada del que se habló anteriormente. Las otras dos tendencias tienen que ver con la reformulación de la educación moral en términos de educación ciudadana y política, y con el estudio de los procesos de socialización política que se desarrollan en la escuela, pero también en otros escenarios de la vida cotidiana.

Entender la relación teórica que se ha desarrollado entre la escuela y la democracia, mediada por la educación política, se hace necesario a la hora de observar la forma en que ciertas prácticas ayudan u obstaculizan la vivencia de la democracia en los escenarios escolares, pues permitirá comprender la perspectiva en la que se mueve el contexto educativo actual. A continuación, se analizan tres posturas sobre la educación política: la educación ciudadana, como paradigma oficial; la educación democrática, como perspectiva crítica; y la educación moral, como una corriente más de la educación política; haciendo énfasis en sus fundamentos teóricos, su aplicación práctica y las prescripciones que proponen para potenciarla y mejorarla.

2.1.3.1 La educación ciudadana: la formación de competencias ciudadanas como paradigma oficial.

La política nacional sobre educación política ha sufrido transformaciones a lo largo de la existencia como república. Han sido distintos los caminos que se han construido con el fin de adelantar propuestas coherentes y convincentes, en la formación de ciudadanos responsables, autónomos y reflexivos. Estos caminos han llevado, en los últimos años, a la formulación de los estándares de competencias ciudadanas, estableciéndose como propuesta estatal y asumiendo así un paradigma dentro de la discusión teórica vigente sobre la democracia, la ciudadanía y la educación política. En este apartado se presenta el recorrido de la educación política en Colombia, con el fin de entender los antecedentes que han llevado a la formulación de la propuesta actual; luego se analiza esta propuesta en el marco del contexto mundial, sustentando por qué se considera un paradigma actual en el campo de la educación; se analizan también los conceptos centrales de dicha propuesta, ciudadanía, competencia y estándar, planteando los

fundamentos, la estructura y las estrategias propuestas en esta política educativa; para, finalmente, presentar algunas de las críticas que se le han hecho desde diferentes perspectivas.

De la educación cívica a las competencias ciudadanas

La postura oficial dispuesta por el Ministerio de Educación Nacional ha pasado de la llamada instrucción cívica de mediados del siglo XX a la educación para la democracia, la convivencia, la ciudadanía o la paz, dependiendo del momento y de la urgencia política de los gobiernos.

Así, a finales del siglo XIX y durante casi la mitad del siglo XX la cívica en Colombia estuvo fuertemente ligada a la enseñanza de la urbanidad, el culto a los símbolos patrios y a la memorización de las características del régimen político colombiano (Peláez y Márquez, 2006, p. 18).

La educación cívica fue entonces el paradigma oficial que durante mucho tiempo orientó la educación política en el país. Lo importante era, desde esta mirada, cómo formar ciudadanos que respetaran la norma, que rindieran culto a la patria y que interiorizaran valores republicanos. Este tipo de educación se entendía como necesario para fomentar una identidad nacional que fuera controlada desde las élites.

Para los historiadores “el período de 1886 a 1958 es el de un complejo proceso por incorporar los valores de la ciudadanía dentro de modelos políticos de origen escolástico y antiliberal, sin poner en riesgo el control político y social de unos grupos dirigentes que sienten que su poder para dirigir el país no surge de la voluntad popular sino de unas formas de preeminencia sociales y culturales ungidas por la religión” (Melo, 2002, p. 12)

Es por esta razón que los contenidos de la educación cívica se centraban en códigos de buena conducta y comportamiento social que se conocerían como Normas de Urbanidad, las cuales se enraizaban en las viejas relaciones sociales de la época de la colonia: “cómo aprender a distinguir en la calle a la persona noble, a quién uno no puede mirar a la cara, o a la que debe cederle el paso en la acera, porque es parte de la buena educación reconocer las jerarquías” (Melo, 2002, p. 12).

Sin embargo, cabe resaltar que desde los años 30 se empezó a combinar la enseñanza memorística de la historia basada en batallas épicas y héroes patriotas, con prácticas que buscaban fomentar los valores democráticos, por ejemplo, la instauración de gobierno escolar mediante la elección de presidente estudiantil.

Estos primeros intentos se vieron frustrados con el inicio de la época de La Violencia y la llegada posterior al poder del General Rojas Pinilla. Durante este mandato, la educación cívica fue reemplazada por la cátedra bolivariana, la cual era justificada por un educador de la época, Horacio Bejarano, de la siguiente manera:

En el primer año de cualquier facultad del país se estudiará el pensamiento filosófico-político del Libertador a través de sus proclamas, cartas y discursos (...) El Gobierno nacional está interesado en difundir entre la juventud el glorioso ideario cristiano y nacionalista del libertador. Es inaceptable que nuestros estudiantes aprendan a analizar las tesis de Smith y de Marx, y desconozcan las líneas fundamentales del pensamiento de Bolívar acerca del gobierno de los pueblos americanos (Garzón, citado en Peláez y Márquez, 2006, p. 20, cursivas en el original).

Tras la salida de Rojas Pinilla y la instauración del Frente Nacional, desaparece la cátedra bolivariana y se retoma la educación cívica, tal como se hacía antes del régimen militar, aunque sin el entusiasmo democrático que se venía impulsando.

Este enfoque prestaba poca atención al entendimiento de las dinámicas sociales, políticas y económicas; reducía la ciudadanía al mecánico hecho de votar; resaltaba los deberes ciudadanos sobre los derechos y dejaba de lado los intereses políticos de la juventud (Peláez y Márquez, 2006, pp. 20-21).

La educación cívica tendría una reformulación en el año de 1984, a partir de una renovación curricular propuesta desde el Ministerio de Educación. Los objetivos principales de esta reforma serían desarrollar una pedagogía destinada a inculcar valores democráticos y a estimular la discusión permanente de estos por parte de los estudiantes; reconstruir el concepto de urbanidad en el sentido de orientarla hacia la convivencia en una sociedad plural y multicultural; y enlazar la educación para la democracia con la vida diaria de los estudiantes.

Pero sólo sería hasta la promulgación de la Constitución Política de 1991 -producto de un gran acuerdo nacional en el que participaron por primera vez distintas fuerzas políticas, incluso algunas provenientes de la insurgencia tras un proceso de paz-, y la cristalización de una reforma educativa de fondo a partir de la Ley General de Educación en 1994, que se pudo concretar un cambio de visión en la educación política en el país.

Para iniciar, la nueva constitución plantea que: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución” (Constitución Política de Colombia, 1991, artículo 41).

Por su parte, en la Ley General de Educación se plantea la obligatoriedad de la enseñanza de los siguientes aspectos:

- a) El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política; (...)
- d) La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos (artículo 14).

En esta legislación, y en sus decretos reglamentarios, se reconoce como objetivos fundamentales de la educación: “La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista; (...) El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana; (...) La iniciación en el conocimiento de la Constitución Política, y La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad” (Ley 115/1994, artículo 21).

Para cumplir con estos objetivos se establece la enseñanza de las “Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia”, como un área obligatoria integral, con lo cual desaparece la educación cívica como asignatura en los planes de estudio de los colegios del país. Pero además se establecen otra serie de disposiciones para adelantar la formación en democracia de los estudiantes.

Por ejemplo, se plantea la obligatoriedad a los colegios de adelantar “acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente y, en general, para los valores humanos” (Decreto 1860/1994, artículo 14), medida que se adoptó en los colegios mediante los Proyectos Pedagógicos Obligatorios. Se ordena a los colegios establecer un Manual de Convivencia construido de común acuerdo entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa, el cual reemplazará los antiguos reglamentos que eran generados de manera unilateral por los órganos directivos.

Se establece el Gobierno Escolar, conformado por órganos colegiados que se encargan de la dirección administrativa y académica de los colegios, mediante la participación democrática de todos los estamentos de la comunidad educativa quienes tienen representación en ellos.

El Gobierno Escolar en los establecimientos educativos estatales estará constituido por los siguientes órganos:

1. El Consejo Directivo, como instancia directiva, de participación de la comunidad educativa y de orientación académica y administrativa del establecimiento.
2. El Consejo Académico, como instancia superior para participar en la orientación pedagógica del establecimiento.
3. El Rector, como representante del establecimiento ante las autoridades educativas y ejecutor de las decisiones del gobierno escolar (Decreto 1860/1994, artículo 20)

Con el fin de dar participación a todos los estamentos, principalmente a los estudiantes, y llevar la vivencia de la democracia a las instituciones educativas, se implementó la elección del Personero Estudiantil y del Consejo Estudiantil:

En todos los establecimientos educativos el personero de los estudiantes será un alumno que curse el último grado que ofrezca la institución encargado de promover el ejercicio de los deberes y derechos de los estudiantes consagrados en la Constitución Política, las leyes los reglamentos y el manual de convivencia (Decreto 1860/1994, artículo 28).

En todos los establecimientos educativos el Consejo de Estudiantes es el máximo órgano colegiado que asegura y garantiza el continuo ejercicio de la participación por parte de los educandos. Estará integrado por un vocero de cada uno de los grados ofrecidos por el

establecimiento o establecimientos que comparten un mismo Consejo Directivo (Decreto 1860/1994, artículo 29).

En resumen, la Ley General de Educación estableció un nuevo modelo de educación política, abandonando la vieja idea de la educación cívica y buscando una propuesta de formación para la democracia. Una nueva mirada desde la integralidad de las ciencias sociales y la multidisciplinariedad, la enseñanza de valores democráticos y de los principios constitucionales, combinada con prácticas de gobierno escolar participativo y manuales de convivencia acordados por la comunidad, sería el horizonte diseñado para guiar la educación en el país, todo esto sintetizado en la formulación de las Guías orientadoras tales como los Lineamientos Curriculares de Constitución Política y Democracia (1998) y de Ciencias Sociales (2002).

Sin embargo, cuando apenas se estaban empezando a conocer e implementar en las instituciones, surgió una nueva reforma curricular, iniciada en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez bajo el nombre de Revolución Educativa, la cual tuvo como eje la transformación hacia la enseñanza por competencias. En materia de educación política, el modelo se transformó hacia la formación de ciudadanía, a través de la formulación de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004), los cuales se piensan como un conjunto de conocimientos, competencias comunicativas, cognitivas y emocionales, que deben desarrollar los estudiantes de todo el país, orientados hacia la formación de sujetos capaces de convivir en sociedad, para que participen responsable y democráticamente de las decisiones que los afectan y que valoren y promuevan las diferencias culturales.

Pero antes de analizar la propuesta de competencias ciudadanas, debe reconocerse que, el momento en el cual se formuló, se estaba generando en el mundo todo un movimiento que buscaba la transformación de la enseñanza de la ciudadanía, la democracia y los derechos humanos, desde diferentes frentes y con distintas perspectivas, por tanto, la propuesta del Estado colombiano se enmarca en este panorama mundial y asume un concepto particular de ciudadanía desde el cual fundamenta todo el modelo.

La educación ciudadana en el contexto mundial

La educación ciudadana ha venido ganando una importancia inusitada en los últimos tiempos. A nivel internacional se ha generado un ambiente favorable para su desarrollo, a partir de los documentos globales que se han diseñado, principalmente por la UNESCO, que la incluyen en las políticas educativas supranacionales desplegadas en los Objetivos de la Educación Para Todos, los Objetivos del Milenio y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En este último documento, por ejemplo, el Objetivo 4 se plantea la necesidad de: “**Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos**” y sus metas correspondientes” (UNESCO, 2015, p. 7). Con el fin de incluir en el cumplimiento de este objetivo a la educación ciudadana, se ha formulado una meta para ello:

4.7 De aquí a 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios (UNESCO, 2015, p. 21).

En el ejercicio realizado por la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) para integrar los diferentes objetivos y formular unas metas únicas para Latinoamérica, la educación ciudadana también aparece como una meta para los sistemas educativos:

META ESPECÍFICA 11. *Potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, tanto en el currículo como en la organización y gestión de las escuelas.*

• **INDICADOR 14.** Actualización de la educación en valores y para la ciudadanía en los currículos de las diferentes etapas educativas.

– *Nivel de logro*: En 2015 se han reformulado los currículos de las diferentes etapas educativas y está reforzada la educación en valores y para la ciudadanía en las distintas áreas y materias (OEI, 2010, p. 152)

Según declaraciones de las autoridades mundiales: “La tercera prioridad es fomentar la conciencia de ser ciudadanos del mundo. La educación “debe ser transformadora y dar vida a valores compartidos. Debe inculcar un interés activo por el mundo y con quienes lo compartimos” (Secretario General de Naciones Unidas 2012)” (UNESCO, 2014a, p. 138). Es entonces una prioridad para el sistema de Naciones Unidas, que ya ha empezado a definir sus objetivos, visiones, finalidades y contenidos posibles a nivel mundial.

La Educación para una ciudadanía mundial abarca los conceptos de paz, tolerancia y comprensión mutuas, la educación en derechos humanos y los temas educativos conexos. Es una modalidad de educación que da un marco para prevenir la violencia en las escuelas y promover la comprensión intercultural, el diálogo interreligioso, el respeto de la diversidad y la empatía (UNESCO, 2011, p. 25).

Así pues, la paz y la tolerancia, como medios para evitar y resolver los conflictos, la valoración de la diversidad cultural y religiosa, el desarrollo sostenible, el liderazgo y el fomento de valores democráticos, se convierten en temas de necesario abordaje para una educación ciudadana en la actualidad según la UNESCO.

La educación para una ciudadanía mundial comprende cuestiones como la sostenibilidad medioambiental y la consolidación de la paz, que exigen competencias primordiales transferibles como el pensamiento crítico, la comunicación, la cooperación, la resolución de problemas, la solución de conflictos, el liderazgo y la promoción, así como el fomento de valores fundamentales como la tolerancia, la valorización de la diversidad y la responsabilidad cívica (UNESCO, 2014b, p. 329).

La OEI diferencia entre tres enfoques que, a su juicio, deberían ser complementarios: el primero es la Educación Para la Ciudadanía, que pone énfasis en capacitar a los alumnos para incorporarse de manera activa y responsable en la sociedad; el segundo es la Educación A Través de la Ciudadanía, la cual se orienta hacia que los estudiantes aprendan los valores cívicos

por medios de su ejercicio en la escuela; el tercer enfoque es la Educación Sobre la Ciudadanía, que resalta la necesidad de complementar la educación moral y cívica con la reflexión, aquí sobresale la formación del juicio moral, reflexión y deliberación moral, educación de los sentimientos y emociones morales (OEI, 2010).

Por su parte, el plan de desarrollo de la Unión Europea, aprobado en marzo de 2000, conocido como la “Estrategia de Lisboa”, establece que a 2010 todos los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea (UE) deberán garantizar “que los centros de enseñanza y formación fomenten más eficazmente la solidaridad, la tolerancia, los valores democráticos y el interés por otras culturas y preparen mejor a las personas para participar activamente en la sociedad” (Gómez, 2009, p. 49). Para ello, a esa fecha, la mayoría de los países deberían incluir la asignatura “Educación para la Ciudadanía” en los currículos nacionales.

La intención era ya reconocida: “La educación para la ciudadanía democrática es un factor para la cohesión social, el mutuo entendimiento, el diálogo intercultural e interreligioso y la solidaridad, que contribuye a fomentar el principio de igualdad entre hombres y mujeres, y que favorece el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas entre los pueblos, así como la defensa y desarrollo de la sociedad democrática y de la cultura” (Gómez, 2009, p. 50). Sin embargo, cada país comenzó a aplicar la orientación de maneras diferentes, iniciando con el establecimiento de la asignatura, pero sin realizar demasiadas transformaciones a los currículos. En Alemania, Francia y Suecia, la educación para la ciudadanía se introdujo inicialmente en los currículos de estudios sociales, historia o en educación cívica. En Finlandia desde 2005 se cuenta con la asignatura Educación para la ciudadanía.

El caso de España es particular. A partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE), promulgada en 2006, se ha introducido una nueva materia llamada “Educación para la Ciudadanía”, la cual “viene a complementar el tradicional enfoque transversal de la educación en valores sin pretender sustituirlo por un enfoque exclusivamente disciplinar” (Caballero, 2009, p. 62).

El objetivo de esta nueva materia, que viene precedida de polémica nacional e incluso protestas y manifestaciones de rechazo, es “ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución Española y en los

tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global” (Caballero, 2009, p. 62).

Para cumplir estos objetivos se definió la enseñanza de esta materia en algunos grados de la educación primaria y de la secundaria, definiéndose a partir del concepto de “competencias básicas”, el cual se define en la legislación española como “aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (Caballero, 2009, p. 63), una de esas competencias es la “competencia social y ciudadana”.

Dentro de los contenidos de esta asignatura están grandes bloques como “Individuos y relaciones interpersonales y sociales”, “la vida en comunidad”, “vivir en sociedad”, para primaria; “realizaciones interpersonales y participación”, “deberes y derechos ciudadanos”, “las sociedades democráticas del siglo XXI” y “ciudadanía en un mundo global”, para la secundaria. De esta manera se pretende que los jóvenes se conviertan en ciudadanos activos y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad.

Algunos analistas plantean que la asignatura “debe salir del debate político de si educar para el civismo y la democracia es o no una oportunidad para el adoctrinamiento y enmarcarse dentro de la educación por competencias en cuyo contexto ha surgido y ponerse al servicio de los ideales de la formación cívica y política de la ciudadanía europea” (Parcero, 2009, p. 90).

En Gran Bretaña la creación de la asignatura de “Educación Ciudadana” parte de la idea de formar “ciudadanos activos: deseosos, capaces y empoderados para influir en la vida pública y con habilidades críticas para sopesar los argumentos antes de hablar y de actuar, para construir y aumentar radicalmente en los jóvenes lo mejor de las tradiciones existentes de compromiso con la comunidad y servicio público, y para que cada cual confíe en su poder para encontrar nuevas formas de participación y acción con los demás” (Crick, 2002, p. 6).

En esta concepción, la propuesta inglesa intenta conciliar dos posturas encontradas frente a la ciudadanía, aquella tradicional que enfatiza en el ideal de buen ciudadano que obedece a la ley,

con aquella progresista que destaca la idea de ciudadanía activa que participa en asociaciones voluntarias, en partidos políticos o grupos de interés. Esta conciliación también se esfuerza en hacer una transformación sutil, que sucede cuando se pasa de una propuesta de educación política a una de educación ciudadana: “Las implicaciones de las últimas frases: “actividad comunitaria”, y la “participación en la democracia” fueron las que permitieron ampliar el concepto de educación política, para incluir ahora la educación ciudadana. Algunos pueden pensar que se trata solo de un juego de palabras: las encuestas muestran que los padres favorecen la idea de la “educación ciudadana”, pero quizás no siempre ven con buenos ojos la “educación política”” (Crick, 2002, p. 7).

La asignatura que se propuso se basa en tres elementos: primero el aprendizaje de la autoconfianza y el comportamiento social y moral; segundo, aprender a participar en la vida y en los problemas de las comunidades; y tercero, el “alfabetismo político”, es decir, el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores, necesarios para entender cómo funciona el mundo de la política y las estructuras del Estado.

En América Latina el debate de la educación ciudadana también llegó y se afianzó en los organismos multilaterales. La OEI se pronunció a su favor, promoviendo su desarrollo a nivel regional:

La educación para una ciudadanía activa, democrática, multicultural, solidaria y responsable es, en los comienzos del siglo XXI, una de las grandes tareas de la sociedad y de los sistemas educativos. En una sociedad tan desigual como la iberoamericana, la formación de ciudadanos libres, cultos y solidarios constituye una de las estrategias principales que pueden conducir, por el compromiso colectivo de los diferentes sectores sociales, a superar la pobreza, la marginación y la inequidad (OEI, 2010, p. 107).

La relación entre educación ciudadana y el fomento de valores democráticos se resalta como una necesidad apremiante de los sistemas educativos latinoamericanos, con el fin de producir estabilidad para las frágiles democracias de la región, así como para combatir dos de sus más grandes obstáculos, la pobreza y la desigualdad:

La formación de ciudadanos, el desarrollo de la participación ciudadana, junto con una conciencia democrática, deberían constituirse como elementos centrales en el currículo

educativo. Esto es aún más relevante en los países latinoamericanos, porque en ellos la democracia como forma de gobierno no cuenta con una trayectoria histórica larga, ni con una amplia valoración por parte de su población. Una formación ciudadana, basada en el reconocimiento de la importancia del respeto de las libertades individuales y colectivas, así como el conocimiento de los derechos y obligaciones de cada uno, la Constitución, y las instituciones políticas de cada país, contribuyen al mejoramiento y desarrollo de las naciones hacia una cultura de la paz y la democracia (OEI, 2010, p. 110).

Desde estas iniciativas se reconoció el cambio que en la mayoría de los países de la región se venía dando desde la educación cívica hacia el enfoque de formación ciudadana. “Respecto de la aproximación curricular hacia la educación para la ciudadanía hay opciones que tomar. En un estudio reciente (Bascopé, 2012), que analiza los contenidos curriculares referidos a la educación ciudadana de los 6 países participantes en el ICCS-2009, se observa una variabilidad entre currículos que enfatizan la dimensión civil, como el caso de Colombia donde destacan contenidos relativos a la convivencia pacífica, valores cívicos e inclusión social; y por otro lado currículos como el de México, Paraguay o Chile, donde el acento está puesto en la dimensión cívica, como por ejemplo formas de representación, participación democrática, voto y rendición de cuentas” (UNESCO, 2014a, p. 142).

Uno de los últimos cambios ha tenido que ver con México, cuyo nuevo modelo educativo busca que los alumnos comprendan “las características principales del mundo en que viven, que conozcan los problemas de la sociedad en los ámbitos en los que se desenvuelven, desarrollar competencias necesarias para el manejo organizado y crítico de la información, y que asuman actitudes y valores propios de las sociedades democráticas, en especial aquellos que garantizan el respeto a otras culturas y la solidaridad con los demás” (Fernández, 2013, p. 5).

Este nuevo modelo está basado en el desarrollo de competencias ciudadanas, “entendidas como el conjunto de comportamientos, actitudes y conocimientos que las personas aplican en su relación con otros y en su actuación sobre el entorno social y político” (Conde, 2016, p. 64). A estas competencias se le agrega además el desarrollo de habilidades socioemocionales: “Con ellas los alumnos pueden: conocerse y comprenderse a sí mismos, cultivar la atención, tener sentido de autoeficacia y confianza en las capacidades personales, entender y regular sus emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía hacia los demás,

establecer y mantener relaciones positivas, establecer relaciones interpersonales armónicas, tomar decisiones responsables y desarrollar sentido de comunidad” (SEP, 2017, p. 853).

Este contexto mundial demuestra que a nivel global se viene posicionando un enfoque particular de educación ciudadana, el cual se fundamenta en una idea de ciudadanía y un concepto de democracia, desde el que se parte, por ejemplo, para formular los estándares básicos de competencias ciudadanas, por tanto, es importante analizar dichos conceptos.

El concepto de ciudadanía en la propuesta oficial

El entusiasmo por la formación de la ciudadanía a nivel mundial y la propuesta de competencias ciudadanas formulada por el gobierno nacional, parten de un concepto de ciudadanía y de educación ciudadana muy particular, que se ha venido fortaleciendo a partir de foros, congresos, conversatorios realizados en distintos escenarios y que permiten configurar un discurso común sobre los que se espera de un ciudadano del siglo XXI.

Para Milani, por ejemplo, la educación para la ciudadanía debe realizarse a partir del desarrollo de competencias ciudadanas pues es la forma más aplicada y concreta de hacerlo, siendo un modelo conveniente para llegar a ese ciudadano ideal: “una persona consciente de ser parte de un todo y de que el beneficio al colectivo siempre repercute en el individuo, que tiene el compromiso de contribuir a la mejoría de la sociedad” (Milani, 2005, p. 13).

Un ciudadano así no es solamente aquel que cumple con sus obligaciones cívicas o patriotas que se asumía en la educación cívica, por tanto, entra a ser parte importante en el debate actual el concepto de ciudadanía activa. “El concepto clave es que el ciudadano es activo, participa, actúa en la vida pública y tiene capacidades críticas; que no toma por sentado lo que se le dice, sino que puede participar en la evidencia y ser activo en la comunidad” (Haste, 2004, p. 62).

En el mismo sentido apunta Borrero, para quien la educación ciudadana significa “hacer explícitas ciertas apuestas por la construcción de lo público. Es como avizorar un catálogo de problemas y opciones, en donde la opción ciudadana es descubrir porqué frente a determinados problemas, ciertas opciones aportan más a la construcción colectiva de lo público” (Borrero, 2005, p. 203).

Esto encierra un concepto de ciudadanía fundamentado en derechos, pero sobre todo en deberes, especialmente de carácter ético y de consideración del bien común. Para Hart, el asunto de la educación ciudadana es más complicado, “tiene que ver con el conocimiento de las normas, leyes y reglas que se utilizan en una determinada cultura -que uno debe conocer así no las comparta- y con el reconocimiento de la diversidad -en gente, cultura, religión, etnia y creencias-. Y eso cubre el conocimiento de los propios derechos y de los de los demás” (Hart, 2005, p. 57).

Mockus comparte esta lectura, la educación ciudadana no sólo es un asunto de conocer y reivindicar los derechos, sino también de cumplimiento de deberes, lo cual tiene que ver con la formación moral y cultural, aspectos que el autor ha desarrollado siendo alcalde de Bogotá en la llamada Cultura ciudadana. “Había una lógica férrea ahí, es decir, si la gente no asume algunos deberes, pues asegurar los derechos se volverá un tema puramente estatal, y el Estado no tendrá la capacidad de responder como garante único exclusivo de los derechos. En cambio, si todo el mundo está cumpliendo sus deberes, más el Estado cumpliendo los propios deberes de Estado, eso sí puede producir resultados” (Mockus, 2004, p. 35).

Según Mockus, en el país hay un divorcio entre las reglas formales y las reglas morales o culturales. Las leyes dicen una cosa, pero la costumbre o las convenciones sociales obligan a actuar de otra manera, generando una cultura del atajo. Para él, la formación ciudadana debe salir de las aulas, generando cambios morales y culturales, no sólo conocimientos sobre la ley o las instituciones.

En este sentido, la ciudadanía tiene que ver con la construcción de acuerdos, por lo que, para algunos autores, el mayor aporte de la educación ciudadana debería ser la competencia para la deliberación. “Ésa es la gran virtud que tiene la deliberación; obliga a que se reafirmen los intereses privados pero que esos intereses privados sean presentados de tal manera que no sean simples preferencias egoístas, sino preferencias lavadas, a través de razones dadas públicamente ante los otros que son distintos, que también tienen intereses y que también pueden legítimamente plantear su posición” (Cepeda, 2004, p. 32).

En síntesis, los distintos autores recogen un concepto de ciudadanía activa, crítica, participativa, que reconoce sus derechos y sus deberes, que actúa en consecuencia en la búsqueda del mejoramiento colectivo, que reconoce la importancia de los acuerdos, con altos grados de

tolerancia y principios morales que permiten la convivencia pacífica y responsable. Formar seres humanos con estas cualidades sería entonces la tarea de una Educación Ciudadana que, en Colombia, se pretende lograr a partir del desarrollo de las Competencias Ciudadanas en todos los niveles educativos.

El desarrollo de competencias ciudadanas como política nacional

La formulación de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas es el principio de la política nacional de Educación Ciudadana. Fueron formulados en 2004 y pretendieron transversalizar todo el currículo, con el fin de mejorar los procesos de formación de ciudadanos que cumplieran con los ideales antes planteados.

Los primeros conceptos que empezaron a generar polémica fueron precisamente los de estándar y competencia. Para el MEN, el concepto de competencia no tiene que ver con lo competitivo, “ser competente significa saber y saber hacer. La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos)” (MEN, 2004, p. 7). Entre tanto, los estándares los reconoce como “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones de nuestro país, en todas las áreas” (MEN, 2004, p. 7).

Las competencias ciudadanas, por su parte, tienen que ver entonces con las habilidades y conocimientos que se necesitan para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo. “Las competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Como toda competencia, las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en lo que las personas hacen. La acción ciudadana (ejercida de manera autónoma y no por imposición por parte de otros) es el objetivo fundamental de la formación ciudadana. Sin embargo, para llevar a cabo una acción ciudadana es importante tener dominio sobre ciertos conocimientos, haber desarrollado ciertas competencias básicas y estar en un ambiente que favorezca la puesta en práctica de estas competencias” (Chaux, 2004, p. 20).

Para cumplir tales fines, se orientan, entonces, en el documento oficial, una serie de competencias ciudadanas. Dichas competencias están clasificadas en tres grupos, cada uno de

los cuales representa una dimensión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

El grupo de convivencia y paz recoge las competencias que necesita un ciudadano para ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva, sin que esto quiera decir la ausencia de conflictos. Por ejemplo, son estándares de este grupo de competencias para los grados de primero a tercero de educación primaria, los siguientes:

- Comprendo que todos los niños y niñas tenemos derecho a recibir buen trato, cuidado y amor.
- Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas.
- Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc) (MEN, 2004, p. 16).

El grupo de participación y responsabilidad democrática recoge las competencias que un ciudadano necesita para participar activa y críticamente en la construcción de acuerdos y en la toma de decisiones de su comunidad. Por ejemplo, son estándares para este grupo de competencias, para los grados de cuarto y quinto de educación primaria, los siguientes:

- Conozco y sé usar los mecanismos de participación estudiantil de mi medio escolar.
- Conozco las funciones del gobierno escolar y el manual de convivencia.
- Identifico y expreso, con mis propias palabras, las ideas y los deseos de quienes participamos en la toma de decisiones, en el salón y en el medio escolar (MEN, 2004, p. 19).

El grupo de pluralidad y valoración de las diferencias tiene que ver con las competencias necesarias para que un ciudadano promueva el respeto y la valoración del otro, evitando todo tipo de discriminación, así como fortaleciendo la construcción de la identidad nacional desde la pluralidad y la diversidad. Por ejemplo, son estándares para este grupo de competencias, para los grados de sexto a séptimo de educación secundaria, los siguientes:

- Comprendo que, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución Nacional, las personas tenemos derecho a no ser discriminadas.

- Reconozco que los derechos se basan en la igualdad de los seres humanos, aunque cada uno sea, se exprese y viva de manera diferente.
- Reconozco que pertenezco a diversos grupos (familia, colegio, barrio, región, país, etc.) y entiendo que eso hace parte de mi identidad (MEN, 2004, p. 21).

Las competencias, a su vez, se clasifican en diferentes tipos. Pueden ser conocimientos, competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. Los conocimientos se refieren a la información que se debe comprender para el ejercicio de la ciudadanía. Las competencias cognitivas tienen que ver con las capacidades para realizar procesos mentales. Dentro de estas competencias a nivel de ciudadanía, se proponen las siguientes: toma de perspectiva, interpretación de intenciones, generación de opciones, consideración de consecuencias, metacognición, pensamiento crítico.

“Las competencias emocionales son las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás” (Chaux, 2004, p. 22). Algunas de ellas son: identificación de las propias emociones, manejo de las propias emociones, empatía, identificación de las emociones de los demás.

Las competencias comunicativas se refieren a la capacidad para comunicarnos con los demás, orientados hacia la interacción constructiva, pacífica y democrática con los otros. Entre otras, están: saber escuchar o escucha activa, asertividad, argumentación. Finalmente, las integradoras son las que articulan en la práctica todas las anteriores competencias.

Estas competencias se presentaron a la comunidad educativa nacional como una orientación general, motivando a las instituciones educativas para que, haciendo uso de su autonomía, construyera diversas estrategias y programas para desarrollarlas en su vida académica. No obstante, se han presentado también estrategias y experiencias, con el fin de adoptarlas y replicarlas en cada uno de los colegios del país.

Para comenzar, se recomienda que las competencias ciudadanas no generen una asignatura más dentro del currículo escolar, sino que se vivan de manera transversal y vivencial, principalmente práctica, en la cotidianidad de las instituciones: “nuestra propuesta es que la formación ciudadana ocurra de manera integral en las instituciones educativas, tanto en todas las

áreas académicas, como en la vida misma de la institución. Unas clases dedicadas a este tema son fundamentales y deben mantenerse, pero no son suficientes” (Chaux, 2004, p. 14).

La propuesta ministerial es trabajar a partir de cinco principios:

- Principio 1. Abarcar todas las competencias necesarias para la acción
- Principio 2. Brindar múltiples oportunidades para la práctica de las competencias
- Principio 3. Integrar la formación ciudadana de manera transversal en las áreas académicas
- Principio 4. Involucrar a toda la comunidad educativa.
- Principio 5. Evaluar el impacto (Chaux, 2004)

Diferentes estrategias se proponen, a partir de experiencias que se llevan a cabo en colegios del país, como aulas en paz, el uso de dilemas morales, juegos de roles, experiencias de aprendizaje cooperativo, aprendizaje por proyectos, a través del servicio y transversalizar las competencias ciudadanas en las diferentes áreas del conocimiento fundamentales.

Pero también se proponen transformaciones institucionales para poder hacer efectivo este aprendizaje, sin embargo, este aspecto no ha tenido mucha difusión:

Es necesario abordar el tema desde una perspectiva institucional a partir de la cual examinemos qué tan democrática es nuestra institución escolar y, en este sentido, qué tanto nuestro colegio es un ambiente en donde realmente existen espacios, por ejemplo, para la toma de decisiones colectivas y el manejo de los conflictos (Mejía, 2004, p. 84).

A pesar de esta declaración de intenciones, las estrategias que se proponen para transformar las instituciones no pasan de las revisiones y actualizaciones de los Planes de Mejoramiento, como ejercicio para evaluar qué tan democrática es una institución a la luz de diferentes procesos como las tomas de decisiones, el gobierno escolar, el manual de convivencia, el manejo de conflictos, los proyectos transversales y las relaciones con la comunidad.

Críticas al modelo de competencias ciudadanas

La formación de la ciudadanía, desde el paradigma de las competencias ciudadanas, a pesar de partir de supuestos teóricos e investigativos importantes, y construcciones conceptuales democráticas, no ha tenido el impacto esperado en el sistema educativo. Después de un

estimulante inicio en el que desde el gobierno se le concedió mucha importancia, ha pasado casi que al olvido y se ha convertido, en la práctica, en la enseñanza de recetas para comportarse bien en sociedad o formulas procedimentales sin mucho contenido real, o bien se ha insertado poco a poco en la asignatura de “ética y valores”, siendo considerada en términos coloquiales como una materia “costura” o de poca monta.

Dentro de las críticas que se hacen al modelo, una de las más insistentes tiene que ver con el concepto mismo de “competencia”, el cual es visto, desde diferentes sectores sociales, como parte del lenguaje empresarial y economicista que se quiere imponer en la educación. Competencia se refiere, desde esta visión, a “competir” y Estándar se critica como aquel intento por homogeneizar la población escolar.

Pero yendo más allá, se critican las competencias ciudadanas porque se les considera insuficientes y limitadas, con poco impacto real en la vida cotidiana de los estudiantes. “En ocasiones, dichas competencias parecen más recetas de sección *light* de noticiero, que habilidades que lleven inmersas un saber: “Utilizo mecanismos para manejar mi rabia. (Ideas para tranquilizarme: respirar profundo, alejarme de la situación, contar hasta diez o...)” (MEN, 2004, p. 18)” (Piedrahita, 2011, p. 9).

En el análisis que diferentes autores hacen del documento de competencias ciudadanas, suenan críticas tanto al concepto de competencia como al contenido de estas:

concluimos que se entiende el ejercicio de la ciudadanía como el desempeño de un conjunto de competencias aptas para mantener una sociedad democrática en un estado ideal, donde siempre puede haber comprensión mutua, los conflictos son reconciliables mediante el diálogo en forma expedita y racional, existen mecanismos genuinos de participación, y las distorsiones a la democracia son transparentes y fácilmente identificables. Sin embargo, esa imagen de democracia ideal, por un lado, no corresponde a la sociedad actual y, por el otro, es utópica en cuanto a que es un ideal inalcanzable” (Perafán y Mejía, citados en Peláez y Márquez, 2006, p. 28).

El olvido del contexto social, cultural, económico y político en la formulación de las competencias ciudadanas y en las recomendaciones posteriores es una falencia que no ha pasado inadvertida. Se puede considerar entonces que “un primer desafío que enfrentan en la actualidad los

programas de formación ciudadana es el comprender e interpretar las transformaciones que se están dando lugar a nivel del escenario de lo político y de la política, donde cabe entonces preguntarse: *¿Cuál es el actual contexto en el cual se inscribe el proceso de formación en las competencias ciudadanas?*” (Delgado y Vasco, 2003, p. 5).

Entender el contexto político dentro de la formación ciudadana, viene aunado con el desafío de *comprender e interpretar las renovadas expresiones de la acción política y la ciudadanía*. Esto llevaría a entender la formación de la ciudadanía desde un punto de vista multidimensional, pues debe ocuparse del pluralismo político, social y cultural. La ausencia de la realidad cotidiana del estudiante y del contexto político del país y de las regiones en particular hace que “el discurso escolar tiende a convertirse en un sermón vacío, en una pura expresión de buenas intenciones, de esas que pavimentan la vía al infierno, cuando la vida va en una dirección y la enseñanza en otro” (Melo, 2002, p. 12).

Un análisis parecido se ha hecho sobre el modelo educativo mexicano que “alude a la valoración de la diversidad, la equidad de género, la convivencia pacífica, el respeto a la legalidad, la actitud ética, la ciudadanía, la confianza, la solución de conflictos y la negociación. Es un catálogo de valores y principios ciertamente irreprochable. Sin embargo, el modelo no proporciona elementos que permitan entrever cómo alcanzarlos, sino que se limita a enlistarlos como planteamientos ideales. Pero hay un problema mayor: si contrastamos estos principios con la desaparición de estudiantes en Ayotzinapa, con el uso de balas en Nochixtlán o con la persecución de maestros en todo el país, lo que tenemos es una clara contradicción” (Casanova et. al., 2017, p. 195).

En el contexto colombiano, estas buenas intenciones contrastan con la persecución y eliminación sistemática de los líderes sociales, con la constante estigmatización a personas y colectivos que se oponen a las medidas gubernamentales, con la agenda política que se impone promoviendo la limitación de los derechos de las minorías y los programas económicos de ajuste que desfinancian la educación pública en todos sus niveles.

Otros autores consideran que formular unas competencias ciudadanas, en su mayoría procedimentales, conduce a una abierta despolitización de la educación ciudadana. “Bajo la influencia de las concepciones tecnocráticas y de la racionalidad científica, a la educación se la

reviste de una supuesta “neutralidad” y “objetividad” con el propósito de no convertirla en educación política y de “adoctrinamiento” (Magendzo, 2002, p. 28).

Giroux (2006) critica esta concepción de ciudadanía que considera vacía de contenido político, reduciendo al ciudadano a un sujeto que cumple las leyes, que sigue las reglas del juego, que cumple sus deberes. La formación ciudadana desde esta concepción se reduce a conocimientos y destrezas, la mayoría de ellas para aprender a portarme bien en sociedad.

Otra forma de “limpiar” la educación ciudadana de cualquier pretensión política es asumir que, para formar ciudadanos activos, participativos, críticos y responsables, basta con enseñar unos contenidos o adelantar una serie de proyectos transversales en los cuales se vinculen diferentes áreas del saber, a través del aprender haciendo. Esto es algo, sin lugar a duda, necesario, pero no suficiente. Formar para la ciudadanía, según algunos analistas, requiere no sólo cambiar los currículos o transversalizar unos estándares de competencias, es menester organizar la escuela de otra manera, que posibilite la vivencia de la democracia, y esto, claro está, es una tarea política.

“Construir escuelas democráticas es un proceso lento que requiere de tiempo y esfuerzo. El desarrollo democrático de una institución debe ser continuamente revisado. Es una construcción permanente en la que están involucrados todos los integrantes de la comunidad educativa” (Mejía, 2004, p. 85). Esto significa que las instituciones escolares deben transformarse para cumplir con aquellos estándares que exigen a sus estudiantes. Uno de los aspectos esenciales para una escuela que se considere democrática es su “ethos de ciudadanía”, es decir, que la forma en que esté estructurada sea coherente con el desarrollo de los ideales propuestos (Hart, 2005).

Una escuela democrática debe permitir, por ejemplo, que los miembros de la comunidad educativa participen en las decisiones más importantes para la escuela. Es contradictorio, entonces, pensar en competencias ciudadanas para los niños, sin tener estructuras democráticas en la institución. “No se puede tener una persona que diga: ‘Tengamos un currículo democrático... y yo voy a imponerlo’. La ciudadanía no se impone, se construye” (Hart, 2005).

2.1.3.2 La educación democrática: la formación de sujetos críticos y la búsqueda de transformaciones sociales.

Otra visión de la educación política, distinta a la que oficialmente se presenta desde el gobierno nacional, es la postura crítica, que la considera “como el fortalecimiento de las capacidades críticas de los sujetos, en el camino de su emancipación, con miras a la transformación de sus entornos en la búsqueda de una sociedad más justa y humana. Parte de un concepto de ciudadanía activa, como lucha por una mejor humanidad y un mejor mundo, que se posibilite desde una pedagogía crítica liberadora” (Piedrahita, 2011, p. 3).

Esta postura, que en este texto se engloba en el concepto “educación democrática”, no es unidimensional, hay diferentes perspectivas y se alimenta de diversas fuentes teóricas, políticas e ideológicas. Nace, por ejemplo, con los planteamientos de John Dewey en Estados Unidos frente a la relación que tiene la escuela en la construcción de democracia; se nutre del legado de Paulo Freire en Latinoamérica quien plantea la necesidad de una educación dialógica y liberadora; encuentra su madurez en la llamada pedagogía crítica, que desde Apple, Gutmann y Giroux, busca convertir la escuela en una esfera pública democrática, donde no sólo se aprenda sobre democracia sino que se viva en la práctica cotidiana; así mismo, se actualiza y se contextualiza en Latinoamérica, desde la llamada pedagogía descolonial y las teorías del Buen Vivir, que pretende desarrollar una escuela que enseñe de otro modo y que no responda a las agendas eurocéntricas y a los modos occidentales de saber y transmitir los conocimientos.

Son estas perspectivas teóricas las que se presentan a continuación con el fin de caracterizar el discurso diverso que representa el paradigma alternativo y contrahegemónico de la educación política en Latinoamérica y en Colombia particularmente.

La educación en la construcción de democracia. De Dewey a Estanislao Zuleta

La postura crítica y alternativa de la educación política, encuentra una línea teórica fundadora en los trabajos de John Dewey (1998) y sus seguidores en Norteamérica, quienes planteaban que la educación debía facultar a los estudiantes de capacidades críticas para luchar contra las relaciones de poder y privilegio, con el fin de construir una democracia radical. Noam Chomsky (2012), recogiendo aspectos del pensamiento de Dewey, hace una crítica del sistema educativo americano que restringe la vivencia de la democracia y fomenta la obediencia acrítica a la

autoridad. En Colombia Estanislao Zuleta (1995), respecto a la relación entre democracia y educación, establece la necesidad de enseñar a pensar, formar en autonomía y convertir la educación en un campo de combate por la ampliación de la democracia.

John Dewey en su clásico texto (1998) plantea que, en la historia, no hay sociedad más interesada por organizar una educación deliberada y sistemática que las sociedades democráticas:

La explicación superficial de esto es que un gobierno que se apoya en el sufragio universal no puede tener éxito si no están educados los que eligen y obedecen a sus gobernantes. Puesto que una sociedad democrática repudia el principio de la autoridad externa, tiene que encontrar un sustitutivo en la disposición y el interés voluntarios y éstos sólo pueden crearse por la educación. Pero hay una explicación más profunda. Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente (Dewey, 1998, pp. 81-82).

Esta observación permite reconocer que Dewey asumía un concepto ampliado de la democracia, el cual no reducía al procedimiento para definir un gobernante o para dirimir los conflictos entre los individuos. El concepto de democracia aquí presente se remite a una forma de vida, que se construye a partir de la necesidad y la posibilidad de vivir con otros, de desarrollar las capacidades individuales, de asumir las diferencias y ampliar el área de intereses compartidos. El papel de la educación es, entonces, contribuir a sostener y extender estos aspectos dentro de la sociedad constituida.

El movimiento de la Ilustración es presentado por Dewey como un ejemplo de lo que la educación significa para la construcción de una sociedad deseada: “Se pensó que la educación de acuerdo con la naturaleza sería el primer paso para alcanzar esta sociedad más social. Se vio claramente que las limitaciones económicas y políticas dependían en último término de las limitaciones del pensamiento y del sentimiento. El primer paso en la liberación de los hombres de las cadenas externas era emanciparles de las cadenas internas de las falsas creencias e ideales” (Dewey, 1998, p. 86).

Posteriormente se vería que no bastaba con dejar el proceso educativo al desarrollo natural y que se necesitaba, no sólo de un método, sino también de un órgano administrativo que dirigiera la

labor educativa de la sociedad y la institucionalizara. “El movimiento en favor de la idea democrática llega a ser inevitablemente un movimiento en favor de las escuelas dirigidas y administradas públicamente” (Dewey, 1998, p. 87).

Esto llevó a que la educación pasara a manos del Estado, lo cual trajo diferentes consecuencias, entre las que se destaca el paso de una educación cosmopolita que pretendía la formación de “la humanidad” de acuerdo con unos valores universales a una educación nacional, cuyo principal fin es la formación de “ciudadanos”. Otra consecuencia fue la primacía de la eficacia social de la educación como objetivo del Estado, “Se consideró el progreso educativo como un adiestramiento disciplinario más que como un desarrollo personal” (Dewey, 1998, p. 88).

Para Dewey, los sistemas educativos públicos han sido importantes para la puesta en ejecución de la idea de educar para construir una sociedad mejor, sin embargo, no es suficiente. “El ideal puede parecer de ejecución remota, pero el ideal democrático de educación será una ilusión y hasta una farsa trágica a menos que el ideal domine cada vez más a nuestro sistema de educación pública” (Dewey, 1998, pp. 90-91).

En este sentido, el ideal democrático debe insertarse en el sistema educativo y volverse parte fundamental de su planeación y ejecución, no solamente de su declaración de intenciones o fines teóricos. Si el objetivo de la escuela es ayudar a construir y sostener la democracia, dice Dewey, es necesario transformar la política educativa orientándola desde criterios humanistas y no desde cálculos utilitaristas o instrumentales. “La sociedad democrática depende peculiarmente para su sostenimiento del uso de formar un plan de estudios con criterios que sean ampliamente humanos. La democracia no puede florecer donde las influencias principales para seleccionar las materias de instrucción sean fines utilitarios concebidos limitadamente para las masas y, para la educación superior de los menos, las tradiciones de unas clases especializadas y cultivadas” (Dewey, 1998, p. 167).

Una educación democrática sería entonces aquella que fomente las capacidades individuales con el fin de formar sujetos intelectualmente libres, por tanto, Dewey critica la educación tradicional que se basa en aprendizajes memorísticos y que prioriza la atención y la docilidad como muestra de buen comportamiento. “Tal condición de sumisión intelectual es necesaria para adaptar las masas a una sociedad en la que se espera que la mayoría no tenga aspiraciones o

ideas propias, sino que reciba órdenes de la minoría constituida en autoridad. Esto no se adapta a una sociedad que tiende a ser democrática” (Dewey, 1998, p. 257).

En fin, la educación democrática, en términos de Dewey, no tiene que ver con la enseñanza de la democracia, el conocimiento de las instituciones políticas, o los cambios en el comportamiento de los ciudadanos, ni siquiera en la formación de una cultura política distinta, sino que significa que los ideales democráticos sean los que dirijan los sistemas educativos y orienten, por ejemplo, los planes de estudio. “Una educación democrática tiene que estar relacionada necesariamente con unos contenidos educativos determinados, pero también, y sobre todo, con una forma de funcionamiento de las instituciones escolares, porque la democracia no es un conjunto de conocimientos sino que es ante todo una práctica” (Delva, 2012, p. 38).

Es decir, la educación democrática es aquella que se guía por los valores democráticos y los introduce en la escuela de forma vivencial, fomentando la autonomía intelectual, las capacidades individuales y la ampliación de los intereses comunes entre los individuos y la sociedad en general.

Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden (Dewey, 1998, p. 91).

Esta tradición iniciada por Dewey tuvo amplia vigencia e importantes seguidores, principalmente aquellos llamados reconstruccionistas en el campo de la pedagogía norteamericana, quienes veían la educación democrática o ciudadana “como un intento ininterrumpido por desarrollar planes de estudios que fuesen críticos de las injusticias de la sociedad norteamericana” (Giroux, 2006, p. 26). Sin embargo, su influencia disminuyó después de la segunda guerra mundial, cayendo en el olvido.

Habría que esperar mucho tiempo para encontrar, entre los pensadores norteamericanos, una voz crítica como la de Dewey, que recogiera una mirada parecida sobre la escuela y su relación

con la democracia. Es el caso de Noam Chomsky quien, partiendo de una crítica más radical a la sociedad estadounidense y, principalmente a las estructuras de poder político y económico, cuestiona la escuela actual, pues considera que una escuela democrática se construye en la práctica democrática y no en la enseñanza de contenidos, ideales o valores supuestamente democráticos.

Si la escuela fuera en verdad democrática, no sería necesario machacar a los estudiantes con tópicos sobre la democracia. Simplemente, la acción y la conducta serían democráticas; pero sabemos que no es así. En principio, cuanto más necesario resulte hablar sobre los ideales de la democracia, menos democrático será el sistema (Chomsky, 2012, p. 25).

Para Chomsky no es suficiente con construir planes de estudio que pongan la democracia entre sus contenidos o valores, habría que convertir las escuelas en lugares democráticos, aunque él entiende que esto no ocurrirá si no hay una transformación en las estructuras del sistema político y económico. Sin embargo, la escuela sí tiene un papel fundamental en el mejoramiento de la sociedad, el de formar sujetos críticos que tengan las capacidades para descubrir la falsedad, la injusticia y la dominación y se comprometan en la transformación de estas situaciones. “Es por ello que una educación cuya meta sea lograr un mundo más democrático debería proporcionar a sus estudiantes herramientas críticas con las que trazar relaciones entre los acontecimientos que, finalmente, desenmascaren las mentiras y el engaño. En lugar de adoctrinar a los estudiantes con mitos sobre la democracia, la escuela debería comprometerlos en la práctica de la democracia” (Chomsky, 2012, p. 41).

El objetivo de la educación, en este sentido sería, en palabras de Russell, “la creación de ciudadanos sabios de una comunidad libre”, lo cual significa combinar ciudadanía, libertad y creatividad individual. Esto requiere de un tipo de profesor que fomente dicha libertad intelectual que buscaba Dewey, y ponga en práctica esos valores democráticos de los que se habla. “La obligación de cualquier maestro es ayudar a sus estudiantes a descubrir la verdad por sí mismos, sin eliminar, por tanto, la información y las ideas que puedan resultar embarazosas para los más ricos y poderosos: los que crean, diseñan e imponen la política escolar” (Chomsky, 2012, p. 29)

Sólo si se pasa de la enseñanza teórica de los valores e ideales de la democracia a la vivencia práctica de la misma, sería posible entonces, en términos de Chomsky, una escuela democrática y la construcción de una sociedad verdaderamente democrática. “Si se llevaran a la práctica, estas ideas podrían crear seres humanos libres, cuyos valores no serían ya el acaparamiento y la dominación, sino la asociación libre en términos de igualdad, de distribución equitativa, de cooperación, de participación igualitaria en la realización de unos objetivos comunes, que se han determinado democráticamente” (Chomsky, 2012, p. 47).

En Colombia, esta tradición crítica de la educación política, fundamentada por Dewey, puede encontrar un eco en la obra de Estanislao Zuleta quien plantea una crítica mordaz al sistema educativo colombiano al que considera un órgano represor del pensamiento. “La educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, trasmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar” (Zuleta, 1995, p. 11).

Para Zuleta, el peor problema de la educación es que se enseña sin filosofía. Una educación filosófica sería aquella que enseñe a pensar, lo cual quiere decir, según él, llegar a una educación racionalista, que se ciña a las exigencias racionales formuladas por Kant: primero, pensar por sí mismo; segundo, ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro y tercero, llevar las verdades hasta las últimas consecuencias, es decir, ser capaz de cambiar la postura propia si se demuestra que se está en un error. “Todo hombre racional es un hombre desadaptado, porque es un hombre que pregunta. Por el contrario, el hombre adaptado es un hombre que obedece” (Zuleta, 1995, p. 20).

En este sentido, una verdadera democracia necesita una educación con filosofía, es decir una educación racional. La educación tiene que enseñarles a los sujetos a pensar por sí mismos, decidir por sí mismos, lo cual encierra no pocas dificultades. “Es muy fácil elogiar la democracia, pero es muy difícil aceptarla en el fondo, porque la democracia es aceptación de la angustia de tener que decidir por sí mismo” (Zuleta, 1995, p. 76).

Al mismo tiempo, entonces, debe enseñarse a los estudiantes que si cada persona es una entidad autónoma que decide por sí mismo, una sociedad tiene que enfrentarse a una multiplicidad de opiniones, lo que quiere decir que siempre estará latente la idea del conflicto. Una sociedad

democrática tiene que ser capaz de reconocer, valorar y resolver de la mejor manera sus conflictos que nunca van a estar ausentes. La “democracia implica igualmente la modestia de reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora; que la propia visión del mundo no es definitiva ni segura porque la confrontación con otras podría obligarme a cambiarla o a enriquecerla; que la verdad no es la que yo propongo sino la que resulta del debate, del conflicto (...) En este sentido la democracia es modestia, disposición a cambiar, disposición a la reflexión auto-crítica, disposición a oír al otro seriamente” (Zuleta, 1995, pp. 77-78).

Sin embargo, lo que se puede ver en las escuelas colombianas, según Zuleta, es todo lo contrario, una educación autoritaria que se basa en el conocimiento del profesor depositándose en las cabezas de los estudiantes ignorantes. No hay posibilidad de disenso ni discusión. La vida en las escuelas se reduce a un “imperio de la autoridad”, con ciertos matices democráticos que no tienen mayor peso en el sistema. “La democracia no es el derecho de la mayoría, es el derecho del otro a diferir. ¡Esa es la democracia que vale la pena defender o alcanzar!” (Zuleta, 1995, p. 47).

Defender la democracia en las escuelas, es decir, volver democrático el sistema educativo, requiere, dice Zuleta, defender el derecho a cada uno de decir todo lo que piensa, así esté en minoría, permitir la voz de todos los que componen el mundo de la educación como parte del aporte a una sociedad mejor. “Democracia es dejar que los otros existan y se desarrollen por sí Mismos” (Zuleta, 1995, p. 46).

Pero Zuleta hace una crítica a la sociedad actual y a sus sistemas educativos, no sólo porque no permiten la posibilidad de pensar sino porque tienen como principal objetivo la formación de personas que sirvan a los intereses del capital. En otras palabras, lo que el sistema educativo quiere formar es la mano de obra (calificada o no) que sirva a las actividades productivas de la sociedad, formar empleados. Esto lleva a pensar que el criterio fundamental en la formulación de los objetivos de la educación sea el económico. Para Zuleta, una educación que sirva para el fortalecimiento de la democracia debe poner su mirada en otra parte, debe ser una educación humanista. “Lo que considero una educación humanista (...) es una educación que permita y fomente el desarrollo de la persona, es decir, que las posibilidades de desarrollo del individuo no estén determinadas por el mercado” (Zuleta, 1995, p. 23).

A este escenario deseado de una educación formulada desde criterios humanistas y que busque el desarrollo de las capacidades de cada persona no se llega, según Zuleta, con una transformación del sistema político y económico generado por un cambio de poder, sino a partir del conflicto que se puede generar desde abajo, y para ello la escuela es un lugar propicio. “Yo creo que hay una relación entre la educación y el sistema en que vivimos que es al mismo tiempo de conflicto y de adecuación: lo peor que tiene la educación es lo que tiene de adecuación; lo mejor que puede tener, es lo que tenga de conflicto” (Zuleta, 1995, p. 37).

Desde esta visión, la escuela democrática es entonces un campo de combate, desde el cual se pueden generar las condiciones de cambios futuros: “la educación es un campo de combate; los educadores tienen un espacio abierto allí y es necesario que tomen conciencia de su importancia y de las posibilidades que ofrece” (Zuleta, 1995, p. 29).

La escuela tiene que ser el escenario del conflicto, la discusión y el debate, donde se posibilite el desarrollo de las capacidades de las personas y se confronten las pretensiones del mercado de formar individuos sumisos y obedientes. Esto permitirá que el sistema se vuelva “invivable”, condición primordial para que se pueda derrumbar.

En esta situación el maestro tiene que escoger cuál va a ser su postura: “Hay dos maneras de ser maestro. Una es ser un policía de la cultura; la otra es ser un inductor y un promotor del deseo. Ambas cosas son contradictorias (...) Necesitamos un tipo de maestro que sea capaz de darle al alumno el juego y la oportunidad para que sea él mismo, para que se identifique con los fracasados, para que no se decida por los exitosos” (Zuleta, 1995, pp. 39-41).

En síntesis, se puede reconocer una línea de pensamiento crítico sobre la educación política que nace con John Dewey hace cien años, que se alimenta y se actualiza con la visión de Chomsky y que tiene en Colombia un representante sobresaliente como Estanislao Zuleta. Esta postura plantea que la educación tiene un papel preponderante en la construcción de la democracia pero que necesita ser transformada para poder cumplirlo.

En primera instancia, la educación, para poder ayudar a construir democracia, debe ser democrática. Por esta razón, los tres autores están de acuerdo con la necesidad de transformar las estructuras autoritarias al interior de las escuelas, con el fin de convertirse en espacios

abiertos al diálogo y a la discusión, que permitan el disenso y que acojan la democracia como el eje orientador de sus direcciones y administraciones.

Segundo, para que cumpla el papel de educar para la democracia, la escuela tiene que enseñar a pensar y no a obedecer. Los tres autores destacan como punto fundamental de una escuela democrática la necesidad de que las personas aprendan a pensar y a decidir por sí mismas, acoger como valores inviolables la libertad y la creatividad intelectual, lo cual lleva al ideal de formar sujetos autónomos, críticos y reflexivos.

Tercero, los tres autores concuerdan con que no basta con enseñar valores democráticos ni con cambiar los planes de estudio. Una educación es democrática y enseña democracia cuando esta se puede vivir en las escuelas, no sólo porque permite el debate y fomenta el pensamiento crítico, sino porque el sistema educativo completo responde a criterios humanistas y no económicos, se fundamenta en el desarrollo de las capacidades de las personas y no en las necesidades coyunturales del mercado.

Esta visión de la educación en general, y de la educación política en particular, va a ser acogida por diferentes corrientes de pensamiento que, profundizando en algunos aspectos y enlazando otros conceptos, continuó construyendo una mirada crítica y una postura alternativa de los procesos de educación ciudadana y democrática. Por tanto, la visión aquí presentada, puede reconocerse como fundadora en esta tradición crítica y muchas de sus observaciones encuentran plena vigencia en la situación actual de los sistemas educativos de Latinoamérica.

La escuela dialógica. El legado de Paulo Freire

En Latinoamérica, la fuente principal de la perspectiva crítica es, sin lugar a duda, Paulo Freire. Su vasto trabajo sobre la educación popular, la formación de docentes y la lectura crítica de la educación tradicional lo ha convertido en un faro a la hora de construir una mirada alternativa a los sistemas educativos. Acerca de la educación política y de la relación entre educación y democracia, el aporte de Freire se puede resumir en los siguientes aspectos.

En primera medida, Freire hace una crítica fuerte y contundente a la escuela tradicional, la cual entiende como una escuela autoritaria que fomenta y reproduce una concepción bancaria de la

educación. “En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (Freire, 1975, p. 52).

Este hecho presupone una relación autoritaria entre los docentes y los estudiantes, pues los primeros se consideran los poseedores del conocimiento que deben de transmitírselo a los estudiantes. “Cuanto más analizamos las relaciones educador-educando dominantes en la escuela actual (...) más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante -el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva, disertadora*” (Freire, 1975, p. 51).

El predominio de la naturaleza narrativa de las relaciones en la educación genera una educación para memorizar y no para pensar o para actuar. “La narración cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador (...) De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (Freire, 1975, p. 51).

Esta educación tradicional es autoritaria porque no permite la voz de los estudiantes y de los demás actores en su desarrollo, enseña a obedecer y no permite el pensamiento crítico. Esto para Freire tiene consecuencias políticas, puesto que las relaciones docente-alumno, que vienen siendo una extensión de las relaciones padre-hijo, aportan poco al aprendizaje y a la vivencia real de la democracia. En otras palabras, la familia y la escuela se dedican a reproducir la ideología autoritaria predominante en la sociedad (Freire, 1997a).

En contraste, Paulo Freire propone una educación distinta, cuya primera tarea es hacer ganar conciencia crítica de la opresión y transformar las relaciones autoritarias que esta presupone. “La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundirse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (Freire, 1975, p. 52).

Plantea así una educación como práctica de la libertad, que no puede partir de una concepción bancaria del acto educativo: “En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a

los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente” (Freire, 1975, pp. 60-61).

Esto significa que ya no habría un docente sabio que deposita los conocimientos a un “alumno” ignorante, sino que se verían envueltos en un ejercicio dialógico en el que ambos aprenden. “De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. (...) Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 1975, p. 61).

Esta visión replantea los papeles tradicionales del profesor y del estudiante. Para Freire, transformar la relación bancaria propia de la educación tradicional es un paso fundamental para establecer una educación más democrática. El profesor, lejos de ser el maestro iluminado que todo lo sabe y que se dedica a recitar el saber para que el estudiante lo memorice, tiene como primer deber formar con el ejemplo. “El profesor que realmente enseña, es decir, que trabaja los contenidos en el marco del rigor del pensar acertado, niega, por falsa, la fórmula farisaica, del “haga lo que mando y no lo que hago”. Quien piensa acertadamente está cansado de saber que las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen. Pensar acertadamente es hacer acertadamente” (Freire, 1997b, p. 35).

Por otro lado, el estudiante se debe reconocer como un sujeto válido para la interacción personal y no como una tabula rasa sobre la cual se puede escribir cualquier cosa. Esto requiere el respeto debido a la autonomía del educando: “El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros. Precisamente por éticos es por lo que podemos desacatar el rigor de la ética y llegar a su negación, por eso es imprescindible dejar claro que la posibilidad del desvío ético no puede recibir otra designación que la de transgresión” (Freire, 1997b, pp. 58-59).

Respetar al estudiante en su dignidad y reconocerlo como otro legítimo significa establecer las condiciones mínimas para una relación democrática. “No sirve para nada, a no ser para irritar al educando y desmoralizar el discurso hipócrita del educador, hablar de democracia y libertad pero imponiendo al educando la voluntad arrogante del maestro” (Freire, 1997b, p. 61). Una educación verdaderamente democrática debe, entonces, partir del establecimiento de relaciones más

horizontales en las que, sin la necesidad de perder la autoridad, se evite el autoritarismo, se escuche la voz del estudiante y se reconozca que el saber del docente no es el único que existe en un aula de clases. “La falta de respeto a la lectura de mundo del educando revela el gusto elitista, por consiguiente antidemocrático, del educador que, de esta manera, sin escuchar al educando, no habla con él. Deposita en él sus comunicados” (Freire, 1997b, p. 118).

De este modo, la escuela tiene la responsabilidad de enseñar a pensar acertadamente: “La gran tarea del sujeto que piensa acertadamente no es transferir, depositar, ofrecer, dar al otro, tomado como paciente de su pensar, el entendimiento de las cosas, de los hechos, de los conceptos. La tarea coherente del educador que piensa acertadamente es, mientras ejerce como ser humano la práctica irrecusable de entender, desafiar al educando con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado” (Freire, 1997b, p. 39)

Según Freire, pensar acertadamente significa, entre otras cosas, tener un pensamiento crítico que posibilite al estudiante hacer una lectura reflexiva de la realidad, rechazar la discriminación como una práctica que deshumaniza al ser humano y niega la democracia, resaltando que la educación es una forma de intervención en el mundo, por lo cual no es neutra, sino que es ideológica, es decir, que puede reproducir y/o desenmascarar una ideología.

Aprender a identificar esos rasgos ideológicos también hace parte del pensar acertadamente, así como el fomento de actitudes estéticas y éticas, como parte de una formación integral en una educación democrática. “Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es depreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es, sustantivamente, formar” (Freire, 1997b, pp. 34-35).

Pero todo esto sólo es posible si, como se dijo anteriormente, se transforma la manera en que el conocimiento es impartido en la escuela tradicional, estableciendo el diálogo como la mejor manera de construir una relación pedagógica edificante y democrática. “Debería formar parte de la aventura docente vivir la apertura respetuosa a los otros y, de vez en cuando, de acuerdo con el momento, tomar la propia práctica de apertura al otro como objeto de reflexión crítica. La razón

ética de la apertura, su fundamento político, su referencia pedagógica; la belleza que hay en ella como viabilidad del diálogo” (Freire, 1997b, p. 130).

El diálogo implica reconocimiento, plantea una relación horizontal basada en la confianza y en la igualdad, se basa en escuchar al otro en todas sus dimensiones y establecer posibilidades de acuerdos, de acción conjunta, presupone reconocer la importancia del saber de cada uno en la construcción colectiva de conocimiento, significa humanizar al otro. “Por eso mismo pensar acertadamente impone al profesor o, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares - saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria-, sino también, como lo vengo sugiriendo hace más de treinta años, discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos” (Freire, 1997b, p. 31).

Finalmente, el diálogo nos constituye como sujetos, nos posibilita la experiencia de aprender juntos, en contraste con la transmisión de unos contenidos; permite la posibilidad de actuar juntos como seres con igual dignidad que nos hacen sujetos de derechos, lo cual nos permite aprender y vivir la democracia. “Si, en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él” (Freire, 1997b, pp. 108-109).

La escuela como esfera pública democrática. La perspectiva de la pedagogía crítica

Esta perspectiva que busca consolidarse como una alternativa a la educación tradicional va a encontrar la madurez teórica en la pedagogía crítica, quien desarrolla sus fundamentos teóricos más reconocidos. Retomando las enseñanzas de Freire sobre la necesidad de una educación dialógica y liberadora, encuentra en las propuestas, principalmente, de McLaren, Apple, Carr, Gutmann y Giroux una mirada estimulante a la relación entre educación, política y democracia.

Según Honneth, la pedagogía ha sido, históricamente, una hermana gemela de la teoría de la democracia “porque sin instrucciones equilibradas sobre cómo despertar en el niño al mismo tiempo la capacidad de cooperación y la iniciativa moral propia no parecía explicable lo que se

quería decir cuando se hablaba de acción conjunta en la autodeterminación democrática” (2013, p. 379). Sin embargo, en los últimos tiempos se ha producido un olvido, por parte de la teoría de la democracia, de aquel sentido educativo que en un tiempo tuvo de su lado: “la idea de que una democracia viva debe crear continuamente sus propias condiciones de existencia, culturales y morales, a través de procesos educativos generales, entre tanto, se le ha extraviado a la Filosofía política” (Honneth, 2013, p. 379).

Esta separación entre democracia y educación, o mejor, entre teoría de la democracia (filosofía política) y pedagogía, ha tenido, según Carr (1991), resultados bastante preocupantes, por ejemplo, la pérdida de cualquier papel cultural importante de la filosofía de la educación, que se observa en nuestra incapacidad para discutir democráticamente el papel y la finalidad de la educación en la sociedad contemporánea.

Ese proceso de escisión también se puede observar en la forma en que los sistemas educativos poco a poco han ido relegando la educación política, como lo plantea el estudio del Banco Interamericano de Desarrollo en el que se preguntan por el papel que se le asigna a la educación cívica en los países latinoamericanos, encontrando que muy pocos países prestan atención a este aspecto, aunque sin llegar a cumplir con las necesidades de educación ciudadana, crítica y democrática (Reimers y Villegas, 2005).

¿Cuál es, entonces, el camino para encontrar una educación que forme ciudadanos democráticos?, es decir, ¿cómo se construye una educación democrática? Son las preguntas que se intentan responder desde la pedagogía crítica y desde perspectivas cercanas, que lanzan una ofensiva contra la educación tradicional:

Creo que el objetivo fundamental que debe guiar las reformas educativas es establecer una escuela para la democracia, es decir, una escuela que exista en una sociedad democrática y que contribuya a mejorarla y perfeccionarla. Para ello tiene que prestar especial atención a *fomentar la autonomía de los alumnos*, lo cual tiene que ir unido a tratar de eliminar todas las formas de intolerancia y de exclusión de los otros, es decir, que debe ayudar a combatir el racismo, el odio hacia los inmigrantes, el nacionalismo estrecho, la exclusión religiosa, las actitudes machistas o de exclusión basadas en el sexo (Delva, 2012, p. 42).

Autores como Santisteban y Pagès parten de una concepción crítica de la enseñanza de las ciencias sociales, reconociendo la importancia de la educación política como educación para la convivencia democrática y para la acción social en la comunidad. Según Gutmann, la educación política es educación para la participación, para la construcción del futuro. Los autores entienden, entonces, que “uno de los aspectos esenciales para educar una ciudadanía responsable es la adquisición de una cultura política, junto a la formación del pensamiento crítico y la participación activa” (Santisteban y Pagès, 2009, p. 101).

Esto conlleva a asumir un concepto de ciudadanía muy distinto al que se sostiene desde las concepciones liberales que predominan en la escuela. “La noción de ciudadanía, como ha defendido Habermas (1999), no se debe asociar con una identidad nacional o un conjunto de rasgos culturales o biológicos, sino con una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos, de participación y comunicación, en lugar de compartir un conjunto de costumbres pasadas, lo que se precisa es la socialización de los ciudadanos en una cultura política” (Bolívar, 2004, p. 32).

De este modo, la formación de ciudadanos democráticos plantea la necesidad de fortalecimiento del pensamiento crítico y el fomento de la participación en los diferentes escenarios públicos. “La ciudadanía democrática se refiere directamente a la participación activa en el sistema de derechos y responsabilidades que tienen los ciudadanos en las sociedades democráticas. Por tanto, la educación a ella orientada, se dirigirá a la formación de jóvenes y adultos para el ejercicio de esos derechos y responsabilidades” (Naval, 2003).

Esto requiere, por su parte, un aprendizaje del sistema político y de sus instituciones, pero también de habilidades investigativas y críticas que permitan la lectura entre líneas (Vargas, 2006) de los diferentes textos que circulan en el campo social, cultural, político y económico, y a la vez, de capacidades argumentativas para defender el punto de vista propio en el intercambio público de ideas: “me parece urgente apuntar a una pedagogía de la argumentación: una atención a estimular la capacidad de elaborar, expresar, escribir, valorar y confrontar argumentos en relación con problemas reales. Esto me parece más importante que dominar nociones abstractas sobre democracia, convivencia, diversidad, género o derechos humanos” (Melo, 2002, p. 14).

En otras palabras, desde una mirada alternativa, la convicción existente frente a la educación política es que no basta con enseñar democracia, es necesario transformar la educación de modo que sea esta la que se vuelva democrática, pues “son numerosas las voces que como Tonucci (1997) insisten en la idea de que la ciudadanía no se enseña sino que se aprende viviéndola. Una idea que destaca el relevante papel que los centros escolares -en su globalidad- tienen en la consecución de una ciudadanía bien formada, y que significa que la escuela debe ser, ante todo, y tal como señalaba hace ya casi un siglo John Dewey (1995), un lugar donde el alumnado viva cotidianamente la democracia” (Gómez, 2009, p. 52).

Como lo plantea Marco Raúl Mejía, tal vez “el gran vacío que tenemos, la gran carencia que experimentamos, es que la democracia sigue siendo enseñada y no aprehendida y al no verse como cultura, es difícil que los actores excluidos, desiguales y segregados, puedan organizar sus intereses para representarlos en el ámbito de lo público” (2011, p. 147). Esta es la tarea que se ha trazado la pedagogía crítica y que a continuación se presenta, primero, desde sus postulados centrales; segundo, analizando la teorización sobre las escuelas democráticas; luego, presentando la propuesta de Giroux sobre las escuelas como esferas públicas democráticas; para terminar con el análisis de algunas experiencias que se han llevado a cabo desde estas perspectivas.

Pedagogía crítica y educación política

Los planteamientos críticos sobre la educación podrían remontarse a Rousseau quien sostenía que el sistema educativo imperante en su época no era el adecuado para formar ciudadanos libres. Por su parte, Adorno se preguntaba ¿cómo podemos educar después de Auschwitz?, “¿cómo pensar la educación ante la cultura de lo inhumano? ¿Cómo imaginar la acción educativa después de la muerte del hombre? George Steiner nos ha puesto ante el reto de responder al gran interrogante: *¿Cómo se puede leer a Rilke por la mañana, escuchar a Schubert por la noche y torturar al mediodía?*”. (Mèlich, 2000, p. 83)

La pedagogía crítica nace a partir de estos interrogantes y de esta disposición hacia el mundo social. Parte de la premisa de que todo es político y, por tanto, toda educación es en sí misma política e ideológica. “La pedagogía crítica evita todo enfoque de la pedagogía que la redujera a

la enseñanza de habilidades de miras estrechas y aisladas de los debates y contextos de discusión en los que se las utiliza” (McLaren, 2005, p. 74).

Así pues, este enfoque realiza una crítica a la educación tradicional, la cual reconoce como reproductora de la ideología dominante que mantiene las desigualdades sociales y las condiciones de injusticia propias del sistema socioeconómico: “La funcionalización de la educación como formación profesional del empresario/comerciante o el técnico/científico va de la mano de la entronización de los productos de la cultura del espíritu como representantes únicos de la cultura en su conjunto, que los individuos consumen como «bienes culturales» puros, pero cosificados y convertidos en privilegio de clase y signo de la posición social” (Zamora, 2009, pp. 34-35).

Se denuncia así la forma en que se han venido convirtiendo las instituciones educativas en “empresas del conocimiento” que deben competir por los “clientes” en un “mercado” libre y abierto (Zamora, 2009). Los sistemas educativos de la actualidad avanzan a pasos agigantados hacia la privatización y la mercantilización, cambiando en el camino tanto contenidos como metodologías y reduciendo la labor educativa a una función técnica donde no tienen cabida las reflexiones profundas sobre la democracia y la ciudadanía.

Vivimos en un curso peligroso de la historia en el que la democracia se encuentra en retirada. Muchas de las ganancias logradas durante décadas anteriores en la reforma social y educativa se han abandonado o han menguado de manera evidente. Tristemente, no sólo hemos presenciado la deslegitimación de los impulsos igualitarios de las últimas dos décadas, sino que hemos visto cómo se ha hecho un énfasis desmesurado en la motivación profesional y en las asociaciones entre escuelas y corporaciones en un esfuerzo por vincular a los jóvenes con las necesidades empresariales imperiosas del mercado internacional (McLaren, 2005, p. 80)

Un ejemplo de estas tendencias hacia la privatización y la mercantilización es el énfasis tan marcado que se le ha venido dando en los últimos años a las evaluaciones estandarizadas, como medio para mejorar la calidad de los sistemas educativos. McLaren entiende que estas evaluaciones no sólo son inútiles para mejorar la calidad educativa, pues al contrario llevan a que las instituciones abandonen la tarea fundamental de la formación y el acceso al conocimiento

desde ejercicios de comprensión genuina para dedicarse a entrenar en habilidades para contestar exámenes, sino que además las pruebas estandarizadas responden a un negocio multinacional y multimillonario:

La industria de los exámenes estandarizados para primaria, secundaria y preparatoria genera ventas por aproximadamente 1 500 millones de dólares al año. Uno de los principales participantes corporativos es National Computer Systems, adquirida recientemente por Pearson, un conglomerado de medios británico que es propietario de *The Financial Times*, The Penguin Group, Pearson Education y algunas compañías productoras de Televisión (Gluckman, cit. en McLaren, 2005, p. 94)

Estas tendencias en política educativa han ido convirtiendo a los docentes en técnicos y operarios que reproducen las orientaciones producidas desde el centro de la política, generalmente por un grupo de “expertos” especializados en áreas distintas a la educación. “Esto provoca que los maestros sean considerados como simples técnicos que aplican las medidas decididas y establecidas desde fuera de las escuelas. Este proceso de estandarización intensiva ha generado que un gran número de maestros y escuelas se organicen únicamente para enseñar o preparar a los estudiantes a contestar los exámenes y no para que aprendan los contenidos y habilidades curriculares ni los procesos básicos de una ciudadanía crítica” (Huerta-Charles y McLaren, 2012, p. 9)

Una mirada como estas, que predomina en las políticas educativas a nivel mundial, debilita la formación democrática en las instituciones pues traslada las prioridades a otros lugares y otros aspectos de la vida escolar. “En este discurso no se admite la importancia de ver las escuelas como sitios de transformación social y emancipación, como lugares donde no sólo se educa a los alumnos para que sean pensadores críticos, sino para que vean el mundo como un lugar donde sus acciones pudieran marcar la diferencia” (McLaren, 2005, p. 83)

En este contexto, desarrollar una propuesta de educación democrática se convierte en un difícil reto. Según la pedagogía crítica, no se trata sólo de transformar unos contenidos, o de anexar una cátedra más de educación ciudadana, se trata de transformar la educación. “Esto significa construir una pedagogía que rompe la opresión e intenta colocar horizontes de transformación y modificación con implicaciones en la vida del individuo, en los procesos institucionales en que

está implicado, en la participación en lo público y en la construcción de los movimientos sociales para que esto sea posible y a través de ello, hacer presente una democracia que hace real las ideas de igualdad, fraternidad y solidaridad, sin explotación” (Mejía, 2011, p. 109)

¿Cómo se puede emprender tan compleja tarea? McLaren defiende la idea de que el docente se convierta en un agente crítico revolucionario. “Los nuevos maestros que este proyecto crítico busca formar, tendrán que aprender que cada estudiante está dotado con la capacidad de razonar críticamente acerca de su vida y debe dársele la oportunidad de comprender el contexto complejo y múltiple en el cual la viven” (Huerta-Charles y McLaren, 2012, p. 23). Por tanto, se debe partir de un proceso de alfabetización crítica que requiere legitimar las experiencias de la vida cotidiana de los estudiantes, proporcionar un lenguaje de crítica y posibilidad para que analicen sus experiencias y construir unas metodologías de unidad entre teoría y práctica, acción y reflexión.

Desde esta alfabetización crítica se busca que los estudiantes y los docentes aprendan a leer críticamente su realidad y puedan discutirla en público. “Preparar a los estudiantes para el civismo crítico mediante la alfabetización crítica profundiza las raíces de la democracia al animarlos activamente a participar en los discursos y debates públicos sobre asuntos sociales, económicos y políticos que afectan la vida cotidiana en su comunidad y en las comunidades aledañas. De esta manera, los estudiantes pueden adquirir la valentía pedagógica y la responsabilidad moral para participar en la vida democrática como agentes sociales críticos, transformándose en autores de su propia historia en vez de ser destrozados como sus víctimas pasivas” (McLaren, 2005, p. 99)

Una escuela que genere alfabetización crítica reconoce que esta puede ser un espacio de dominación, pero también de liberación; devela las profundas desigualdades sociales que enmascara la escuela, muchas veces justificadas en el mismo currículum, como un “mecanismo de cobertura” (McLaren, 2012); fomentan la participación de todos los actores en el proceso educativo y generan espacios para discusión y el debate público. Estas instituciones críticas fueron denominadas escuelas democráticas por algunos autores como Apple, Beane y Gutmann, quienes desarrollaron sus fundamentos teóricos y prácticos con el fin de proporcionar un sustento a la idea general de democratizar la educación.

Escuelas democráticas

Desde las posturas alternativas se hace una fuerte crítica a la escuela tradicional, la cual se muestra democrática, pero en realidad sus acciones contradicen todos estos principios que promulga, pues reproduce la desigualdad social, inculca actitudes discriminatorias, está atravesada por hábitos autoritarios que limitan la participación, entre otros aspectos (Puig, 2000). “Después de todo, a pesar de la retórica de la democracia en nuestra sociedad y la idea de sentido común de que la forma de vida democrática se aprende a través de las experiencias democráticas, las escuelas han sido instituciones notablemente poco democráticas” (Apple y Beane, 1999, pp. 28-29)

En la actualidad esta situación se agudiza con la tendencia hacia la mercantilización de la educación que se ha descrito anteriormente, donde las “necesidades de las empresas y la industria son, de repente, metas primordiales de nuestro sistema educativo. La educación moral y ética se reduce a una letanía de rasgos de conducta” (Apple y Beane, 1999, p. 16). Y ni hablar de la educación política, en este modelo educativo se tiende a despolitizar la vida en las escuelas, aduciendo que lo importante es aprender habilidades para desenvolverse en la vida cotidiana y, aunque se valore el pensamiento crítico desde los postulados teóricos, en la realidad la crítica y la creatividad no tienen mucha cabida en las aulas de clase.

Ante esta situación, la pedagogía crítica y otros autores defienden la idea de que la educación en sí misma es un acto político. “La educación puede ser comprendida como una forma de acción política, dado que ella es un proceso que difícilmente se podría desligar del conjunto de las acciones sociales que tienen incidencia en la construcción de la ciudadanía en una comunidad política” (Caro, 2015, p. 155).

La obligación política de la escuela es entonces formar esos ciudadanos que construyan una comunidad política democrática, “con toda seguridad, en una democracia, es obligación de la educación facultar a los jóvenes para que lleguen a ser miembros de la comunidad, para que participen y desempeñen papeles articulados en el espacio público” (Greene, citado en Apple y Beane, 1999, p. 22). Para esta postura, la forma de vida democrática sólo se puede fundamentar en el aprendizaje de sus principios y en su práctica, es decir, experimentándola.

De hecho, la falta de experiencias democráticas en el sistema educativo y en la sociedad en general, se analiza como una de las principales dificultades para la consolidación de la democracia como régimen de gobierno en un país. “Desde esta perspectiva, la falta de una cultura o *ethos* democrático sería el gran adversario de la democracia. Sin una ciudadanía plenamente asumida, el régimen democrático no podría realizar ninguna concepción igualitaria de la justicia política, pero tampoco una de las virtudes más apreciadas de los regímenes políticos: la estabilidad en los cambios. Y como el ciudadano no nace, sino que se hace, la educación de la ciudadanía es (o debería ser) central en las democracias reales” (Meza, 2013, p. 72).

Pero entonces, ¿qué es una “escuela democrática”? “Con la expresión “escuela como comunidad democrática” queremos referirnos al espíritu que ha animado la política educativa al menos desde la Ilustración. Por una parte, la igualdad, la libertad y la autonomía en tanto que condiciones de la participación social y, por la otra, la transmisión de un tipo de conocimientos que impulsen la crítica, la emancipación personal y el progreso colectivo” (Puig, 2000, p. 57).

En ese sentido, por principio toda educación es democrática, sin embargo, se ha explicado que en la práctica esto se contradice en los modelos educativos tradicionales. “Por lo tanto, y en primer lugar, *una escuela democrática será aquella que sepa organizarse de modo que estimule la participación de todos los implicados: que reconozca como interlocutores válidos a todos sus miembros*” (Puig, 2000, p. 57).

Apple y Beane concuerdan con esta mirada donde la participación se convierte en uno de los principales fundamentos de una escuela democrática: “Las escuelas democráticas están pensadas para ser lugares democráticos, de manera que la idea de democracia también alcanza a los numerosos roles que los adultos desempeñan en las escuelas. esto significa que los educadores profesionales, igual que los padres, los activistas de la comunidad y otros ciudadanos tienen derecho a una participación plenamente informada y crítica en la creación de las políticas y los programas escolares para sí mismos y los jóvenes” (Apple y Beane, 1999, p. 22).

Gutmann considera importante la participación de padres, docentes y ciudadanía en general como factor necesario para consolidar un “Estado democrático de la educación”, sin embargo, piensa que no es garantía de transformación, por lo que plantea la necesidad de “una educación adecuada para participar en la política democrática, para elegir entre un rango (limitado) de

opciones de buenas vidas y para compartirla en diferentes subcomunidades” (Gutmann, 2001, p. 64).

Por esta razón, Gutmann privilegia la deliberación como virtud que permite la vivencia de una educación democrática. “Estas líneas generales de la deliberación permiten a Gutmann configurar una idea de educación democrática que se caracteriza por la primacía de la educación política, que promueve las habilidades relacionadas con el conocimiento y la moral y que son necesarias para la participación política y la formación de un ciudadano capaz de deliberar y tomar decisiones teniendo en cuenta principios democráticos (Gutmann, 2001)” (Caro, 2015, p. 168).

Así pues, la educación democrática cuenta con diferentes miradas que priorizan uno u otro aspecto. Por ejemplo, Caro plantea como fundamentos principales los siguientes:

Bajo esta mirada, el proyecto de una educación democrática tendría por *condiciones* proteger la capacidad de autodeterminación moral de los individuos, y con ello la libertad (y el pluralismo que se genera del ejercicio de la misma), así como promover una ciudadanía basada en la cooperación social reflexiva (Honneth, 1999), el razonamiento público (Sen, 2010); y su compromiso con la distribución de la autoridad y los procedimientos decisorios característicos del autogobierno democrático (Bobbio, 1986), debidos a su participación en el ejercicio colectivo de la soberanía (Caro, 2015, p. 157)

Mientras Bolívar considera dentro de su propuesta estos criterios:

Al tiempo, desde una opción comprometida y crítica, educar para el ejercicio pleno de la ciudadanía debe posibilitar la profundización social de la democracia, capacitando a los ciudadanos con las habilidades y conocimientos necesarios para una participación activa en la arena pública. Una educación democrática adquiere, así, su pleno sentido como forma de participación y deliberación en los asuntos comunes de la ciudadanía, y se plasma en valores tales como la solidaridad, la cooperación, la justicia, la tolerancia y el desarrollo sostenible, que deben formar parte del currículo escolar (Bolívar, 2002, pp. 53-54).

Sin embargo, hay unas características comunes a todas las propuestas y experiencias de “escuelas democráticas” que, según Meza suelen resumirse en dos líneas de trabajo: “Una

consiste en crear las estructuras, procedimientos y normativas necesarias para configurar una forma de vida democrática en la escuela; la otra en diseñar un currículum que permita hacer experiencias democráticas a niños y jóvenes” (Meza, 2013, p. 77)

- Lucha por la democracia

La primera característica es que todas las propuestas de escuelas democráticas se basan en la convicción de que la democracia es no sólo la forma de gobierno más adecuada, sino que además es una forma de vida, por lo cual es un proyecto, una construcción social que requiere el esfuerzo de toda la ciudadanía y toda la sociedad, por lo tanto, es una lucha colectiva: “dar vida a la democracia es siempre una lucha” (Apple y Beane, 1999, p. 23).

- Participación real

Como se planteó anteriormente, la participación es la condición fundamental para las escuelas democráticas, tanto en el gobierno escolar como en la elaboración de las políticas educativas. Para esto se requiere que la ciudadanía se apersona de la responsabilidad que ello trae y que las personas se reconozcan a sí mismas como participantes de una comunidad. “Esta clase de planificación democrática, tanto en el nivel de la escuela como en el del aula, no es la “gestión del consentimiento” frente a decisiones predeterminadas que con demasiada frecuencia ha creado la ilusión de democracia, sino un intento genuino de respetar el derecho de las personas a participar en la toma de decisiones que afectan a su vida” (Apple y Beane, 1999, p. 25).

Esta participación no sólo se refiere a los docentes, estudiantes y padres que directamente están vinculados al mundo educativo, sino que se extiende a las comunidades y a la ciudadanía en general. “Dentro de una perspectiva actual de revitalizar el tejido asociativo de la sociedad civil, la educación de la ciudadanía aspira, en un nuevo pacto educativo, a ampliarse y conjuntarse en el ámbito de la familia (escuelas de padres y madres, AMPA), el barrio (asociaciones), organizaciones no gubernamentales (acciones educativas conjuntas) y la ciudad (proyecto educativo de ciudad)” (Bolívar, 2002, p. 54).

- Colaboración vs. Competencia

Otra característica es el énfasis que las escuelas democráticas ponen en la colaboración dentro del desarrollo de las actividades escolares, en detrimento de la competencia que es privilegiada en la educación tradicional. En esta perspectiva, “las comunidades de quienes aprenden en las escuelas democráticas están marcadas por otorgar importancia a la cooperación y la colaboración, más que a la competición. Las personas ven su premio en los otros, y se toman medidas que animan a los jóvenes a mejorar la vida de la comunidad ayudando a los demás” (Apple y Beane, 1999, p. 27).

- Papel de los docentes

Una escuela democrática requiere una actitud especial por parte de los docentes, pues estos deben estar comprometidos con la construcción y consolidación de la democracia, por tanto, sus actitudes, metodologías, formas y estilos de enseñanza deben corresponderse con los principios y valores de la democracia. Igualmente, el docente democrático debe ser capaz de leer la realidad social y política de la sociedad donde se desenvuelve. “Los educadores comprometidos con la democracia se dan cuenta de que es probable que las fuentes de desigualdad en la escuela se encuentren también en la comunidad. Como mínimo, entienden que es demasiado fácil que la vida en el exterior disipe las posibilidades que se originan en las experiencias democráticas en la escuela” (Apple y Beane, 1999, p. 27).

Otra condición de un educador en una escuela democrática tiene que ver con la apertura a todas las ideas y conocimientos que existan sobre los temas trabajados en las clases, lo que incluye la posibilidad de escuchar también a los estudiantes con quienes labora. “Los educadores en una sociedad democrática tienen la obligación de ayudar a los jóvenes a buscar entre las diversas ideas y a expresar las suyas” (Apple y Beane, 1999, p. 30).

Uno de los aspectos más importantes tiene que ver con el papel de los docentes en la construcción de las políticas educativas que se implementan en los sistemas educativos. Si estamos hablando de escuelas democráticas, es una de las principales características la participación de todos los actores en todos los procesos educativos y la planeación educativa es uno de los más relevantes, si se toma en cuenta que, en la actualidad, las políticas educativas se

planean normalmente en un centro, por parte de técnicos o políticos y los docentes tienen solamente la labor de aplicarlas. “La consiguiente “des-especialización” de los profesores, la redefinición de su trabajo como la puesta en práctica de las ideas y los planes de otros, está entre los ejemplos más obvios e inconvenientes del desvanecimiento de la democracia en nuestras escuelas” (Apple y Beane, 1999, p. 38).

- *El currículo*

Una escuela democrática requiere entonces una transformación del currículo, para que este sea también democrático. “Puesto que la democracia implica el consentimiento informado de las personas, un *curriculum* democrático subraya el acceso a una gran variedad de información y el derecho de los que tienen distinta opinión a que se oigan sus puntos de vista” (Apple y Beane, 1999, p. 30).

La apertura a las distintas formas de conocimiento, a escuchar los puntos de vista divergentes, a la interpretación crítica de la sociedad, la disposición a la discusión y el debate, entendiendo el conflicto como parte de la democracia, son puntos clave en la democratización del currículo. “Un *curriculum* democrático invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de “fabricantes de significado”” (Apple y Beane, 1999, p. 34).

Además, en lo que se refiere a la educación democrática específicamente, podría hablarse de los siguientes elementos:

En las escuelas democráticas, se aprende (o debe aprenderse), como contenido conceptual explícito, en qué consiste la democracia en términos políticos, qué forma de democracia es la que hay en el país en que se vive, cuáles son las formas específicas de organización y legitimación del poder en democracia, etc. También se aprende (o debe aprenderse) cuáles son las condiciones de las que depende la democracia o, lo que es igual, los fundamentos de la forma democrática de vida. Por lo general, esto último se aprende de manera menos explícita, menos consciente y muchas veces menos intencionada (Meza, 2013, p. 75).

- La deliberación

Para Gutmann, la deliberación es entendida como la virtud democrática por excelencia, la cual debe desarrollarse desde los principios de no represión y no discriminación. “Para Gutmann la deliberación expresa un procedimiento racional de decisión, que hace manifiesto el poder comunicativo en las comunidades democráticas. Entre las características de la deliberación, Gutmann identifica el reconocimiento del disenso como condición de posibilidad, teniendo en cuenta que la dinámica misma de la deliberación exige la confrontación y, por ende, el desacuerdo como punto de partida permanente; además, para ella el modelo deliberativo no supone un enfoque imparcial o neutral con respecto a las ideas de bien, por el contrario, cuenta con una base moral” (Caro, 2015, pp. 166-167).

En esta vía, se reconoce un debate entre la postura deliberativa de Gutmann y la postura agonística de Mouffe. “Por su parte, Chantal Mouffe opina que la concepción de la democracia basada en las ideas de *deliberación* y *consenso racional* obedece a una comprensión errónea de lo político, dado que la idea de consenso conduce a la eliminación de las diferencias, mediante la construcción de una identidad que supone lograr el acuerdo; por lo cual, se expone al riesgo latente de la homogenización moral y a la negación del pluralismo, de allí que para esta autora lo político se refiera a lo antagónico, al conflicto que es constitutivo de las sociedades humanas (Mouffe, 2007, p. 16)” (Caro, 2015, p. 160).

Sin embargo, puede hablarse de que ambas posturas son complementarias en el camino de construir escuelas democráticas, al encontrar puntos comunes que construyan un fundamento teórico de la deliberación más fuerte: “La intersección de la política agonística y la deliberativa deviene en una concepción de la democracia en la que se articulan las ideas de *procedimiento racional* y *consenso*, sin que se afecten la *contingencia* y la apertura permanente de *lo político*, que se siguen del *conflicto* y la confrontación pluralista de centros de poder que aspiran a la *hegemonía política*” (Caro, 2015, p. 155).

- Vivencia de la democracia

Finalmente, la escuela democrática se fundamenta en la idea de que la democracia, más que enseñarla, debe vivirse, experimentarse en la cotidianidad del estudiante y del docente. “La

práctica de la democracia, básicamente en los diversos ámbitos de la educación formal, se convierte en la esencia de la construcción de una ciudadanía crítica, la cual trasciende la concepción misma de la ciudadanía democrática, también anhelada por los/as conciudadanos/as de nuestros pueblos. De esta manera la democracia traspasa los límites de la simple mediación o formas de comportamiento cívico, convirtiéndose en formas de práctica política y ejercicio cotidiano del poder” (Mora, 2012, p. 13).

Se entiende, de esta manera, que los valores democráticos no pueden ser contenidos que se enseñen de una forma tradicional sino aspectos que se tienen que vivenciar en la experiencia diaria. Esto requiere democratizar la vida de las aulas y de las escuelas: “Se trata de crear modos en que los alumnos sean protagonistas de sus procesos de aprendizaje” (Feito, 2009, p. 18).

Como ha escrito Uslar Prieti: “No se enseña democracia como una asignatura ordinaria, ni tampoco como un juego. Deben aprender y sentir que la democracia es una manera de vivir. Todos los maestros y todas las asignaturas son buenos para ese aprendizaje. La escuela para ello debe volverse hacia el cultivo de la vida democrática entre sus alumnos: enseñarlos a convivir, a cooperar, a respetar lo diferente y lo contrario en los otros, a amar la libertad de los demás” (citado en Bolívar, 2002, p. 55)

Giroux: La esfera pública democrática

Henry Giroux hace una crítica de los modelos tradicionales de educación política, los cuales han asumido, generalmente, la forma de educación ciudadana. Para él, los modelos se han tomado de los conceptos de ciudadanía liberal o conservadora, que no toman en cuenta las profundas desigualdades que subyacen a las estructuras de las escuelas y de la sociedad, llegando a lo sumo a una pedagogía dedicada a superar los problemas del sexismo, racismo o chovinismo, por un lado, o a hacer que los estudiantes fuesen buenos tomadores de decisiones o personas más avezadas en el lenguaje del debate público. “En todos estos casos, la naturaleza de la ciudadanía se traduce en el dominio de labores de procedimiento desprovistas de cualquier compromiso político tocante a aquello que es democráticamente justo o moralmente defendible” (Giroux, 2006, p. 34).

Las reformas educativas llevadas a cabo desde los años ochenta han profundizado esta mirada sobre la ciudadanía y sobre la educación en general, desde la cual se fomentan las habilidades del logro personal, del éxito individual, al pensar que los ciudadanos no son más que consumidores que compiten en una sociedad. Desde esta visión “la educación, orientada a la autoformación y a la formación social, da paso a una perspectiva de la escolaridad reducida a los imperativos del autointerés empresarial, de la psicología industrial y de la uniformidad cultural” (Giroux, 2006, p. 39).

Estos modelos de educación ciudadana se fundamentan principalmente, según Giroux, en una racionalidad técnica, desde la cual educar para la ciudadanía se reduce a la transmisión de los valores y creencias necesarios para el mantenimiento de la sociedad, la cual es vista como algo dado y natural. “Un modelo pedagógico construido en la transmisión de un cuerpo de información dado, de valores y creencias no cuestiona si éstos están justificados, pregunta bajo qué condiciones pueden ser mantenidos” (Giroux, 2004, p. 227).

El problema, dice Giroux, es que se parte de un concepto de ciudadanía vacío políticamente, que la reduce a patriotismo, a la relación de sumisión con el estado. “Dentro de los parámetros de esta nueva filosofía pública, a la ciudadanía no sólo se le retira del terreno del debate histórico, sino que se la define, además, alrededor de un discurso de unidad nacional y fundamentalismo moral que priva a la vida pública de sus más dinámicas posibilidades políticas y democráticas” (Giroux, 2006, p. 17).

Sin embargo, algunos de estos modelos de educación ciudadana se han venido transformando con el tiempo, asumiendo una racionalidad hermenéutica, este modelo cambia la visión de un sujeto pasivo que recibe información por el uso del lenguaje y el pensamiento en la producción intersubjetiva de significados. La sociedad por tanto es creada, la verdad y el conocimiento también, no es algo natural y dado. El enfoque de la investigación reflexiva aparece en este panorama, aunque les da un énfasis a los procesos de toma de decisiones como la única forma de educar para la democracia, siendo claves los conceptos de negociación, participación y valores en la educación ciudadana. “Al enfocarse en las intenciones subjetivas del individuo y simultáneamente fortalecer la importancia de la construcción social del conocimiento, esta posición falla al no comprender cómo tales significados son mantenidos y cómo pueden distorsionarse más que incluir a la realidad” (Giroux, 2004, p. 236).

Para el autor, una verdadera educación ciudadana democrática, debe partir de asumir una racionalidad emancipatoria. “Este modo de racionalidad se interpreta como la capacidad del pensamiento crítico para reflexionar acerca y reconstruir su propia génesis histórica; es decir, pensar acerca del proceso del pensamiento mismo (...), la educación ciudadana basada en una forma emancipatoria de racionalidad tendría que reproducir y enfatizar la importancia de las relaciones en las que los hombres y las mujeres son tratados como fines y no como medios” (Giroux, 2004, pp. 241-242).

Entender la ciudadanía de esta manera lleva a reconocerla como un proceso ideológico y como manifestación de relaciones específicas de poder. Así se debe entender también en términos pedagógicos, pues una ciudadanía de este tipo requiere de un proceso de regulación moral, de producción de una cultura política democrática que se relaciona con la formación de subjetividades políticas democráticas. La educación ciudadana entonces debe entenderse como un proceso desde el que transformamos nuestra relación con nosotros mismos, con los demás y con el mundo.

El papel de una escuela que busque la formación de ciudadanía sería posibilitar en los estudiantes una comprensión crítica de sí mismos y de lo que significa vivir en una sociedad democrática. Contrario a lo que sucede en la escuela tradicional donde en vez “de desarrollar la comprensión crítica, de enfrentar la experiencia del estudiante y de fomentar la ciudadanía activa y crítica, se redefine a las escuelas con base en un lenguaje y unas políticas que hacen hincapié en la estandarización, la competencia y en habilidades de desempeño estrechamente definidas” (Giroux, 2006, p. 271).

Para lograr esa visión crítica de ciudadanía, Giroux propone definir las escuelas como esferas públicas democráticas. “Por espacio público entiendo, al igual que Hannah Arendt, un conjunto concreto de condiciones de aprendizaje, gracias a los cuales las personas puedan reunirse para hablar, dialogar, compartir sus narraciones y luchar juntas dentro de relaciones sociales que fortalezcan en vez de debilitar, la posibilidad de la ciudadanía activa” (Giroux, 2006, pp. 160-161). Convencido de que la democracia únicamente se puede aprender por medio de la experiencia, viviéndola, nos plantea el deber de convertir los establecimientos educativos en sitios democráticos, es decir en instituciones esenciales para vivir la democracia, no tanto para adquirir

aprendizajes prácticos o contenidos predefinidos sino para adquirir facultades críticas y desarrollar el pensamiento autónomo.

Esto significa considerar las escuelas “como sitios democráticos dedicados a la adquisición individual y social de facultades críticas” (Giroux, 2006, p. 280), esto es cambiar de lógica, dejar la visión de la escuela como extensión o reflejo del lugar de trabajo o como instituciones de formación del recurso que competirá en el mercado laboral.

Ante el discurso de las competencias laborales, los estándares, calidad, eficiencia, competitividad, mercantilismo, etc., la escuela como esfera pública democrática hace valer los derechos del discurso de la democracia crítica, real y efectiva, la libertad individual, asociación pública, responsabilidad cívica, y la justicia social.

Ante la postura neoconservadora que plantea que la crisis de las escuelas es fruto de la falta de autoridad, por lo que debe afianzarse la misma dentro de las escuelas rescatando los valores tradicionales de la familia, el orden, la disciplina, la obediencia, etc., se plantea que hay otras formas de legitimar la necesaria autoridad que debe existir en los procesos educativos. Esta autoridad puede encontrar sus fuentes, no en una pretendida tradición cultural dada, ni en el temor a seres o fuerzas sobrenaturales, ni en el temor al castigo, ni en el terror, sino en todo lo contrario, en la práctica ética y moral, en el conocimiento, en el respeto, en la dignidad humana.

Ver a las escuelas como esferas públicas democráticas significa considerar a las escuelas como espacios dedicados a formas de habilitamiento personal y social, donde los estudiantes tienen la oportunidad de aprender el conocimiento y las habilidades necesarias para vivir una auténtica democracia (...) las escuelas como esferas públicas democráticas funcionan para dignificar el diálogo significativo y la acción y para dar a los estudiantes la oportunidad de aprender el lenguaje de la responsabilidad social (McLaren, 2005, p. 335)

Convertir las escuelas en esferas públicas democráticas requiere entender que la democracia es un lugar de lucha. No es un concepto dado y natural, ahistórico. Ante este concepto, el ciudadano activo tiene un papel de cuestionamiento, definición y conformación de la esfera política y de la sociedad democrática. No hay ley que no se pueda mejorar ni fundamento que no se pueda

debatir o poner en tela de juicio, “en su calidad de esferas públicas democráticas, las escuelas pasan a ser lugares donde los estudiantes aprenden los conocimientos y habilidades de ciudadanía dentro de formas de solidaridad que constituyen la base para construir formas emancipatorias de vida comunitaria” (Giroux, 2006, p. 62).

Para Giroux, el papel del lenguaje en la construcción de mundos comunes se convierte en una de las principales características de una escuela que ponga su énfasis en la deliberación pública. “Las escuelas son una de las esferas públicas primordiales donde, por obra de la influencia de la autoridad, la resistencia y el diálogo, el lenguaje puede configurar el modo en que diversos individuos y grupos codifican el mundo y con ello participan en él. Las escuelas son lugares donde el lenguaje proyecta, impone y construye normas y formas particulares de significado” (Giroux, 2003, p. 194)

¿Cómo se lleva esta postura al salón de clases? Giroux plantea la necesidad de enfatizar la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje; enseñarse al estudiante a pensar y usar el razonamiento crítico para que se apropie de su propia historia; propiciar la discusión, el debate y el uso de la razón pública en el aula; aprender por qué ciertos valores son indispensables para la reproducción de la vida humana; aprender acerca de las fuerzas estructurales e ideológicas que influyen y restringen sus vidas. Pero principalmente, volviendo la democracia una forma de vida que se experimente en todos los aspectos de la cotidianeidad escolar.

La democracia únicamente se puede aprender por medio de la experiencia, viviéndola. Así, pues, el hogar, la escuela y la comunidad deben proporcionarles a los jóvenes la oportunidad de trabajar en problemas genuinos de democracia que estén al nivel de su madurez. [...] Resulta obvio que no basta con el puro estudio de la democracia. Y lo es igualmente que la llamada escuela centrada en el niño se va al cesto de la basura. De la misma manera que una sociedad democrática no se centra en el niño, ni tampoco en el adulto, una escuela para la democracia no puede centrarse en el niño, ni en el adulto, ni tampoco en la ‘escuela’ (Jesse Newlon, cit. en Giroux, 2006, p. 137)

Hablar de convertir a las escuelas en esferas públicas democráticas implica una visión de la educación ciudadana radical, no en el sentido de impartir cursos de formación ciudadana, cátedras de democracia, o planes de estudio transversalizados por los estándares de

competencias ciudadanas. Esta visión requiere una transformación de las escuelas y del sistema educativo, una política educativa que ponga énfasis en la construcción de una democracia real y en la formación de los ciudadanos críticos que puedan emprender esa labor.

Tres elementos vienen a ser fundamentales para la transformación de las escuelas en esferas públicas democráticas. Primero, fomentar una política de la voz, donde todos los actores puedan interactuar y participar de forma real; segundo, el papel de los profesores como intelectuales transformativos y, finalmente, el desarrollo de un lenguaje de crítica, pero también de posibilidad.

La política de la voz se refiere a la necesidad de expresar y escuchar la voz de todos los intervinientes en los procesos educativos. La voz es la forma que tienen maestros y alumnos de participar en el diálogo, es la forma de hacerse oír y de definirse como autores de sus mundos. Es el medio por el cual se afirman las identidades, la historia personal y el enfrentamiento vivido con la cultura circundante.

Giroux plantea que se deben prestar atención a tres esferas distintas que representan tres voces específicas: la voz de la escuela, la voz estudiantil y la voz docente. La voz de la escuela se refiere a las prácticas e ideologías propias del establecimiento educativo, lo que incluye desde la forma en que se disponen las aulas, hasta los contenidos que se enseñan y las prácticas sociales de los docentes. La voz docente recoge los valores y principios que dan vida a las prácticas cotidianas de los maestros. La voz estudiantil, por su parte, se refiere a los discursos y lenguajes propios de los estudiantes y que normalmente no son escuchados en el mundo escolar (Giroux, 2003).

En suma, McLaren concuerda con Giroux, en que la pedagogía crítica "tiene que ser construida con las historias que la gente cuenta, las formas en las que los estudiantes y los maestros asignan significados y las posibilidades que subyacen en las experiencias que moldean sus voces. Es alrededor del concepto de voz que puede tener lugar una teoría de enseñanza y aprendizaje que apunte a nuevas formas de relaciones sociales y a nuevas y desafiantes formas de confrontar la vida diaria" (McLaren, 2005, p. 325)

Pero para lograr la política de la voz y construir las esferas públicas democráticas, se requiere de un cambio en el papel de los docentes, "si los profesores han de educar a los estudiantes para

ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos” (Giroux, 1997, p. 177), es decir, ciudadanos críticos que combinan la reflexión y la práctica, que no sólo aplican metodologías, programas y políticas sino que las ayudan a construir, haciendo valer su voz, su conocimiento y su lectura crítica de la realidad.

Esto significa rebatir la situación predominante en la actualidad, donde la esfera de la planeación está en un lado, mientras la de la acción es la que le pertenece al docente, cual si fuera un operario. “Lo que es evidente en este enfoque es que organiza la vida escolar en torno a expertos en currículos, en instrucción y en evaluación, a los cuales se asigna de hecho la tarea de pensar, mientras que los profesores se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos” (Giroux, 1997, p. 175)

Que un profesor sea un intelectual transformativo requiere de un cambio en la formación de los educadores, quienes además de los conocimientos pedagógicos, didácticos y aquellos propios del área en que se desenvuelven deben ser ciudadanos mejor informados y agentes de transformación social. “Si creemos que el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democráticas” (Giroux, 1997, p. 176).

Con profesores de este tipo, ejerciendo la política de la voz, puede generarse de una manera mucho más adecuada el tercer elemento de estas esferas públicas democráticas, el cual plantea que no es suficiente con proveer un lenguaje de crítica, sino que es necesario un lenguaje de la posibilidad. Un discurso radical de democracia no se puede basar exclusivamente en la crítica, necesita de un lenguaje de la posibilidad, oposición y construcción de un nuevo orden social. No sólo se trata de una lectura crítica sino de una visión de futuro, de la sociedad que se quiere, de poder mejorar las posibilidades humanas. Infortunadamente, reconoce Giroux, “los educadores radicales *no han* conseguido desarrollar un lenguaje que aborde las escuelas como ámbitos de posibilidad, donde los alumnos pueden ser educados a fin de ocupar lugares en la sociedad desde una posición que les dé poder, en vez de subordinarlos ideológica y económicamente” (Giroux, 2003, p. 175), se han quedado en la crítica y reconocen la escuela como el ámbito de la

reproducción de la ideología dominante pero no encuentra en ella la posibilidad de transformación. Una escuela como esfera pública democrática se constituye como un lugar en que se hacen posibles las grandes transformaciones que la sociedad requiere para poder ser más democrática, más justa, más solidaria.

Escuelas democráticas en acción. Experiencias significativas

Llevar a la práctica los postulados teóricos de las escuelas democráticas es, tal vez, uno de los aspectos más complejos y con más obstáculos que se pueden encontrar en este enfoque. Apple y Beane, plantean que se pueden encontrar dos líneas de trabajo, la primera se refiere a la transformación de las estructuras y procesos propios de la escuela, para hacerlos más participativos; la segunda, sería la transformación de los currículos para que aporten mayores experiencias democráticas a los estudiantes (Apple y Beane, 1999).

Puig reconoce algunos pasos necesarios para democratizar las escuelas, el cambio de las relaciones interpersonales, la transformación de la comunicación para lograr un diálogo generalizado, las prácticas cooperativas como método para alcanzar objetivos comunes y el aumento de la participación son eslabones fundamentales para las escuelas democráticas. “En síntesis, la democracia escolar no se logra profundizando en el individualismo con la esperanza de que las acciones se coordinen a partir de la búsqueda de beneficios individuales, ni se logra apelando a la existencia ontológica de una comunidad ya cohesionada. Sino que la escuela como comunidad democrática y participativa resulta de la relación interpersonal que se concreta en el afecto, la comunicación y la cooperación” (Puig, 2000, p. 62)

Estas propuestas se han llevado a cabo en instituciones educativas de diferentes partes del mundo, por lo que se pueden contar innumerables experiencias. En España, por ejemplo, Feito (2009) analiza experiencias de escuelas democráticas, como las desarrolladas por el colegio La Navata, la IES Vicente Alonso y el Arcipreste de Hita. Allí se pone el énfasis en el trabajo por proyectos y la globalización curricular, con el fin de romper con la atomización del conocimiento escolar en asignaturas, fomentando la enseñanza basada en el diálogo. Una de las prácticas desarrolladas es la Asamblea de clase, la cual se realizaba generalmente al inicio de la jornada, pero también se usaba para definición de temas de trabajo, de actividades o de funcionamiento

de los centros escolares. “Solemos decir que las asambleas son el momento institucional del diálogo: un espacio que la escuela destina de manera exclusiva a fomentar la participación por medio de la palabra” (Puig, 2000, p. 64).

Otras estrategias tienen que ver con el cambio en la organización del aula, la apertura al entorno mediante actividades fuera de la escuela y el fomento de una mejor convivencia democrática, partiendo del diálogo para la resolución de los conflictos. “La gran pregunta a la que deberíamos responder es si lo que queremos es que nuestras escuelas sirvan básicamente para que los menores pasen de curso, aprueben exámenes y saquen buenas notas o para que aprendan a pensar y no acepten sin más la primera idea que les sea propuesta o que les venga a la cabeza” (Feito, 2009, p. 32)

Saldarriaga (2016), analiza la experiencia de 4 instituciones educativas de la ciudad de Medellín, en Colombia, inspiradas en pedagogías críticas, mediante el análisis estructural de contenidos culturales. Estas Escuelas Críticas, como las llama, desarrollan diferentes estrategias para democratizar la educación. Una de ellas pone el énfasis en el autogobierno escolar, el cual no tiene que ver tanto en la gestión global de los centros educativos, sino en la gestión del aula. “Es decir, a la creación de un ambiente que permita a los educadores poner en manos del alumnado la organización de todas aquellas cuestiones que sea posible confiarles y, en cualquier caso, que permita abrir espacios de diálogo para tratar los temas que afectan al grupo-clase” (Puig, 2000, p. 59).

Las otras estrategias desarrolladas son la formación de intelectuales críticos y transformadores mediante prácticas deliberativas en la investigación y la formación de pensamiento crítico; la apuesta por la inclusión social, mediante la experiencia de jóvenes que se han encontrado excluidos del sistema educativo; y la formación para la solidaridad, el reconocimiento y para la dirección de su propia vida, desde la vivencia de la solidaridad en el aula y en el entorno inmediato (Saldarriaga, 2016).

Martínez (s.f.), explica la estrategia de los grupos de debate en las instituciones educativas, aspecto fundamental, según la autora, para entender, no tanto cómo funciona la democracia, sino cómo se vive. “Para desarrollar esos procesos de deliberación que conduzcan a la acción pedagógica de renovación, queremos es facilitar la creación de grupos autónomos en las

escuelas y en los Institutos de personas implicadas en la mejora de la práctica educativa. Se trata de aprender a hablar, escuchar, discutir, y decidir de una manera cualificada” (Martínez, s.f., p. 12).

Mejía (2011), analiza y desarrolla experiencias desde la educación popular, una de ellas es la IEP (Investigación como Estrategia Pedagógica). “Desde nuestra visión, al sistematizar, al producir saber a partir de sus prácticas, se operan procesos de empoderamiento, en una apropiación que recorre de otra manera la relación entre los conocimientos y los saberes y como aspecto central para construir otra ciudadanía y democracia” (Mejía, 2011, p. 181).

Otra se refiere a las escuelas de liderazgo democrático: “Las escuelas de liderazgo, en tanto apuesta inscrita en procesos de educación para la democracia hacen un deslinde con la educación popular al convocar a ellas no solamente a un sujeto asumido como ‘el sujeto histórico protagónico del cambio social: el sujeto popular, el pueblo’; convoca más bien, como participantes en los procesos educativos a la pluralidad y diversidad de actores presentes en el escenario social, político, nacional y regional que definen y redefinen sus identidades en el entrecruce, siempre conflictivo, de múltiples posiciones del sujeto” (Viva la ciudadanía, citado en Mejía, 2011, pp. 186-187).

Flecha (2004), por su parte desarrolla la Educación Democrática de Adultos (EDA), basada en el aprendizaje dialógico. “En el diálogo no importa la posición académica de los interlocutores, sino los argumentos que fundamentan las pretensiones de los sujetos. Estas interacciones presiden la dinámica de centros educativos de orientación democrática y dialógica, así como su organización y gestión” (Flecha, 2004, p. 29)

Finalmente, una de las experiencias con mayor impacto en la actualidad es la de Comunidades de Aprendizaje, con mucha influencia en España, que buscan la transformación de los centros educativos a través del aprendizaje dialógico y la participación de la comunidad, orientados hacia la eliminación del fracaso escolar y la superación de los conflictos (Flecha y Puigvert, 2015).

Esta experiencia parte de preguntarse cómo se pueden generar procesos educativos para la igualdad desde el aprendizaje dialógico. La propuesta parte de los planteamientos de Freire, se basa en conceptos de Habermas y Castells, y se desarrolla a partir del diálogo igualitario como

esfuerzo común para lograr la igualdad educativa, contando con la participación activa de los padres de familia, asociaciones voluntarias, barriales, comunitarias, etc.

En España nace desde la investigación del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona, a partir de experiencias exitosas en Estados Unidos, Canadá, Corea y Brasil. En el ámbito internacional se reconocen tres experiencias con mayores resultados: el Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program), nacido en 1968 en la Universidad de Yale; las Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools) iniciadas en 1986 por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y Éxito para todos (Success for All) que comenzó en 1987 en Baltimore en una cooperación entre Johns Hopkins University y el Departamento de Educación de la ciudad (Flecha y Puigvert, 2015).

Los principios básicos de estas comunidades de aprendizaje son la creación de ambientes de aprendizaje y organización escolar alternativas; la conformación de centros de aprendizaje de toda la comunidad; la enseñanza se planifica para el colectivo, con finalidades claras y compartidas por la comunidad; se fortalece el desarrollo de la autoestima; la evaluación continua y sistemática; la participación del alumnado, familia y comunidad; el liderazgo compartido y el concepto de la educación entre iguales.

La teoría de la acción comunicativa de Habermas, en la que se reconoce al ser humano como capaz de lenguaje y acción, es decir, se le reconoce una habilidad comunicativa fundamental para actuar en el entorno y para orientar nuestras acciones hacia el entendimiento con los otros, brinda un apoyo teórico a la propuesta, entendiendo que la realidad social es construida por las interacciones entre las personas.

Así, el aprendizaje dialógico se apoya en los siguientes principios:

- El diálogo igualitario, la validez de los argumentos y no la imposición de un saber, es el fundamento para el entendimiento, lo cual permite construir los contenidos, métodos y ritmos de aprendizaje.
- El concepto de inteligencia es cultural, es decir se amplía dicho concepto evitando restringirlo a los aspectos cognitivos lógico-matemáticos. Se tiene en cuenta una concepción de inteligencia que abarque las diferentes dimensiones humanas.

- La transformación social es una meta. El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno.
- Crítica a la colonización tecnocrática del aprendizaje, lo cual significa que la dimensión instrumental del conocimiento se ve incluida en una propuesta más amplia
- La creación de sentido como principio del accionar educativo
- Solidaridad, igualdad y diversidad

El método de trabajo es a través de grupos interactivos, los cuales son una forma flexible de organizar el trabajo educativo en el aula, cuya finalidad es intensificar el aprendizaje mediante interacciones que se establecen entre todos los participantes (niños/as, profesorado, voluntariado, etc). De esta manera se favorece la interacción entre iguales y se activa el trabajo en equipo (Flecha y Puigvert, 2015).

La experiencia también se ha desarrollado en Brasil, donde le apuestan por una organización escolar menos jerárquica y más comunicativa. “En Brasil, los centros educativos que se transformaron en Comunidades de Aprendizaje se dedican intensamente a las prácticas dialógicas de aprendizaje, vía grupos interactivos, biblioteca tutorada, tertulias dialógicas (literarias, musicales y de artes plásticas). Sin embargo, en el ámbito de la formación de familiares, la política local de gestión (relacionada con la forma de proporcionar los cargos directivos en las escuelas, arriba mencionados) interfiere directamente: cuanto más amplia es la visión de los gobiernos locales de efectiva democracia en la gestión de los centros educativos, mayor el investimento de las escuelas en la formación de familiares y de su participación en la vida de la Comunidad de Aprendizaje” (Rodrigues, 2011, p. 16).

En fin, las comunidades de aprendizaje se convierten en un ejemplo de democratización de la educación, en la medida en que se fundamentan en el aprendizaje dialógico y en la construcción de nuevas formas de relacionarse al interior de los centros educativos. “Superando esas concepciones y siguiendo el giro dialógico de las teorías del aprendizaje, el *aprendizaje dialógico* (FLECHA, 1997), la concepción de aprendizaje de las Comunidades de Aprendizaje, señala claramente que aprender es una actividad social mediada por el lenguaje y que tiene lugar tanto con iguales como con toda la diversidad de personas adultas con las que las y los estudiantes se relacionan. Por eso, en Comunidades de Aprendizaje se promueve la participación de las y los

familiares, miembros de la comunidad y voluntariado en todos los espacios del centro, incluida el aula” (Díez-Palomar y Flecha, 2010, p. 23)

Pedagogía descolonial y Buen Vivir

En Latinoamérica, esta postura teórica crítica ha encontrado otras vertientes en su desarrollo reciente, la relación entre democracia y educación se plantea desde la mirada descolonial y desde las teorías del Buen Vivir como una opción alternativa para los pueblos excluidos y subalternos. Así como se habla de unas epistemologías del sur, se plantea la necesidad de que los modelos educativos de nuestros países se refresquen con otras pedagogías: “Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (Walsh, 2013, p. 28)

Ya en los años sesenta del pasado siglo, el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1985) hablaba de descolonizar las ciencias sociales, planteando la valoración del conocimiento popular y la reivindicación del poder popular, a partir de la investigación acción participativa. Valorar otras formas de conocimiento, que se distancien de los postulados positivistas y otras corrientes que provienen de los centros de poder mundial, principalmente del continente europeo, ha sido la tarea de pensadores provenientes de diferentes partes del denominado tercer mundo. En América han sobresalido los trabajos de Aníbal Quijano (2014), Arturo Escobar (1999, 2007, 2016) y Walter Mignolo (1995), así como la cercanía al continente por parte de Boaventura de Sousa Santos (2000, 2007, 2010, 2011a, 2011b).

Esta propuesta ha sido conocida, por algunos, indistintamente como poscolonialismo o como descolonialismo, otros plantean una discusión en torno a cuál de estos conceptos sería más exacto. Sin entrar en ese debate, se reconoce dicha postura porque se centra en la crítica a la razón moderna, eurocéntrica, reivindicando una razón distinta. Para Mignolo (1995), esta razón se opone a la razón de la modernidad occidental colonizadora, la cual naturalizó unas relaciones sociales que denominaban al occidental como el civilizado, y al ‘otro’ como el bárbaro.

La visión que se tiene del otro, desde una mirada colonial, es un relato de ese otro, una construcción de representación, que establece estructuras de dominio. El civilizado, el occidental, mira al otro, plantea una visión del otro, con una voluntad de gobernarlo. El relato que se hace del otro, que se le impone, que el otro asume como marca propia, establece en ese gesto las estructuras del dominio. Tal es la tragedia del colonizado que termina por creer de sí mismo lo que el colonizador dice de él, y termina “ontologizando” esas identidades, naturalizando esas relaciones de jerarquía y sintiéndose inferior.

La mirada descolonial es entonces una crítica a las formas tradicionales de generar conocimiento. Boaventura De Sousa ha llamado estas nuevas formas de ver la ciencia, *epistemologías del sur*, las cuales “son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento” (De Sousa, 2011b, p. 16).

Al considerar que la modernidad y el capitalismo han ido de la mano con el colonialismo, estas posturas plantean que ha existido no sólo una imposición de los modelos económicos y políticos por parte de los países desarrollados sino también una imposición epistemológica, con lo cual se está cometiendo una gran injusticia cognitiva, que se evidencia en “la idea de que existe un solo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el Norte global, que llamamos la ciencia moderna” (De Sousa, 2011b, p. 16).

Ante esta injusticia, se formulan diversas maneras de buscar y validar el conocimiento, en las que se tienen en cuenta otras formas de ver el mundo, diferentes a la mirada occidental, estas son las epistemologías del sur cuyas premisas son tres. Primera, que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo; segunda, que la diversidad del mundo es infinita y finalmente, que esta diversidad no puede ser monopolizada por una teoría general, por eso hay que buscar formas plurales de conocimiento.

Es necesaria, entonces, una descolonización epistemológica que surja desde los pueblos excluidos y que se han quedado fuera de las esferas del conocimiento moderno “universal”. “Pero la descolonización se tiene que producir desde una teoría crítica descolonial que haga visibles las experiencias desperdiciadas e invisibilizadas por las teorías críticas nórdico-céntricas de la zona del ser” (Grosfoguel, 2011, p. 103).

La colonialidad que se ha analizado en el campo epistemológico, donde se ha valorado únicamente la mirada eurocéntrica de la ciencia y la búsqueda de conocimiento, también ha logrado penetrar el campo educativo. En Colombia, por ejemplo, el sistema educativo históricamente ha estado organizado desde una mirada colonial.

El modelo educativo colombiano responde a lógicas que reducen al ser humano al fortalecimiento de una sola de sus dimensiones. El paradigma oficial privilegia lo que Horkheimer (1973) llamó racionalidad instrumental, es decir la reducción de la razón a las acciones técnicas, a las habilidades que sirven para un fin práctico limitado, propia del positivismo. Utilizar la razón sólo para resolver problemas prácticos inmediatos se ha convertido en el fin último de la educación en nuestro país.

Por esta razón, los contenidos de la educación en Colombia están referidos, principalmente, a transmitir los conocimientos avalados por la ciencia moderna, privilegiando las matemáticas y las ciencias físico-naturales. En los últimos años, además, se ha puesto un mayor énfasis a la utilización de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), como parte de la necesaria “modernización” de las escuelas. Igualmente se ha venido instaurando el discurso del “emprendimiento” como una necesidad para los estudiantes, que no es otra cosa que movilizar los recursos de la educación para la finalidad de formar personas para el trabajo, en detrimento, muchas veces, de otros aspectos como la ética, la estética, la educación política, el deporte, etc., fundamentales para que la educación pueda cumplir sus fines de búsqueda de la plenitud humana.

Este modelo educativo, según el descolonialismo, afianza el individualismo, la búsqueda del éxito personal, el “sálvese quien pueda”. Ha generado grandes científicos, buenos ingenieros, excelentes médicos o abogados, pero no ha garantizado la formación de mejores personas, más humanas, que respeten al otro y la naturaleza, que lean de forma crítica la realidad y que participen en la transformación de los aspectos que se consideren injustos en la sociedad.

Desde una perspectiva descolonial, la educación debe pensarse de otra manera. La educación debe verse más como esa vía para hacernos humanos. El camino iniciado por Freire se ha venido nutriendo en América por diferentes pedagogos, educadores, investigadores, principalmente en

experiencias de educación popular, pero aún no ha logrado penetrar al sistema educativo formal. “Los movimientos de educación y comunicación popular inspirados por Fals (con su investigación acción participativa, IAP) y Freire motivaron una infinidad de movilizaciones transformadoras en los años 1970 y 1980, (...) enfatizando la necesidad de tomar en serio los conocimientos de los pueblos” (Escobar, 2016, p. 345).

Ejemplos de estas experiencias implementadas principalmente desde los movimientos sociales, son aquellas que buscan la recuperación de la memoria colectiva, las propuestas de educación intercultural en Ecuador, la propuesta de una educación para la autonomía en Chiapas, la cátedra de estudios afrocolombianos y la etnoeducación en Colombia, experiencias en educación popular, entre otras (Ver Cuevas, 2013; Guelman y Palumbo, 2018; Medina, 2015; Mejía, 2011)

De esta manera, las propuestas descoloniales y las epistemologías del sur nutren diferentes movimientos en la región, en la búsqueda de otras pedagogías que puedan refrescar los sistemas educativos: “Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (Walsh, 2013, p. 28).

A partir de este aprendizaje, las pedagogías descoloniales han encontrado en América Latina un fundamento especial, un sustento epistemológico, teórico, práctico, social y político en la propuesta conocida como Buen Vivir o Vivir Bien. “Surgida en la última década en América Latina a partir de la resistencia al despojo e irracionalidad del capitalismo, el Buen Vivir es una alternativa orientada a tratar de rehacer la vida socioambiental a partir de la solidaridad humana y con la naturaleza, no solo en la actividad económica y productiva, sino en todas las dimensiones de la existencia social” (Marañón, 2014, p. 41)

Buen Vivir o Sumak Kawsay (quechua) como se conoce en Ecuador, y el Vivir Bien o Suma Qamaña (aymara) como se le llama en Bolivia, significa para estas comunidades vivir en plenitud. “En este sentido, Vivir Bien es vivir en comunidad, en hermandad y especialmente en complementariedad. Es una vida comunal, armónica y autosuficiente. Vivir Bien significa complementarnos y compartir sin competir, vivir en armonía entre las personas y con la

naturaleza. Es la base para la defensa de la naturaleza, de la vida misma y de la humanidad toda. El Vivir Bien no es lo mismo que el *vivir mejor*, el *vivir mejor* es a costa del otro. *Vivir mejor* es egoísmo, desinterés por los demás, individualismo, sólo pensar en el lucro. Porque para vivir mejor se hace necesario explotar al prójimo, se produce una profunda competencia, se concentra la riqueza en pocas manos” (CAOI, 2010, p. 34).

Esta propuesta representa una ruptura con el eurocentrismo en la producción de conocimiento, con el desarrollo como fin de la humanidad y de la civilización, con las relaciones extractivistas y avasalladoras de la naturaleza, es decir con el centro mismo de la colonialidad. “La producción y uso del conocimiento deben ser descolonizados (...) forjando un nuevo horizonte de sentido histórico y, como parte de este, una manera nueva de concebir la economía, que parte del respeto a la naturaleza y se orienta a la desmercantilización de esta, de la vida y del trabajo” (Marañón, 2014, p. 45).

El Buen Vivir busca, entonces, en palabras de Houtart (2014), restablecer la armonía con la naturaleza, construir otra economía, organizar otro estado y edificar la interculturalidad. Vivir Bien, no es aspirar a otra forma de desarrollo, es renunciar a la idea misma de desarrollo y establecer nuevas formas de relacionarnos, lo que significa respetar todas las formas de vida, llevar una vida de equilibrio con todos los seres; respetar al otro, saber vivir en comunidad; saber alimentarse, valorar y practicar la fiesta; saber danzar, saber trabajar, saber comunicarse (Puente, 2011).

Así visto, no se trata solamente de una propuesta política, tiene sus bases profundas en una transformación epistemológica que rompe con muchos de los principios de la tradición científica de la modernidad. Un primer principio de esta postura es el de relacionalidad que se opone firmemente a la fragmentación que presupone la ciencia moderna. “Cada uno de los componentes del cosmos cumple una función necesaria y, en consecuencia, no es posible separar, divorciar o dividir, lo que inmanentemente está unido” (Giraldo, 2014, p. 103).

De acuerdo con este principio, el individuo solitario no puede vivir y no puede realizarse plenamente, para ello requiere estar en una permanente relación con su comunidad, lo cual significa una ruptura con el individualismo de las sociedades contemporáneas y con el egoísmo que sustenta las posturas económicas ultraliberales, donde el éxito económico individual predomina sobre cualquier cosa.

Otro principio epistemológico es el del biocentrismo, que se opone al antropocentrismo de las sociedades de la modernidad/colonialidad. “Tanto para las racionalidades de los pueblos originarios, como para los más aceptados estudios científicos sobre la fisiología de la Tierra, nos encontramos dentro de un planeta vivo, en todos sus aspectos y componentes, lo cual nos permite tener una percepción ontológica radicalmente diferente a las ideologías modernas, pues los humanos no somos el centro de nada, sino tan solo entes en constante relación con el conjunto de fenómenos naturales; una especie viviente más inmersa dentro de un enmarañado sistema vivo” (Giraldo, 2014, p. 107).

Si no somos el centro de nada y como individuos solitarios no se logra una forma de vida deseable, esto trae como consecuencia un principio más, la prevalencia de la cooperación sobre la competencia. El mundo actual fomenta, desde los modelos económicos imperantes, la feroz competencia de los individuos desde la escuela misma y a través de su vida productiva, como única forma de alcanzar las metas personales. El Buen Vivir plantea la necesidad de colaborar y cooperar con los demás para poder alcanzar metas colectivas.

Lamentablemente, los postulados del Buen Vivir y de las pedagogías descoloniales no han tenido el impacto deseado en los sistemas educativos de América Latina, salvo los casos ya planteados de Ecuador y Bolivia, y sus experiencias se remiten a procesos comunitarios, muy significativos, pero aún limitados en el espacio/tiempo. En Colombia, como se ha planteado, el modelo educativo aún no aborda las discusiones pertinentes, amplias y participativas, para sus transformaciones necesarias en la sociedad actual.

En el campo de la educación ciudadana, las pedagogías del Buen Vivir plantean una visión que propenda por la vivencia de la democracia desde los colegios, la que debe propiciar un cambio en los sistemas educativos tanto en sus principios epistemológicos como en sus modelos metodológicos. Por ejemplo, actualmente la propuesta educativa sigue la búsqueda del éxito individual, de vivir mejor. “Si hay alguien que gana, siempre hay alguien que pierde, y si hay alguien que está mejor, habrá alguien que esté peor. Esto a su vez se expresa después en la vida laboral, donde el profesional también tiene que competir y desempeñarse bajo la "ley del más fuerte”” (CAOI, 2010, p. 65).

Esta transformación significa un cambio de lógica: “salir de la lógica individual antropocéntrica para entrar a una lógica natural comunitaria; salir de una enseñanza y evaluación individuales a una enseñanza y valoración comunitarias; salir del proceso de desintegración del ser humano con la naturaleza a la conciencia integrada con la naturaleza; salir de una enseñanza orientada a obtener sólo fuerza de trabajo a una enseñanza que permita expresar nuestras capacidades naturales; salir de la teoría dirigida a la razón para sólo entender, a una enseñanza práctica para comprender con sabiduría; salir de una enseñanza que alienta el espíritu de competencia a una enseñanza-aprendizaje complementaria para que todos vivamos bien y en plenitud” (CAOI, 2010, p. 65).

La educación ciudadana debe entenderse entonces como educación política. No sólo debe formar ciudadanos capaces de convivir en paz y respetar al otro, deben ser capaces de expresar sus ideas y defenderlas con argumentos, de defender sus derechos y exigir al Estado su cumplimiento, deben ser capaces de ejercer su poder de forma crítica y responsable, y finalmente deben ser conscientes de ser parte de un territorio local, pero también global. “Es importante formar a la ciudadanía como parte de una nación, de un territorio y del mundo. Para ello es preciso construir el concepto de *ciudadanía universal*, en un mundo con alta movilidad individual, voluntaria y forzada. La construcción de tal ciudadanía pasa por descifrar los relatos históricos que han sido invisibilizados u ocultos, que remiten a una condición humana básica: ciudadanos de la tierra” (Minteguiaga, 2012, p. 49).

Descolonizar la educación ciudadana, asumir los postulados del Buen Vivir, significa tomar partido por una nueva forma de conocer, reconociendo otras formas de buscar el conocimiento, otras formas de aprender que, sin limitarse únicamente a la escuela, permitan romper con métodos tradicionales impositivos y con el pensamiento único; reconocer y experimentar nuevas formas de relacionarse consigo mismo y con los otros, renunciando a la competencia, a pasar por encima del otro, prevaleciendo las metas colectivas de Vivir Bien sobre los objetivos individuales de éxito económico; relacionarse de manera diferente con la naturaleza, con el planeta, en la búsqueda de la armonía y el equilibrio y no de la explotación y la usurpación; en fin, constituir un sistema educativo democrático que propicie la formación de ciudadanos para el Buen Vivir.

En conclusión, la perspectiva de la descolonización epistemológica complementa los debates realizados desde la teoría crítica, agregándole una visión desde el sur, desde la subalternidad. Insta una crítica a la razón moderna, colonial, que se impone como la única posibilidad del conocimiento, desde una visión eurocéntrica que olvida otras formas de ver el mundo y otras maneras de llegar al conocimiento, las cuales se reivindican desde esta postura como una manera de descolonizar el saber a partir de los conocimientos subalternos, excluidos, divergentes, insurgentes.

Esta perspectiva descolonial ha fomentado la consolidación de unas epistemologías del sur y, por qué no, unas pedagogías del sur, las cuales alimentan las propuestas alternativas del Buen Vivir y del Vivir Bien. Estas tendencias pedagógicas han generado experiencias de transformación en grupos sociales, étnicos y comunitarios, muy importantes a nivel latinoamericano, pero aún no han impactado los sistemas educativos de los países.

La descolonialidad epistemológica y la propuesta del Buen Vivir tienen grandes aportes para constituir una educación ciudadana, política y moral en nuestros países. En primera instancia la valoración de otras formas de conocer, lo que lleva a generar actitudes de respeto por el pensamiento del otro, por el pluralismo y el reconocimiento de la diversidad. Pero no es suficiente con enseñar el respeto a los estudiantes, es necesario que el sistema educativo en general sea respetuoso y valore las diversas formas de llegar al conocimiento, es decir, debe ser un sistema pluralista epistemológicamente hablando.

Segundo, desde esta perspectiva se propicia el fortalecimiento de la identidad y la alteridad, lo que permite reconocerse a la vez como yo individual y colectivo, como producto de una historia, y desde allí relacionarme con el otro desde el mutuo respeto. En tercer lugar, la descolonialidad permite desnaturalizar la dominación, apunta a una educación para la liberación, busca trascender la tragedia del colonizado consistente en pensar como el colonizador, siendo esto un prerrequisito para establecer relaciones sociales democráticas.

Un cuarto aspecto de una educación ciudadana fundamentada desde el Buen Vivir y la descolonialidad es el reconocimiento los derechos sociales, económicos y culturales de los grupos que históricamente han estado excluidos y que han sido avasallados por una forma única de pensar. Este reconocimiento “no sólo pasa por llenar la currícula con temas indígenas y menos

repetir el enfoque histórico cultural, sino por generar desde nuestra cosmovisión nuestra propia teoría de los procesos psicológicos de aprendizaje y plantear nuestro propio enfoque y principio comunitario desde la lógica y paradigma comunitarios” (CAOI, 2010, p. 64).

Por último, esta postura nos llama a reinventar los principios mismos del sistema educativo, nos convoca a poner en cuestión el concepto occidental de progreso, a revisar una cultura predadora que está destruyendo el planeta, a cuestionar el éxito económico a cualquier costo. Interpelar el desarrollo de esta manera lleva a plantear nuevas formas de educación, fundadas en el respeto por la vida, hacia el otro, hacia la naturaleza, nos lleva a la formación de ciudadanos para el Buen Vivir.

2.1.3.3 La educación moral como educación política.

Una tercera tendencia que se presenta en educación política es aquella que relaciona educación ciudadana con ética y moral. Desde esta mirada la educación ciudadana hace parte de la educación moral de los sujetos que debe ser impartida desde la escuela. “La educación en valores, la formación de subjetividades éticas y políticas, la importancia de la moral en la vida política y la necesidad de fortalecer las sociedades plurales y democráticas, son los ejes en los cuales se mueve esta propuesta” (Piedrahita, 2011, p. 3).

Sobresalen en este sentido, las propuestas de Kohlberg sobre la escuela justa, la educación del cuidado planteada por Gilligan y Noddings y la formación de emociones políticas que permitan una apropiación más integral y vivencial de la democracia, postulada por Martha Nussbaum

Las comunidades justas de Kohlberg

Para Kohlberg, una educación moral sólo se puede lograr en un ambiente que facilite el crecimiento moral. Con esta convicción, planteó la Escuela Justa, “un modelo educativo basado en el gobierno democrático de la escuela y el respeto por los derechos humanos (...) En este sentido la democracia más que ser un procedimiento político de gobierno es un camino para entender y vivir la existencia humana” (Mesa, 2004, p. 20). De acuerdo con Dewey, una educación de este tipo estimularía al tiempo la autonomía personal y la responsabilidad comunitaria. El concepto central de la Escuela Justa de Kohlberg es la democracia, entendida como medio para el desarrollo moral y una virtud con valor moral por sí misma.

“Fruto de sus estudios, Kohlberg concluyó que el desarrollo del juicio y del razonamiento moral del ser humano atraviesa tres niveles, a los que llamó preconvencional, convencional y postconvencional” (Linde, 2009, p. 8). Desde esta perspectiva se comprende el desarrollo moral como un proceso de evolución en estadios cognitivos, en el cual el niño/a avanza desde un nivel de razonamiento moral en el que la norma es aceptada por el respeto a la autoridad, pasando por otro nivel en el que la norma se acepta como convención, hasta llegar a un nivel de razonamiento moral autónomo en el que se actúa de acuerdo a principios universales englobados, según Kohlberg, en el principio de justicia. De este modo la Justicia se presenta como el fundamento de toda acción moral de los individuos “que basa los deberes y las prescripciones en el reconocimiento de los derechos de los demás” (Echavarría, 2006, p. 10)

Si el ejercicio del juicio moral es un proceso de pensamiento que se lleva a cabo en la vida diaria para resolver conflictos morales de la cotidianidad, dichos conflictos siempre van a remitir a conceptos de justicia, reciprocidad, imparcialidad, pues se basarán en dar a cada uno lo que es debido.

El estudio de Kohlberg basado en dilemas morales dio una base empírica a sus postulados que, con Piaget, comprenden la moralidad como un asunto de justicia, como respeto a las reglas y aplicación justa de ellas (Kohlberg, 1992, p 232). En dichos estudios, los sujetos que justificaban sus decisiones a partir de criterios de justicia eran considerados con niveles más altos de desarrollo moral que aquellos que justificaban su decisión por el seguimiento de la norma o de la autoridad. En este sentido, una persona con un grado más alto de autonomía orientará sus acciones morales a partir de criterios universales basados en la Justicia, la igualdad y la reciprocidad.

Esta teoría del desarrollo moral tiene prontamente consecuencias en la educación, a pesar de que, en un inicio, Kohlberg no le prestó mucha atención a este campo. La educación moral parte, desde esta perspectiva de una hipótesis: “Si a los niños se les presentaba de manera sistemática un razonamiento moral correspondiente a una etapa inmediatamente superior a la propia, serían atraídos por ese razonamiento y, al tratar de apropiarse de él, se estimularía el desarrollo hacia la siguiente etapa de juicio moral” (Kohlberg y Reimer, 1997, 25)” (Linde, 2009, p. 11).

Para ello, el principal medio utilizado fueron las discusiones sobre dilemas morales hipotéticos. Una primera investigación realizada desde dicha perspectiva planteó lo que después se conoció como el “efecto Blatt”, por el apellido de quien la realizó, cuyos rasgos característicos fueron: trabajar sobre dilemas morales que creen conflictos cognitivos entre los estudiantes, mezclar en el grupo sujetos de diferentes estadios y desarrollar una actitud socrática desde el profesor, para que propicie debates abiertos e intelectualmente estimulantes (Linde, 2009).

Sin embargo, la propuesta que lleve a la educación los planteamientos de Kohlberg sobre el desarrollo moral y que, a la vez, tendría repercusiones políticas, va a ser la de las “comunidades justas”. La primera experiencia, en este sentido, la desarrollaría el propio Kohlberg en junio de 1974, tras recibir una beca de dos años para establecer una Comunidad Justa en un colegio público. “La experiencia tuvo lugar en la escuela *Cluster* de Cambridge, Massachussets, a lo largo de cinco años. El plan se aplicó en tres aulas, con un turno de medio día e implicó a ocho profesores de secundaria y unos asesores. El plan experimental se extendió a otros lugares” (Linde, 2009, p. 12).

Las revisiones realizadas por Kohlberg sobre su teoría, a partir de las críticas que recibió, lo llevó a darle mayor importancia a la escuela, reconociéndola como el agente de socialización moral más relevante y “como el espacio para resaltar el papel de la educación en la profundización de la democracia. En esa medida se considera que en la escuela se aprende el respeto por las reglas, pues opera como una pequeña sociedad, o microsistema, con su propia normatividad, obligaciones y sentido de integración social” (Delgado y Lara, 2008, pp. 674-675).

Por esta razón, construye una propuesta de educación moral, que trasciende ese concepto y que “concibe a la escuela como una pequeña comunidad gobernada a través de una auténtica democracia participativa, donde las normas que regulan la convivencia y el trabajo escolar son acordadas por todos los integrantes de la comunidad, a partir de procedimientos consensuales” (Oraison, 2000, p. 5).

A esto lo llamó Comunidades Justas, precisamente por concebir la escuela como una comunidad pequeña que funciona como las comunidades más grandes de la sociedad, además por considerar que el aspecto más importante a la hora de resolver los conflictos morales que se presentan a diario es la justicia. “Kohlberg introduce el concepto de *comunidad justa* como una

perspectiva que proporciona a los estudiantes, maestros y padres de familia la posibilidad de regular la vida interior de la escuela, mediante un proceso participativo en donde las decisiones se toman democráticamente y se aprenden los aspectos cognitivos, afectivos, morales y sociales que implica el mismo” (Delgado y Lara, 2008, p. 675).

Según Kohlberg, algunas de las condiciones esenciales para que la escuela promueva el juicio y la conducta morales, serían: la discusión abierta centrada en la justicia y la moral, el conflicto cognitivo estimulado por el contacto con puntos de vista diferentes y razonamiento de etapa superior, la participación en la creación de reglas y en el ejercicio del poder y la responsabilidad y el desarrollo de la comunidad hacia una etapa superior (Linde, 2009). De esta manera, los fundamentos de las Comunidades Justas, que según esta perspectiva permiten la formación de mejores ciudadanos, moralmente autónomos y responsables con la sociedad en la que viven, se podrían resumir en los siguientes:

- Comunidad justa como asociación política

En primera instancia, debe reconocerse que una escuela, si quiere desarrollarse como una comunidad justa, es una asociación política. “Concebir las *comunidades justas como comunidades políticas* invita a reconocer, en palabras de Hannah Arendt (1997), que la *política* es, ante todo, acción con otros, es decir, construcción intersubjetiva de formas de organización para la vida colectiva, a partir de la acción conjunta y la deliberación permanente” (Delgado y Lara, 2008, p. 677)

Si es una comunidad política, fundamentada en la democracia, acoge la deliberación como el principal medio para resolver los conflictos y situaciones decisivas que se presenten. “La dimensión ética, dada la influencia de posturas como las de Kohlberg (1980,1992) y Habermas (1991), en la perspectiva de las comunidades justas, ha llevado a las instituciones educativas a plantearse que una democracia auténtica requiere de unos principios éticos universales, que promuevan solidaridad a la hora de decidir normas comunes, sobre la base de una razón dialógica y pública, que tenga como horizonte la justicia y la equidad” (Delgado y Lara, 2008, p. 681)

- Democracia escolar como eje articulador:

De lo anterior se desprende que, si se quiere establecer una comunidad justa y democrática, habría que democratizar la organización escolar, pues no sólo se trata de generar contenidos o metodologías para enseñar la justicia, sino que esta habría de practicarse. “Las innovaciones educativas analizadas nos permiten constatar que la democratización de la vida escolar es un elemento central para avanzar en la construcción de comunidades justas e incluyentes” (Delgado y Lara, 2008, p. 678).

Kohlberg toma de Dewey la noción de comunidad democrática con el fin de demostrar que sólo de esta manera se puede eliminar la contradicción entre lo que se pretende enseñar (los contenidos) y lo que se enseña de verdad (mediante las acciones de la escuela):

La idea es sencilla, para construir una sociedad más justa es necesario que los alumnos conozcan esos elementos y tengan competencias y capacidades para modificar la situación, pero también mediante una escuela justa. Para entender esa idea podemos recurrir a la analogía de la educación para la democracia, si queremos una educación que contribuya a una sociedad más democrática necesitamos, en primer lugar, que los estudiantes conozcan cauces institucionales de participación, pero también que sepan expresarse en público para defender las ideas propias, así como actitudes favorables a la participación... entre otras cosas. Pero estaremos de acuerdo que no puede enseñarse democracia con instituciones autoritarias, por lo que es condición *sine qua non* que las escuelas sean democráticas, que funcionen desde la democracia (Murillo y Hernández, 2014, p. 18)

- La deliberación

Como se decía anteriormente, la deliberación como medio de resolución de las diferentes situaciones conflictivas es un rasgo característico de este modelo. La escuela debe considerarse un escenario de luchas y antagonismos, de los diferentes puntos de vista sobre las diversas situaciones que se presentan, por lo cual debe estar abierta a la discusión y la posibilidad de celebrar acuerdos contruidos colectivamente. “Kohlberg se preocupó porque la educación moral se basara en el ejercicio de la persuasión, como una condición que asegurara, en lo posible, que los docentes apoyaran sus reclamos en razones y argumentos que pudieran ser comprendidos por los alumnos; así mismo, que éstos pudieran reconocer lo que es correcto a partir del libre disenso con las opiniones de profesores y del grupo en general” (Delgado y Lara, 2008, p. 683)

- Primacía de lo colectivo

Para Kohlberg, la escuela es un lugar fundamental porque es un escenario donde lo colectivo forma al individuo, sin pretender romper con su dignidad y autonomía. “Impresionado por los escritos de Durkheim sobre educación moral, Kohlberg aprovechó para su concepto de comunidad justa varias ideas muy coincidentes por cierto con lo que había visto en el *kibbutz*: lo colectivo prevalece sobre lo individual; la experiencia de pertenencia a la comunidad induce sentimientos y acciones morales en el individuo; la importancia del respeto por las reglas; el sentido de la vinculación con el grupo y de la responsabilidad colectiva por las acciones de cada miembro del grupo” (Linde, 2009, p. 13)

- Autonomía y responsabilidad social

Como se dijo anteriormente, la meta es la formación de sujetos morales, autónomos, que se guíen por principios universales y que tengan responsabilidad frente a los otros. “Uno de los sustentos de la democracia en la escuela es el reconocimiento de cada uno de sus integrantes como sujeto autónomo, capaz de proceder, en una interacción dialógica con los otros. La autonomía, en el ámbito escolar, se refiere, entonces, a esa capacidad de los asociados para tomar decisiones, asumir compromisos, resolver conflictos, construir sus propios argumentos y regular sus acciones de acuerdo con las normas establecidas y concertadas” (Delgado y Lara, 2008, p. 680).

La experiencia de Kohlberg con las comunidades justas tuvo, en un principio, aceptación y grandes expectativas, pero no pudo sostenerse, por un lado, porque el ambiente político y social del momento cambió, no había un entorno propicio para continuar con estas experimentaciones. Pero además hay muchos obstáculos que vuelven esta experiencia una utopía: “exige esfuerzo por parte de todos, dinero, flexibilidad en la organización de los centros, preparación ardua de los docentes” (Linde, 2009, p. 20), entre otras. Sin embargo, Linde plantea que en un mundo como el actual en el que la escuela tradicional está de salida, las comunidades justas tienen todavía mucho qué decir: “Es en este nuevo contexto en el que, quizá, el modelo constructivista de aprendizaje, junto a la noción de la comunidad democrática como medio de la educación moral y la idea de comunidades justas, pueden tener una segunda oportunidad. Por ello, la utopía de Kohlberg, adaptada y mejorada, nos parece una utopía posible” (Linde, 2009, p. 21).

Este espíritu es el que motiva a que, en la actualidad, se encuentren experiencias que partan de la propuesta de Kohlberg de las comunidades justas con el fin de generar innovaciones en la educación moral y política. Delgado y Lara, por ejemplo, presentan el análisis de tres experiencias innovadoras en instituciones de educación media de Colombia, relacionadas con la justicia en el ámbito escolar. Se describe cómo las acciones de dichas instituciones “estuvieron orientadas inicialmente a la mediación del conflicto escolar, y que posteriormente han avanzado hacia una concepción más amplia y compleja de la convivencia escolar, como lo es constituirse en *comunidades justas e incluyentes*” (Delgado y Lara, 2008, p. 674).

Las experiencias se relacionan principalmente con la construcción de pactos de convivencia, en lugar de los manuales hechos como reglamentos que contemplan sanciones; la mediación y la conciliación a la hora de resolver conflictos y la participación en el contexto escolar. El trabajo continuo orientado hacia esa visión “ha implicado una experiencia colectiva interpersonal, social y política por parte de los integrantes de la comunidad educativa. De ahí se deriva que la construcción y el fortalecimiento de un sentido de comunidad sea un reto permanente para las instituciones educativas” (Delgado y Lara, 2008, p. 689).

El trabajo de grado presentado por Díaz (2016) detalla una experiencia investigativa en Ecuador, en la que se pregunta de qué manera incide una comunidad justa en el aula y en el rendimiento académico de los estudiantes. Buscaba favorecer el razonamiento moral de los estudiantes de en torno a las situaciones conflictivas de la vida escolar, al asumir que el bajo rendimiento académico de los estudiantes podría relacionarse con actitudes como “el poco interés hacia el estudio y la lectura, falencias en la capacidad numérica, falta de participación activa en clase, inasistencia, impuntualidad e incumplimiento de actividades asignadas en las diferentes áreas” (p. 2).

En esta experiencia se destacó la necesidad de transformar las estructuras de la enseñanza misma como condición para la consolidación de comunidades justas. “Como estrategia didáctica se concluye que la implementación de una comunidad justa en el aula está destinada no sólo a transmitir conocimientos conceptuales, sino también preparada para la formación del desarrollo integral de los estudiantes, basándose en el énfasis en el proceso didáctico, el aprendizaje significativo y el aprendizaje cooperativo” (Díaz, 2016, p. 18).

Estas experiencias y muchas más que podrían describirse muestran que la propuesta de Kohlberg sobre desarrollo moral y Comunidades Justas, aún está viva en el campo educativo y que todavía se considera pertinente para la formación de sujetos morales, autónomos y responsables. Otros autores son menos optimistas y consideran que en la actualidad “no es factible promover una ciudadanía más o menos participativa, una formación que respete y valore las diferencias, que sea solidaria y co-responsable, con las desigualdades que muestran los actuales sistemas educativos. Ellos tienden a promover o a mantener situaciones de dominación de unos sobre otros, según su posición económica y social. Con ello, restringen los espacios de ejercicio de una ciudadanía libre e igual para todos, al tiempo que desdibuja su rol en la conformación de una adecuada formación cívica” (Salvat, Román y García, 2011, p. 74)

La educación del cuidado

En debate con Kohlberg y su postura cognitivista sobre la moral, Carol Gilligan (1985) plantea que los principios que guían a las personas a actuar no se pueden reducir al principio de justicia y que, como encontró en sus investigaciones, hay otros criterios fundamentados más en sentimientos construidos en la relación con el otro, como la responsabilidad, el cuidado, la compasión y la solidaridad.

En términos de educación moral, va a ser Nel Noddings quien mejor desarrolle esta postura. Según esta mirada, la educación moral debe fundamentarse en la promoción de relaciones cariñosas, fomentar la capacidad de vincularse y querer a los otros, fortaleciendo el ser “relacional que busca establecer y mantener relaciones satisfactorias” (Mesa, 2004, p. 22). Esto significa que no es posible enseñar directamente la bondad, sino que deben establecerse las condiciones para fomentar la bondad, así que la escuela debe convertirse en un espacio en que se puedan dar relaciones de cuidado del otro.

Una educación de este tipo descansa y se fundamenta en el reconocimiento del otro. El ser humano necesita siempre del otro, para sobrevivir, desarrollarse, se constituye siempre con el otro. La exigencia ética no parte del yo, sino del otro con el cual me encuentro y me siento obligado. “Desde el momento en que el otro me mira yo soy responsable de él sin siquiera tener

que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que hago” (Lévinas citado en Meza, 2012, p. 220).

Irremediablemente estamos inmersos en tramas de relaciones con los otros. Desde el nacimiento, pero también en el resto de nuestras vidas, dependemos de los demás. “Así, Noddings (2003a) afirma que, por un lado, sentimos que somos libres para decidir; mientras que, por otro lado, estamos irrevocablemente vinculados a los demás ya que nuestra propia individualidad está definida dentro de un conjunto de relaciones” (Vázquez, 2010, p. 184). Esta situación nos obliga a hacernos cargo del bienestar de los demás, es decir, de cuidarnos unos a otros.

El cuidado exige preocupación por el otro y atención. “El cuidado sólo surge cuando la existencia de alguien tiene importancia para mí. Paso entonces a dedicarme a él; me dispongo a participar de su destino, de sus búsquedas, de sus sufrimientos y de sus éxitos, en definitiva, de su vida” (Boff, 2002, p. 73). Por tanto, el cuidado puede tomar formas como el amor, la caricia, la amabilidad, la “convivencialidad”, la compasión, entre otras.

La propuesta de educación del cuidado se centra entonces en la necesidad de implementar un currículo escolar “en el que los estudiantes aprendan a crear y mantener relaciones de cuidado con los demás, con las plantas, los animales, las cosas y las ideas” (Mesa, 2004, p. 22). Esto se pretende desarrollar desde diferentes estrategias como el trabajo cooperativo, la participación de los estudiantes en las decisiones de la escuela, así como el establecimiento de relaciones cordiales y cercanas entre docentes y estudiantes.

“Noddings entiende que la finalidad última de la educación es ayudar a que los niños y las niñas se conviertan en personas que cuidan, y para ello es necesario cultivar el ideal ético mediante relaciones auténticas de cuidado y vínculo entre las personas” (Vázquez, 2009, p. 105). Para esto, la escuela se debe convertir en un lugar feliz, donde aprender sea divertido, por lo que actitudes que generen miedo o sufrimiento de parte de los docentes o directivos, o procedimientos evaluativos que se desarrollen como estrategias de control no tienen cabida.

Son cuatro los ejes fundamentales de la propuesta que se piensa desde la instauración de centros de cuidado y no desde las disciplinas tradicionales: modelar, que se refiere básicamente al ejemplo que deben dar los docentes en sus relaciones con los demás, las cuales se deben

fundamentar en el respeto al otro y en el cuidado de sí; el diálogo, que posibilite la expresión de pensamientos y sentimientos; la confirmación, consistente en la búsqueda de confianza en la relación; y la práctica, en la que los estudiantes pongan en ejecución relaciones de cuidado con otros que se conviertan en su propia responsabilidad.

El cuidado se concreta fundamentalmente como cuidado de otro, sin embargo también es necesario aprender a cuidar de sí mismo, “entre los griegos y los romanos -sobre todo entre los griegos-, para conducirse bien, para practicar como es debido la libertad, era preciso ocuparse de sí, cuidarse de sí, tanto para conocerse (...) como para formarse, para superarse a sí mismo, para dominar los apetitos que corren el riesgo de arrastrarnos” (Foucault, 2002, p. 261). Pero posteriormente cuidar de sí se ha vuelto una actitud sospechosa, asimilada al egoísmo o al descuido del otro, provocando una exigencia de sacrificio individual en nombre de la entrega al otro.

Para Noddings el sí mismo es, fundamentalmente, relacional, por lo cual es muy difícil separarle de los otros. Sin embargo, plantea la necesidad de aprender a cuidar de sí mismo, pues, como lo dice Foucault, ese cuidar de sí mismo tiene que ver necesariamente con cuidar a los otros. “Nuestro alumnado debe hacerse responsable de su salud a través de la práctica del ejercicio, los hábitos responsables en relación a la alimentación o al abuso de sustancias tóxicas, al manejo seguro en lo relativo a la seguridad vial y al comportamiento sexual” (Vázquez, 2009, p. 126).

Hablar de cuidado, lleva a pensar en diferentes dimensiones, el cuidado de sí mismo, el cuidado del otro, pero también, y en este momento crítico de la historia, el cuidado del planeta. “Una ética del cuidado que hace una opción por la naturaleza descentra el discurso y su praxis para que sean menos antropocéntricos y más biocéntricos. De hecho, una ética antropocéntrica justificó una libertad sin límites y una ausencia de responsabilidad frente a conductas de absoluto desprecio por la vida en sus múltiples manifestaciones” (Meza, 2012, p. 226).

Boff va más allá y plantea otra forma de cuidado, que ya no es el cuidado de otro cercano o de otro generalizado, sino el cuidado de los pobres, oprimidos y excluidos. “El compromiso de los oprimidos y de sus aliados por un nuevo tipo de sociedad en la que se supere la explotación del ser humano y la expoliación de la Tierra, revela la fuerza política de la dimensión-cuidado (...) El

cuidado y la compasión por la inalienable dignidad de la vida es lo que lleva a las personas y a los movimientos a protestar, a resistir y a movilizarse para cambiar la historia” (Boff, 2002, p. 115).

En definitiva, la educación del cuidado es la propuesta en educación moral que mejor ha desarrollado la postura de la sensibilidad moral, reconociendo que no es suficiente con una educación centrada en lo cognitivo. “La escuela ha de tomarse en serio la dimensión afectiva del ser humano y ofrecer una pedagogía que cuente con el vocabulario del amor. La dimensión afectiva del ser humano es central en los procesos de aprendizaje y de interacción proyectiva con el mundo. Los vínculos afectivos tienen un papel decisivo en el desempeño en los entornos escolares, familiares, laborales y comunitarios que no se debería ignorar” (Vázquez, 2010, p. 188).

Ahora, esta propuesta del cuidado, ¿se restringe únicamente a la educación moral?, lo que muchos autores plantean es que sobrepasa estos límites y que al hablar del cuidado del otro y de establecer relaciones satisfactorias con los demás, se está hablando también de una educación política:

El señalar que la autonomía depende de una heteronomía anterior, de una responsabilidad originaria, anterior a todo consenso: soy responsable del otro a mi pesar. En esta postura ética en que hay una exigencia de justicia para el otro, anterior a todo contrato social la formación ciudadana se ubica en el centro del quehacer educativo. En la formación ciudadana en el cuidado de los otros ciudadanos, soy responsable por ellos y a través de esta responsabilidad me hago yo ciudadano. Es una educación en la ética de la atención (Magendzo, 2002, p. 32).

La educación de las emociones políticas

La educación del cuidado ha mostrado la importancia de las emociones en la formación moral de la persona. El reconocimiento del otro como sujeto con el que tengo responsabilidades fundamenta la acción moral a partir del vínculo afectivo que se desarrolla en esa relación. En este sentido, la educación moral es también educación política. Si la política tiene que ver con esa búsqueda de una mejor forma de vivir juntos, de lograr una vida feliz y la plenitud del ser humano, hay entonces una relación directa entre este ideal y la aspiración ética del cuidado del otro, la

solidaridad y la compasión con el que sufre. “Hablar de responsabilidad también trae como consecuencia hablar de ciudadanía y del papel activo que debemos tener como agentes sociales autónomos, solidarios y garantes de los derechos humanos y los principios democráticos. En definitiva, una ética de la responsabilidad debería ser una ética de la acción comprometida con el otro (Vila, 2004, p. 52)” (Meza, 2012, p. 224).

Hannah Arendt también encuentra el principio de toda acción política en las emociones, pues para comenzar, la política sólo se puede entender desde esa necesidad del vivir juntos. “La experiencia sobre la cual descansa el cuerpo político de una república es el estar-juntos de aquellos que son iguales en fuerza, y su virtud, que domina su vida pública, es la alegría de no estar solo en el mundo” (Arendt, 2015, p. 103).

El vivir juntos conlleva a la búsqueda de la igualdad, la cual, según Arendt, no se halla en el intercambio económico ni en la búsqueda de la justicia, sino en la amistad. Por tanto, la política se fundamenta en la amistad entre los seres humanos, lo que requiere, entre otras cosas, ser capaz de ver el mundo desde el punto de vista del otro, “el tipo de conocimiento político por excelencia” (Arendt, 2015, p. 55).

Martha Nussbaum va a ser quien mejor ha comprendido esto y ha desarrollado una propuesta centrada en la necesidad de una formación política de las emociones, mediante “una educación que cultive la capacidad de apreciar el carácter humano pleno e igual de cualquier otra persona” (Nussbaum, 2014, p. 16). Según ella, las emociones ayudan a que los principios democráticos se implanten de un modo más estable, ya que estas implican necesariamente valoraciones cognitivas y juicios de valor. Por lo tanto, es necesaria una educación que encuentre maneras “para hacer que lo humano pueda inspirar amor y para inhibir el asco y la vergüenza” (2014, p. 31).

Una educación política debería entonces “imaginar vías a través de las cuales las emociones puedan servir de apoyo a los principios básicos de la cultura política de una sociedad imperfecta pero *aspiracional* (es decir, que aspira a cumplir con unos ideales)” (Nussbaum, 2014, p. 19). De esta manera, no sólo se puede hablar de sentimientos morales sino también de emociones políticas.

Pero no sólo Nussbaum ha planteado la importancia de las emociones en la educación política. Anthony Giddens, también se refiere la necesidad de una democracia de las emociones, es decir, de la vivencia de la democracia en la vida diaria, la aplicación de principios como la igualdad de derechos y responsabilidades, el respeto mutuo, el diálogo abierto en nuestras relaciones cotidianas. Fomentar esta democracia de las emociones se convierte en una urgencia y un deber de la sociedad en general, pero también de la educación política, para lograr el fomento de una cultura cívica sólida. “Construir una democracia de las emociones es parte de una cultura cívica progresista. La sociedad civil es el terreno en el que han de desarrollarse las actitudes democráticas, incluida la tolerancia” (Giddens, 2007, p. 91).

Giddens pone el centro de esta democracia de las emociones en las relaciones interpersonales. El fomento de relaciones sociales democráticas parte de una formación, en principio, emocional. “Una buena relación es una de iguales en la que cada parte tiene los mismos derechos y obligaciones, en la que cada persona tiene respeto y quiere lo mejor para el otro” (Giddens, 2007, p. 75). Estos ideales de una relación se vinculan directamente con los valores de la democracia, en la que los ciudadanos son iguales ante la ley y tienen las mismas responsabilidades, lo que genera respeto y diálogo abierto.

Contrario a lo que generalmente se piensa, los grandes ideales políticos no son solamente construcciones racionales. Mucho menos se puede decir que las decisiones políticas que un ciudadano de a pie toma son resultado de procedimientos racionales, es decir a través de cálculos de costos y beneficios individuales como lo plantea la teoría de la acción racional. La acción política tiene hondos raíces emocionales que se pueden ver principalmente en las campañas electorales, donde los líderes y candidatos apelan a sentimientos de fraternidad, de vecindad, de camaradería, para que sus electores lo sientan cercano y parezca que tienen un vínculo afectivo con él. Estas campañas poco tienen que ver con un intercambio de propuestas racionalmente argumentadas, son exaltaciones de valores y emociones como el odio, la venganza, la ira, la envidia, el asco, la amistad, el amor, la compasión, etc., las que conducen normalmente a los ciudadanos a las urnas. Esto lo saben los políticos y lo utilizan. “Todos los principios políticos, tanto los buenos como los malos, precisan para su materialización y su supervivencia de un apoyo emocional que les procure estabilidad a lo largo del tiempo, y todas las sociedades decentes tienen que protegerse frente a la división y la jerarquización cultivando sentimientos apropiados de *simpatía* y amor” (Nussbaum, 2014, p. 15).

Así pues, los principios políticos necesitan la emoción para poder movilizar a la población hacia ellos, no es suficiente con que sean racionalmente aceptables ni con que tengan argumentos incontrovertibles, es necesario establecer una base emocional que conecte con las aspiraciones de la gente. “Todo ideal político está sustentado por sus propias emociones características” (Nussbaum, 2014, p. 143), las monarquías, por ejemplo apelaban a la dependencia infantil; los Estados fascistas, al orgullo solidario, el culto a los héroes, el miedo a la disidencia, el odio a otros grupos; los movimientos conservadores, apelan a la emoción solidaria, el asco e indignación frente a otros, el culto a la familia tradicional; el Estado ultraliberal, o neoliberal, a la codicia, el miedo, la simpatía limitada.

Si los principios políticos movilizan emociones, esto significa que no todas las emociones conducen a ideales políticos democráticos. Cuando se realiza un diagnóstico de la situación actual de la participación política en el mundo, se plantea que los ganadores en las últimas campañas electorales han triunfado apelando, generalmente, a emociones como el odio, la venganza, la ira. De ahí que Nussbaum diga que deben ser cultivadas las emociones que lleven al cumplimiento del ideal democrático, y aprender a gestionar aquellas que lo obstaculicen, pues las emociones implican “valoraciones cognitivas, formas de percepción y/o pensamiento cargadas de valor y dirigidas a un objeto u objetos” (Nussbaum, 2014, p. 33).

Como cada emoción lleva inmerso un juicio de valor, se puede hablar de emociones políticas democráticas y otras que afectan la democracia. Entre las primeras, Nussbaum reconoce la compasión, la empatía, el amor. Entre las segundas, están la aflicción, el asco, el miedo, la envidia y la vergüenza.

La compasión se entiende como “una emoción dolorosa orientada hacia el sufrimiento grave de otra criatura o criaturas” (Nussbaum, 2014, p. 175). Se compone de tres pensamientos: la gravedad (que el sufrimiento del otro sea grave y no trivial), la no culpabilidad (que el otro no sea culpable de su propio sufrimiento), y la similitud de posibilidades (que el que sufre se parezca a uno, que uno pudo haber sido él). Un cuarto sería el pensamiento eudemónico (que el otro sea importante para mí).

La empatía es “la capacidad de imaginar la situación del otro, tomando con ello la perspectiva de ese otro” (Nussbaum, 2014, p. 179). La compasión suele ser resultado de la empatía, del hecho de reconocer el otro como centro de la experiencia. Ser compasivo y empático significa que reconozco al otro como igual a mí y que me importa su sufrimiento, lo cual es relevante para la construcción de una sociedad democrática pues establece criterios fuertes de respeto por la vida del otro.

El amor para Nussbaum es el centro y base de todas las demás emociones constructivas. Es el reconocimiento placentero del otro como ser valioso, especial y fascinante, el impulso por entender su punto de vista. De allí nace la capacidad para la comprensión empática y la confianza en la capacidad propia de dar. “Esa es la clase de amor que este libro ha tratado de describir: un amor que acepta la imperfección a la vez que aspira a la justicia y se propone conseguirla” (Nussbaum, 2014, p. 474).

Las emociones que afectan la construcción de una sociedad democrática, como la aflicción, el asco, el miedo, la envidia y la vergüenza, deben ser gestionadas por toda sociedad decente, según Nussbaum, por diferentes medios donde los sistemas educativos tienen mucho que ver, pero no son suficientes.

Un ejemplo de lo complejo que resulta, para la democracia, la gestión de estas emociones es el caso de la vergüenza. Los individuos y los grupos sociales sienten vergüenza ante el descubrimiento de “debilidades” que tratan de ocultar a los demás. Las sociedades generan divisiones en las que algunos grupos son humillados y se les hace sentir vergüenza por no cumplir ciertos ideales sociales, eso refuerza en algunos grupos su sentido de superioridad y en otros la humillación y la vergüenza: “nosotros sí somos como se debe ser y ustedes no”. “En la vergüenza, la persona reconoce que es inferior en algo y que no da la medida de cierto ideal deseado” (Nussbaum, 2014, p. 435).

Arendt hablaría del miedo como otra emoción que obstaculiza la formación política de los ciudadanos. “Políticamente hablando, el miedo (y no me refiero a la ansiedad) es la desesperación debida a mi impotencia cuando he alcanzado los límites dentro de los cuales es posible la acción (...) Por tanto, el miedo no es, hablando propiamente, un principio de acción, sino un principio antipolítico dentro del mundo común” (Arendt, 2015, p. 104).

¿Cómo prevenir el daño que generan estos sentimientos?, fortalecer la compasión extendida en sí misma, es una forma, pero son necesarias otras estrategias más directas, como el fomento de una cultura pública orientada a combatir dichos sentimientos, “esa cultura pública debe contar con suficientes episodios de amor inclusivo, con suficiente poesía y música, con suficiente acceso a un espíritu afectivo y lúdico, como para que las actitudes de las personas para con las demás y para con la nación que todas ellas habitan no sean una mera rutina inerte” (Nussbaum, 2014, p. 386).

Nussbaum hace un recuento de las propuestas que sobre este tema hicieron algunos de los teóricos más influyentes. Locke, por ejemplo, planteaba la necesidad de adoptar actitudes como la caridad, la bondad y la liberalidad, los deberes de paz y buena voluntad hacia los hombres. Kant, planteaba que en la naturaleza humana hay ciertas tendencias al abuso de otras personas, lo que llama el ‘mal radical’, que lleva a la envidia y a la competición con otros, ante esto el Estado liberal no tenía mucho que hacer, a lo sumo desarrollar una ‘religión racional’ “que predicaría la igualdad humana y exhortaría a las personas a la obediencia a la ley moral” (Nussbaum, 2014, p. 18).

Rousseau, Stuart Mill y Tagore comparten la idea de la religión civil, entendida como una serie de doctrinas y prácticas que podían encarnarse en un sistema de educación compartida y en obras de arte. Comte concebía una ‘religión de la humanidad’ que desarrollara rituales públicos con carga emotiva, organizada con muchas reglas y una alta racionalidad restrictiva. En el siglo XIX se reconocieron dos adversarios para la ‘religión civil’: la cultura de las emociones basada en el honor, y la nueva cultura capitalista de la codicia y el egoísmo. Por tanto, esta religión debería extender la simpatía y la compasión más allá de los grupos locales.

La simpatía y el amor deberían ser la base de dichas religiones. “Mill creía que las emociones morales eran la fuerza última detrás de cualquier principio moral, y que tales emociones no eran innatas, sino adquiridas” (Nussbaum, 2014, p. 91), habría que buscar entonces, un progreso de los sentimientos morales, por un lado, a partir de reformas institucionales, pues las mejoras políticas ayudarían al desarrollo de unos sentimientos morales adecuados, pero habría que intentar un medio más directo. Este sería una religión civil, pues a pesar de las deficiencias o

daños causados por la religión, Mill veía tres beneficios: amplía la simpatía, aborda los misterios de la vida, ofrece consuelo.

Tagore también formula una religión del hombre, cuyo énfasis fuera la cultivación de la simpatía, por medio de las artes: “el futuro de todos los pueblos deberá basarse en la reciprocidad, el respeto igualitario entre ellos y el esfuerzo compartido en pos de un bien común” (Nussbaum, 2014, p. 113). Planteaba entonces una sociedad que “debe conservar en lo más hondo de su ser (y mantener un acceso continuo a) el placer siempre renovado de disfrutar del mundo, con la naturaleza y con las personas, y debe preferir el amor y el gozo a las existencias inertes movidas por la mera adquisición material que tantos adultos terminan viviendo, como también debe preferir la indagación y el cuestionamiento continuos a cualquier respuesta establecida, por reconfortante y tranquilizadora que esta resulte” (Nussbaum, 2014, p. 118).

Por su parte Herder planteaba que es necesario inculcar en los ciudadanos una serie de emociones para llegar a una ‘justicia universal, humanitarismo y razón activa’, las llama las siete inclinaciones de paz para los ciudadanos del futuro: horror a la guerra, rebajar el peso que les merece la gloria heroica, horror a los falsos intereses del Estado (ciudadanía crítica activa), patriotismo: amor patriótico depurado de escoria, sentimientos de justicia hacia otras naciones, predisposición a principios de equidad y placer de la actividad útil.

Finalmente, Mazzini, patriota italiano del siglo XIX, planteaba que la mayor dificultad para la instauración de la democracia en Europa era un problema de corazones y mentalidades, por lo que habría que inculcar un sentimiento de fraternidad. “Si construimos el patriotismo correcto, pues, los interesados en el amor universal podrían aspirar a producir a partir de aquel las bases de una fraternidad verdaderamente internacional” (Nussbaum, 2014, p. 75).

De acuerdo con estos antecedentes, Nussbaum recoge los elementos más importantes para formular ella misma una propuesta para cultivar las emociones donde, si bien no la plantea como una tarea exclusiva de los sistemas educativos, sí le reconoce la importancia que estos tienen a la hora de fomentar diferentes formas de pensar y sentir en las nuevas generaciones. “La educación es un objetivo, pero también supone una oportunidad (...) La educación será, pues, uno de los principales terrenos en los que tendrá lugar la conformación de una *simpatía*

políticamente apropiada, y en los que se desalentará la adopción de formas inapropiadas de odio, asco y vergüenza” (Nussbaum, 2014, p. 154).

¿Cómo formar, entonces, este tipo de ciudadanos? El ciudadano, según Nussbaum, debe ser amoroso y crítico a la vez, por lo tanto, el sistema educativo debería enseñar el pensamiento crítico de acuerdo con la edad, partiendo del método socrático, por ejemplo; cultivar la habilidad imaginativa para habitar los puntos de vista de los demás; fomentar un patriotismo crítico y amoroso, entre otras cosas, lo cual se puede lograr si se orienta a partir de las siguientes máximas:

- Empecemos con el amor, ligado a valores buenos, que sean la base de la crítica a los valores malos.
- Introducir el pensamiento crítico desde temprana edad como un enfoque pedagógico transversal y no como una asignatura
- Usar la imaginación posicional para incluir la diferencia, imaginar la situación de los excluidos, las minorías, etc.
- Mostrar los motivos de las guerras, sin demonizar, poner énfasis en metas colaborativas y no en la confrontación
- Enseñar el amor por la verdad histórica y por la nación tal como esta es. “La mente que se obsesiona con la perfección está condenada a la desesperanza” (Nussbaum, 2014, p. 307)

La propuesta de educación política de Nussbaum se centra entonces en el cultivo de las emociones políticas que contribuyen a la conformación y mantenimiento de una sociedad democrática, teniendo como principales fines cultivar el amor y desarrollar el pensamiento crítico. Los medios más válidos para alcanzar estos objetivos son pensados desde las artes, las humanidades y la lúdica en general.

La educación de las emociones requiere posicionar el amor dentro de la cultura política de la sociedad. Para que los principios políticos democráticos se inserten en la vida cotidiana de la gente, “la cultura pública necesita nutrirse y sustentarse de algo que esté profundamente arraigado en el corazón humano y extraiga de este sus sentimientos más poderosos, incluidos la pasión y el humor” (Nussbaum, 2014, pp. 61-62), esos sentimientos no pueden ser solamente el respeto y la amistad cívica, sino que deben incluir, de manera principal, el amor.

Para cultivar las emociones, Nussbaum plantea la necesidad de cambiar la educación que mantiene unos patrones de género muy marcados, es decir, transformar esta educación que forma “machos”. El modelo de hombre que alientan los actuales sistemas educativos es el de aquel que se plantea la necesidad de adquirir y conservar el honor y rehuir de la vergüenza. Una educación más femenina, por el contrario, sería una educación más lúdica, más amorosa: “la reciprocidad democrática requiere del amor”, no es suficiente el solo respeto, “porque el respeto es inestable si antes no se reinventa el amor de tal manera que no haga que las personas estén permanentemente obsesionadas por la jerarquía y el estatus” (Nussbaum, 2014, p. 61).

Sin embargo, no es suficiente con cultivar el amor y, con él, las demás emociones políticas como la simpatía o la compasión. Estas emociones deben fortalecerse como fundamento de los ideales y las aspiraciones democráticas, pero necesitan complementarse con una lectura crítica de la realidad. “Yo secundo el argumento que se desprende de los escritos de Tagore y de Mill en el sentido de que la cultivación pública de la emoción tiene que estar sometida al escrutinio de una cultura pública vigorosamente crítica y firmemente comprometida con la protección de las expresiones disidentes” (Nussbaum, 2014, p. 35).

Los ciudadanos no sólo deben ser amorosos, sino que deben tener la capacidad de someter sus opiniones y creencias al debate público, mediante el uso de argumentos racionales, lo cual genera una cultura pública crítica, en la que sea posible el disenso y se pueda poner en tela de juicio constantemente las ideas que sostienen los sistemas políticos y económicos. “Los trabajos de Asch muestran, de hecho, que en una cultura en la que se valora la discrepancia las personas están más dispuestas a hacer frente a la ‘manada’ (...) [Asch] nos proporciona buenas razones para prever que las escuelas que enseñen la discrepancia razonada y el pensamiento crítico crearán baluartes de defensa frente a potenciales actos terribles” (Nussbaum, 2014, p. 239).

Para Nussbaum, esa cultura pública, amorosa y crítica, se puede generar desde los sistemas educativos y reforzarse desde otras estructuras de la sociedad, teniendo como estrategia principal el uso de las humanidades y las artes. “Las personas de verdad no se enamoran de las ideas abstractas como tales si no hay de por medio un aparato adicional de metáforas, símbolos, ritmos, melodías, elementos geográficos concretos, etcétera” (Nussbaum, 2014, p. 268).

El arte, el juego, la lúdica, tanto en los escenarios escolares como fuera de ellos, se convierten en la mejor manera de cultivar las emociones, mucho más que establecer cátedras para enseñar valores o proyectos pedagógicos contruidos para expresar racionalmente sentimientos morales. El juego, por ejemplo, es una actividad imaginativa que ofrece una vía placentera de explorar el mundo de las posibilidades humanas, tal es el caso del juego de roles que funciona de manera muy efectiva para el desarrollo de la empatía. Como se ha sostenido antes, “las emociones son un poderoso vehículo de enseñanza social, desde las que se transmiten a los niños ideas acerca de lo temible, lo odioso, lo repugnante, lo digno de ser amado o compadecido” (Gil, 2014, p. 403).

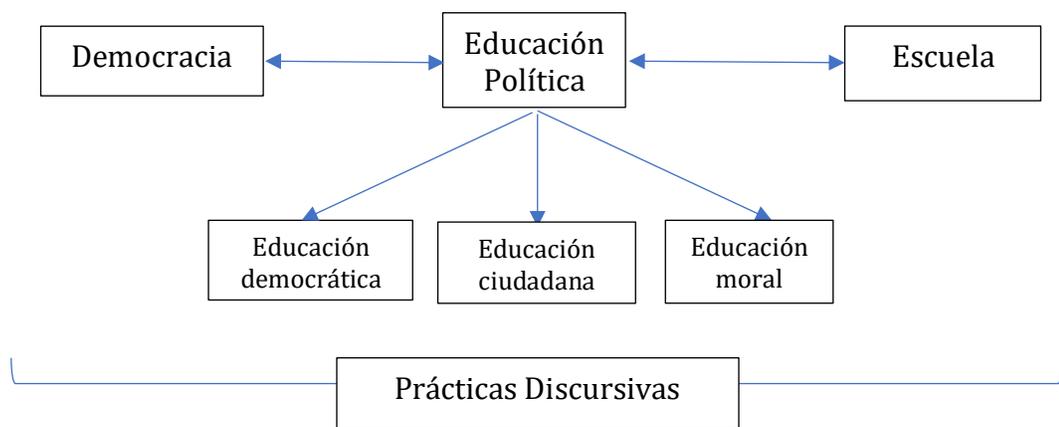
Nussbaum describe el ejemplo de la antigua Grecia, donde la tragedia se utilizó de forma frecuente para moldear la compasión. “La antigua democracia ateniense asignó un lugar preeminente en la educación de la ciudadanía a las obras teatrales trágicas y cómicas (...) Las obras teatrales, tanto las trágicas como las cómicas, eran valoradas no sólo estilísticamente, sino también por su mensaje, y, en ese sentido, se ponía el acento en la reflexión y la instrucción ciudadanas” (Nussbaum, 2014, p. 314).

Así pues, Nussbaum ofrece un panorama abierto de posibilidades para que los sistemas educativos, y las diferentes instituciones sociales, construyan estrategias de educación política basadas en el cultivo de aquellas emociones que ayuden a formar ciudadanos amorosos y críticos, capaces de fortalecer las frágiles sociedades democráticas de nuestros tiempos.

2.2 Marco conceptual

A partir de la revisión teórica que se ha realizado, se ha organizado el siguiente marco conceptual que se presentará en dos partes: primero un esquema conceptual en el que se muestran las relaciones entre los principales conceptos que abordará la investigación; en segundo lugar, se presentará la postura desde la cual se entenderán dichos conceptos centrales.

2.2.1 Esquema conceptual.



Al pretender analizar la forma en que se vive la democracia en una institución educativa, se hace referencia directa a la relación existente entre la escuela y la democracia, al papel del sistema educativo en la educación política de los individuos. Por tanto, esta relación escuela-democracia está mediada por la educación política, la cual ha sido entendida desde tres pilares fundamentales: la educación ciudadana, la educación moral y la educación democrática. Se pretende comprender estos procesos mediante el análisis de las prácticas discursivas que se viven en la escuela, que pueden facilitar o dificultar la vivencia de la democracia en los escenarios escolares.

2.2.2 Definición conceptual.

A continuación, se presentará la definición conceptual de los términos centrales que se abordarán en la investigación, más como una toma de postura dentro de la discusión y el debate teórico que se reconstruyó en el marco teórico y no como un glosario cerrado, pues son conceptos polisémicos, en constante pugna, que no caben en una estructura rígida como la que normalmente se encuentra en un marco conceptual. Se analizarán los conceptos de democracia

y de educación política, la cual entenderemos desde los tres conceptos que abordamos anteriormente: la educación ciudadana, la educación democrática y la educación moral.

Democracia

En principio, el concepto de democracia atraviesa toda la investigación y es el que articula todos los demás. El punto de partida de esta investigación es que la democracia no se puede entender únicamente como sistema político que permite la elección libre de gobernantes. Dicha democracia liberal, como se vio en la discusión teórica, es limitada y de muy baja intensidad, “se limita a crear una isla de relaciones democráticas en un archipiélago de despotismos (económicos, sociales, raciales, sexuales, religiosos) que controlan efectivamente la vida de los ciudadanos y de las comunidades” (Sousa, 2017, p. 175). En esta investigación se entiende que la “democracia tiene que existir mucho más allá del sistema político, en el sistema económico, en las relaciones familiares, raciales, sexuales, regionales, religiosas, y en las relaciones de vecindad y comunitarias” (Sousa, 2017, p. 175).

Por tanto, se parte de un concepto de democracia ampliado, que involucre las esferas económicas, sociales, interpersonales, además de las políticas. En este sentido, se comparte la definición de Boaventura De Sousa, quien entiende “la democracia como todo el proceso de transformación de relaciones de poder desigual en relaciones de autoridad compartida” (Sousa, 2017, p. 174).

Educación ciudadana

Por educación ciudadana, se entiende la tendencia en educación política que prioriza en la formación de los conocimientos, habilidades, emociones, competencias, que debe tener un buen ciudadano para convivir en sociedad. En Colombia, esta perspectiva es la que promueve el Ministerio de Educación Nacional, sin embargo, su desarrollo no ha dependido solamente del impulso gubernamental, existen otras corrientes de pensamiento que se centran en la formación de la ciudadanía como punto fundamental de la educación política. Por esta razón, para dar claridad, cuando en esta investigación se mencione la educación ciudadana, se hará referencia principalmente a la postura del gobierno colombiano que se sustenta en el concepto de competencias ciudadanas.

De acuerdo con esta perspectiva, las “competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.... Las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su país o en otros países” (MEN, 2004, p.8).

Educación democrática

Por educación democrática, se entiende la tendencia en educación política formulada desde la perspectiva de la pedagogía crítica, la cual entiende que lo importante no es enseñar democracia sino democratizar las escuelas. Esta perspectiva tiene, igualmente, muchos autores y corrientes que la desarrollan, sin embargo, todas tienen en común la postura crítica frente a los sistemas tradicionales de educación.

En esta investigación, se parte de la postura defendida por Henry Giroux (2006) quien propone definir las escuelas como esferas públicas democráticas. Convencido de que la democracia únicamente se puede aprender por medio de la experiencia, viviéndola, nos plantea el deber de convertir los establecimientos educativos en sitios democráticos, es decir en instituciones esenciales para vivir la democracia, no tanto para adquirir aprendizajes prácticos o contenidos predefinidos sino para adquirir facultades críticas y desarrollar el pensamiento autónomo.

Educación moral

Por educación moral, se entiende la tendencia en educación política que relaciona los procesos de educación y de formación en moral con la educación ciudadana y política. Según esta corriente, la educación moral que reciban los sujetos no sólo va dirigida a formar individuos correctos sino también ciudadanos que sepan convivir con los demás en un entorno social y político. Aunque existen diferentes corrientes de pensamiento que hacen énfasis, cada una, en algún aspecto central de la formación moral (sea el cognitivo, el emocional, el subjetivo o el

intersubjetivo), todas consideran que un buen desarrollo moral lleva a la formación de ciudadanos activos y constructivos.

Para efectos de esta investigación, se entiende, entonces, la educación moral como aquella cuyos ejes son la “educación en valores, la formación de subjetividades éticas y políticas, la importancia de la moral en la vida política y la necesidad de fortalecer las sociedades plurales y democráticas” (Piedrahita, 2011, p. 3).

Prácticas discursivas

De acuerdo con la revisión teórica realizada puede entenderse que las prácticas discursivas ponen en relación elementos heterogéneos como instituciones, técnicas, grupos sociales, organizaciones perceptivas y relaciones entre discursos diversos. Se puede plantear entonces, que, partiendo de los planteamientos de Foucault y seguidores, las prácticas discursivas son aquellas prácticas sociales en las cuales se producen, intercambian y reproducen significados sociales, enmarcadas dentro de un tiempo y espacio definido, generando las condiciones para determinados discursos y estableciendo determinadas relaciones sociales.

Se entiende igualmente, siguiendo a Laclau y Mouffe, que el ámbito de las prácticas discursivas encierra una disputa por la producción, circulación, intercambio y reproducción de discursos, una lucha por llenar los significantes flotantes y apropiarse de los significados sociales dominantes en un tiempo y un espacio determinados, estructurando así, unas relaciones sociales específicas.

De esta manera, en este estudio se abordarán las prácticas discursivas que se presentan *en* la institución educativa, desarrolladas por los miembros de la comunidad educativa: docentes, estudiantes, administrativos, directivos y padres de familia. Una práctica puede ser el desarrollo de una clase por parte de un profesor, las actividades que se realizan en los descansos, el comportamiento de los actores en un acto cultural, las formas en que se da la atención a padres de familia por parte del personal administrativo, entre muchas otras.

2.3 Marco referencial

2.3.1 La importancia de la educación política, ciudadana y democrática.

Vivimos en un período crucial de la historia. Es una época de cambios drásticos que afectan todas las esferas de la vida, en todas partes del mundo. Si bien todas las épocas han pensado lo mismo, la nuestra tiene especificidades que la hacen diferente a otras. Diversos autores, desde diferentes posturas teóricas y políticas han hecho sus diagnósticos sobre la situación (Bauman, 2003, 2007, 2011; Beck, 1998; Giddens, 2007; Žižek, 2016a, 2016b).

Las problemáticas antes presentadas en los aspectos ambiental, social, económico, ético y político, han mostrado la necesidad de contar con verdaderos ciudadanos, es decir sujetos políticos que tengan la capacidad de hacer frente a la situación y agenciar cambios, posibles transformaciones que conduzcan a soluciones asertivas y democráticas, orientadas hacia la construcción de una sociedad mejor.

Sin delegarle toda la responsabilidad, la educación tiene un papel preponderante en la formación de este tipo de ciudadanos. Es así como desde múltiples miradas se le ha dado una importancia inusitada a la educación política en los últimos tiempos. En el trabajo de Hernández Merayo (2015), se ha reconocido la importancia que ha tenido en las últimas décadas el tema de la formación en ciudadanía y democracia.

En el contexto europeo, la red Eurydice ha generado trabajos actualizados en esta dirección a partir de una política impulsada desde el Consejo de Europa encaminada a la Formación ciudadana democrática y la Educación en derechos humanos con el programa *Learning and living democracy for all (2006- 2009)*. Desde allí se priorizaron las necesidades de aplicación de políticas para la ciudadanía y la inclusión social, la formación de profesores en educación para la ciudadanía democrática y el afianzamiento del gobierno democrático de las instituciones educativas.

El desarrollo del tema en el campo académico ha sido igualmente prolífico. Hernández Merayo (2015) reconoce que las investigaciones han estado centradas en la naturaleza de la educación para la ciudadanía, en los diferentes significados de ciudadanía, la identidad como ciudadano, los compromisos prácticos, la exclusión y la inclusión, sin restringirse al entorno de la educación

formal e institucional. En la revisión de antecedentes investigativos que hace la autora, destaca los siguientes estudios:

Arthur, Davies y Hahn (2009) hacen una revisión teórica de la naturaleza de la educación para la ciudadanía, concibiéndola como “el conocimiento, entendimiento, habilidades y disposiciones conectadas con la vida pública” (Hernández, 2015, p. 36). Los autores plantean como temáticas claves para la educación para la ciudadanía el estudio de la democracia, la justicia social, la educación cívica, la igualdad, la diversidad y la globalización. La alfabetización política realizada desde propuestas como la educación del carácter, las escuelas democráticas, educación multicultural, educación para la paz y los derechos humanos y la educación global. Resaltan el uso de las controversias como estrategia pedagógica y destacan los éxitos de experiencias como “las comunidades de aprendizaje”.

Osler y Starkey (2006), Isin y Turner (2002) y Kerr (1999), plantean en sus estudios la necesidad de abordar las investigaciones desde las experiencias ciudadanas de los estudiantes, así como Mitra (2009) estudia la evolución internacional de la voz del alumno. Por otro lado Dubet (1999) estudia los sentimientos y las valoraciones sobre la justicia de los estudiantes en la experiencia escolar, mientras Homana, Barber y Torney Purta (2006), se refieren al clima convivencial de las aulas.

Asimismo, investigaciones como las de Evans and Saxe (1996), Hahn (1996), Ochoa-Becker (2007), Parker (1996, 2006), estudian la realización de debates entre los estudiantes sobre las cuestiones públicas y sociales, y las de Trafford y Bernard (2008) se refieren a la experiencia de las escuelas democráticas como prácticas en las que profesores y estudiantes pueden determinar las condiciones en las que trabajan y crecen.

Finalmente, se puede mencionar una serie de estudios que responden al mismo entusiasmo generado por la educación ciudadana en Europa. Sánchez y Liberato (2009), adelantaron un estudio que pretendía conocer el grado de implantación del sentimiento de ciudadanía europea entre los jóvenes estudiantes portugueses. Se intentaba saber si los valores de la dimensión europea son asumidos e interiorizados por ellos como aquello que los une y los singulariza.

Para ello se realizó un diseño no experimental, de carácter transeccional y descriptivo. La información se recogió mediante encuesta y el análisis se hizo a partir de dos categorías: cómo entienden y cómo sienten la ciudadanía europea, usando escalas de ordenación tipo Likert. Se realizó una prueba piloto con estudiantes portugueses, pero el estudio se pretende adelantar en Dinamarca, España, Portugal y Rumania. La muestra de la prueba piloto fue de 90 alumnos, 52 mujeres y 38 hombres, entre los 12 y 17 años.

Entre los resultados de esta prueba, se puede constatar que la mayoría de los estudiantes se declaran de acuerdo con los valores de la libertad, dignidad humana, valores democráticos y cohesión social de los miembros de la UE, valores que se reconocen como parte de la identidad europea. Sin embargo, esa ciudadanía europea la reconocen como complementaria de la nacional y no como su sustituta. Aunque mantienen una buena visión de Europa y reconocen la necesidad de mantener los canales de unión y de comunicación.

Santisteban y Pagès (2009) parten de una concepción crítica de la enseñanza de las ciencias sociales, reconociendo la importancia de la educación política como educación para la convivencia democrática y para la acción social en la comunidad. Su investigación tenía como pregunta inicial ¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria?, buscaba indagar sobre las representaciones del alumnado, cómo las habían adquirido, y qué papel juega la escuela en el aprendizaje de la política.

Para recoger la información se realizó una encuesta a partir de un modelo conceptual elaborado por los autores, analizada desde la combinación de enfoques cuantitativo y cualitativo. El cuestionario fue contestado por 461 estudiantes de 16 años promedio, en diferentes Instituciones de cuatro lugares distintos. También se investigaron dos secuencias didácticas sobre los conceptos fundamentales de la educación político-cívica. Estas secuencias se desarrollaron en dos centros públicos diferentes, con 56 y 27 estudiantes respectivamente.

Algunas de las conclusiones del estudio plantean que el concepto de ciudadanía se relaciona con la voluntad de pertenecer, de querer ser, de trabajar y vivir en algún lugar, no tanto con la adquisición de una posición legal; existe dificultad para entender y aceptar el significado de la libertad vinculado a la participación y a la mejora de la vida comunitaria.

Otras conclusiones se refieren a que el aprendizaje de la ciudadanía y la democracia es más efectivo cuando el profesorado proporciona tiempo para el diálogo entre los estudiantes, lo que facilita la construcción de aprendizajes de manera cooperativa, cuando se da libertad para el debate, se relacionan los conocimientos con vivencias compartidas en el centro educativo.

Un hito importante en las investigaciones sobre educación ciudadana es el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS 2009, por sus siglas en inglés y el año de la recogida de datos en la mayoría de los países participantes), realizado con el objetivo de “de investigar, en un conjunto de países, las formas como los jóvenes se preparan y, en consecuencia, son capaces de asumir sus roles como ciudadanos” (Schulz, 2012, p. 47). Este estudio, basado en investigaciones anteriores sobre educación cívica realizadas por la Asociación Internacional para la Evaluación de la Educación (IEA), en una de las cuales participó Colombia, se centró en los logros y actividades de los estudiantes, sus creencias en valores, sus comportamientos y las actitudes relacionadas con la educación cívica y ciudadana. Se llevó a cabo en 38 países, incluido Colombia, aplicando los instrumentos en la población de octavo grado, es decir con un promedio de edad de 13,5 años, con un mínimo de muestra de 150 escuelas por país.

Los instrumentos aplicados fueron una prueba internacional de conocimientos, un cuestionario internacional del estudiante, cuestionarios para el docente y la institución educativa, y una encuesta sobre los contextos nacionales. Estos instrumentos recogen información agrupada “alrededor de tres dimensiones: una dimensión de contenidos, especificando el asunto evaluado en el marco del estudio de educación cívica y ciudadana; una dimensión afectiva-conductual, que describe los tipos de percepciones de los estudiantes y actividades que se miden; y una dimensión cognitiva que describe los procesos de pensamiento evaluados” (Schulz, 2012, p. 50)

Algunos de los resultados de este estudio plantean que se demuestra que aproximadamente la mitad de los jóvenes expresó confianza en su habilidad para tratar temas políticos, así como mucha confianza en tener la habilidad para realizar diversas actividades cívicas. Sin embargo, pocos jóvenes informaron acerca de participar frecuentemente en discusiones sobre temas políticos y sociales con sus compañeros de escuela y solamente una minoría informó acerca de participación en grupos u organizaciones en la comunidad fuera de su escuela.

Hay ciertos indicios de que la experiencia democrática propia dentro la escuela se asocia con niveles de conocimiento cívico más alto. Sin embargo, se encontró una relación positiva entre niveles más altos de conocimiento cívico e intenciones de participación electoral, pero no fue ese el caso con respecto a las intenciones de participación política activa. De hecho, los jóvenes en la mayoría de los países expresaron opiniones desfavorables hacia los partidos políticos” (Schulz, 2012, p. 60)

A pesar de ser investigaciones fructíferas, que han aportado al conocimiento del fenómeno y representan un interés creciente, se considera que la “mayoría de las investigaciones lo han hecho desde una perspectiva de carácter cuantitativo, descriptiva y comparada. Esto nos ha proporcionado suficiente información sobre los currículos prescritos, es decir sobre el currículo como documento, pero realmente, nos ha proporcionado muy poca información sobre lo que acontece en las aulas, es decir sobre la praxis curricular” (Gómez, 2009, p. 51)

2.3.2 Tendencias de la investigación en América Latina.

En América Latina el interés por la formación ciudadana y democrática también ha despertado la formulación de políticas educativas nacionales de parte de gobiernos de todas las corrientes políticas. En Colombia, por ejemplo, el interés por la educación política ha pasado de la llamada instrucción cívica de mediados del siglo XX a la educación para la democracia, la convivencia, la ciudadanía o la paz, dependiendo del momento y de la política educativa de turno.

Asimismo, ha aumentado el número de estudios e investigaciones que indagan sobre la necesidad, la naturaleza, los contenidos y las estrategias de una educación orientada al ejercicio de la ciudadanía y la democracia. La educación para la ciudadanía es la que mayor interés teórico ha generado, desde ese concepto se ha tratado de incluir todo lo referente a la educación política y democrática en nuestro país. De acuerdo con las investigaciones de Echavarría (2008), se reconocen cuatro tendencias teóricas frente a esta forma de ver la educación política.

La primera, es una perspectiva crítica que parte de los postulados de la Escuela de Frankfurt, retoma aspectos de las enseñanzas de Paulo Freire (1975, 1997, 2004) y se desarrolla principalmente por Henry Giroux (1992, 2006), en Colombia podemos encontrar aportes desde esta mirada en los trabajos de Guillermo Hoyos. “Desde esta postura la educación ciudadana se percibe como el fortalecimiento de las capacidades críticas de los sujetos, en el camino de su

emancipación, con miras a la transformación de sus entornos en la búsqueda de una sociedad más justa y humana. Parte de un concepto de ciudadanía activa, como lucha por una mejor humanidad y un mejor mundo, que se posibilite desde una pedagogía crítica liberadora” (Piedrahita, 2011, p. 3).

Desde esta perspectiva también encontramos proyectos investigativos en diferentes países de Latinoamérica como los de Tanaka (1999), Sousa Santos (2004a), Sacavino (2012), Torres Fuentes (2012) y Robin y Ford (2013) donde se presentan reflexiones, investigaciones y propuestas, encaminadas a analizar los significados, vivencias, prácticas de la democracia en diferentes escenarios como los espacios locales, la escuela, las organizaciones comunitarias, los movimientos sociales, con el fin de motivar la evaluación crítica de las realidades democráticas de nuestras sociedades y motivar el acercamiento a propuestas más inclusivas, participativas, vinculadas con la pretensión de profundización de la democracia.

La segunda, es la postura oficial dispuesta por el Ministerio de Educación Nacional (2004), en esta visión de la educación democrática se hace énfasis en el alcance de unos “estándares básicos de competencias ciudadanas”, desde donde se logre el desarrollo de conocimientos, competencias comunicativas, cognitivas y emocionales, en la formación de sujetos capaces de convivir en sociedad, para que participen responsable y democráticamente de las decisiones que los afectan y que valoren y promuevan las diferencias culturales.

Previo a la formulación de los estándares básicos de competencias ciudadanas, Colombia participó en el Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica, organizado por la Asociación Internacional para la Evaluación de la Educación (IEA), realizado entre 1995 y 2000. “Cerca de 90.000 estudiantes de grado octavo, representativos de 28 países, (entre los cuales Chile y Colombia fueron los únicos de Latinoamérica) fueron interrogados en 1999 sobre conocimientos y actitudes en educación cívica (democracia, ciudadanía, valores políticos y temas afines). Instrumentos complementarios se adelantaron con rectores/as y profesores/as, a tiempo que los/as estudiantes respondieron preguntas sobre temas socioeconómicos y culturales relevantes para interpretar los datos arrojados por las encuestas” (Restrepo et. al., 2002, p. 44).

Los resultados de este estudio no fueron positivos para Colombia. Ocupó el último lugar entre los países participantes en la prueba de conocimientos. Aunque estuvo entre los primeros países en

el cuestionario de actitudes, el cual preguntaba sobre la favorabilidad de la opinión sobre la democracia y la participación cívica. “Según nuestra interpretación, de las tradicionales materias de urbanidad y de civismo, se ha pasado a una situación en la cual la formación en la democracia y la educación en valores presentan, por lo general, prescripciones ideales que, siendo importantes, al estar, sin embargo, desvertebradas de una enseñanza compleja e integrada de la historia y de las ciencias sociales e, incluso, de sus vivencias, no han favorecido una incorporación de redes teóricas significativas sobre conceptos de poder, democracia, gobierno, aunque sean capaces de moldear ciertas disposiciones y actitudes” (Restrepo et. al., 2002, p. 45).

Luego de la formulación de los estándares de competencias ciudadanas, se desarrollaron otro tipo de estudios. Desde esta mirada se encuentran recopilaciones como la hecha por el Ministerio de Educación Nacional y la Fundación Empresarios por la Educación (2004) donde se recogen experiencias exitosas en formación ciudadana desde el enfoque de las competencias ciudadanas, así como encuentros de expertos motivados por la discusión de la formación y el ejercicio de la ciudadanía, reflexiones que fueron compiladas por el Ministerio de Educación Nacional (2005).

Esta política nacional viene a complementar lo que ya estaba dispuesto en la legislación educativa, donde se dispone como área obligatoria la enseñanza de las “ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia”, donde se inicie el “estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica”, y la implementación de un proyecto institucional obligatorio para la “educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos” (art. 14, Ley 115 de 1994), y de este modo dar cumplimiento a uno de los objetivos de la educación según esta misma ley: “Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad” (art. 13, Ley 115 de 1994).

La tercera, es la tendencia que relaciona la educación ciudadana con la cultura y la socialización política. El centro de la reflexión es el papel de la escuela como agente de socialización, a través de la inculcación de los valores, actitudes, prácticas, que posibiliten la formación de una cultura política democrática. Las investigaciones en socialización política han girado en torno a las

interrelaciones entre los procesos de aprendizaje político y el sistema político y a los procesos mediante los cuales la cultura política es transmitida, aprendida e internalizada (Friedmann, 1997, p. 101). En otras palabras, se centran en estudiar cuándo, cómo y por qué medios, los/as niños/as y adolescentes adquieren conocimientos, actitudes y conductas políticas.

La cuarta tendencia, es aquella que relaciona educación ciudadana con ética y moral. Desde esta mirada la educación ciudadana hace parte de la educación moral de los sujetos que debe ser impartida desde la escuela. “La educación en valores, la formación de subjetividades éticas y políticas, la importancia de la moral en la vida política y la necesidad de fortalecer las sociedades plurales y democráticas, son los ejes en los cuales se mueve esta propuesta” (Piedrahita, 2011, p. 3).

2.3.3 Tendencias investigativas: relación educación – política – democracia.

2.3.3.1 Estudios sobre representaciones y cultura política

En esta revisión, se puede constatar que se ha generado en los últimos años una tendencia investigativa orientada hacia el estudio de las representaciones, opiniones, visiones y vivencias de los jóvenes frente a la política, la democracia o la ciudadanía, así como estudios que intentan comprender la cultura política de los sectores juveniles de la sociedad actual. Uno de los primeros estudios en este sentido es el de Echegaray (1989), en el que estudió el cambio de la subjetividad política de los argentinos en el paso de las dictaduras a la democracia, preocupado por el aparente desencanto que llegó luego de un optimismo inicial tras la instauración de una nueva institucionalidad.

Su estudio pretendió encontrar el trasfondo de dicha apatía política. A pesar de la reducción de la participación, el autor plantea que no hay un decaimiento de la participación, sino una transformación, un desplazamiento de esta. Aparece una nueva política, lejos de las instituciones tradicionales y de los viejos marcos de referencia, ubicándose más en un nivel social, que él llama “parapolítico” (en Colombia ese término designa una realidad distinta, relacionada con los vínculos de la clase política y dirigente con las fuerzas paramilitares que hacen parte del conflicto armado del país). El estudio se desarrolló a partir de una encuesta realizada a 420 casos seleccionados aleatoriamente en la ciudad de Buenos Aires en 1987.

Se encontró que más que una cultura democrática, en el país se puede hablar de un consenso antiautoritario que se explica por la vivencia y el rechazo de la dictadura, si bien esto no significa que hay un consenso frente al modelo democrático implantado. Igualmente se encuentra lo que el autor denomina continuidades culturales, es decir aspectos y concepciones que se formaron en época de dictadura y que aún se mantienen, como la condena de los partidos políticos, la inutilidad de las manifestaciones o cualquier forma de participación política y la necesidad de liderazgos fuertes y personales.

En otra investigación (Porta, 2004), realizada en Mar del Plata se indagó sobre las representaciones que tienen los jóvenes frente al mundo actual. Para esto se describieron y analizaron los valores y antivalores que prevalecen en estudiantes que culminan la escolaridad obligatoria (15- 16 años), para luego analizar las implicancias educativas de estos resultados. Esto se hizo a partir de dibujos, justificaciones de estos y prueba de asociación de palabras, información que se examinó a partir del análisis de contenido. La discusión de estos resultados, se dio a partir de los valores y antivalores, a través del Modelo Axiológico de Educación Integral, planteado por Gervilla (1985), desde el cual se analiza y se reflexiona sobre el rol que tiene la escuela en la construcción de esas representaciones y en el aprendizaje de los valores para una ciudadanía crítica.

En los resultados de esta investigación (Porta, 2004, pp. 46-47), podemos encontrar que a pesar de todos los planteamientos que se hacen frente a la pérdida de valores de la juventud actual, los jóvenes analizan el mundo actual en el que han crecido y lo reflejan en sus actitudes y comportamientos. De este modo en su escala de valores priorizan aquellos instrumentales, los que nos reportan beneficios inmediatos como las innovaciones tecnológicas, la televisión, computadores, etc., y en segunda instancia están los valores sociales, es decir, aquellos que afectan las relaciones interpersonales como la amistad, la solidaridad, la paz y la democracia.

En otro nivel, muy por debajo de estos primeros valores, aparecen otros con menores frecuencias como los intelectuales, los generales, los morales, individuales, ecológicos y afectivos. Para Porta, un “primer análisis podría indicar que los jóvenes están ávidos de un equilibrio social y de una lucha continua por la igualdad de oportunidades, ya que prácticamente los valores sociales y sus antivalores y los valores instrumentales y sus antivalores, figuran en los primeros lugares posicionados con una alta frecuencia” (2004, p. 47).

Díaz Gómez (2005) realiza una investigación sobre las representaciones sociales juveniles sobre la democracia y la multiculturalidad a partir de la metodología de la Investigación Acción Participativa, con un grupo de 25 jóvenes entre 18 y 24 años en una ciudad intermedia de Colombia, analizando tres dimensiones: significado, vivencias y condiciones de la democracia.

Se encontró que, para los jóvenes en cuestión, la democracia significa acción de lo político, un sistema adaptativo, espacio para el ejercicio de la individualidad y autonomía, poder del pueblo, derechos y deberes. Igualmente entienden que viven la democracia ejerciendo el voto, en la toma de decisiones familiares y colectivas, pero restringidamente. Las condiciones que ellos reconocen como requisito para vivir la democracia son la información, conciencia, participación, valores. Díaz concluye que estos resultados nos plantean “la necesidad de concertar espacios de diálogo entre los mundos jóvenes y los mundos adultos para intercambiar lógicas, lenguajes, visiones, comprensiones, representaciones que acerquen las distancias y los silencios entre los jóvenes y sus culturas y los adultos y sus mundos” (2005, p. 191).

En ese mismo camino, el estudio de Prieto (2002), corresponde a un proceso de investigación acción desarrollado junto con estudiantes, con el objetivo de conocer y comprender desde los estudiantes las percepciones y comprensiones de sus pares sobre la democracia: “si se desea comprender, interpretar y explicar el significado de la dimensión valorativa que subyace en una determinada realidad, es preciso conocer desde las voces de los propios actores sus propias comprensiones y significados dado que son en estricto sentido los verdaderos protagonistas de sus procesos” (p. 34). A este proceso, se le denominó Proyecto Voces, en el que los estudiantes participaron en la planeación y recolección de información a través de 34 entrevistas y 4 grupos focales, la que se analizó y sirvió de base para la implementación de un programa de educación para la democracia dinamizado por los mismos estudiantes.

Los resultados del proceso permitieron evidenciar, “por una parte, un desconocimiento, en un gran grupo de estudiantes del significado, implicancias y aspectos implícitos de la democracia en la escuela y por otro una ausencia de ésta en los procesos formativos. La gran mayoría opinó en ocasiones duramente, evidenciando carencias y dificultades para el logro de una real vivencia de la democracia, al menos así ellos lo sienten” (Prieto, 2002, p. 38).

La autora resalta en las conclusiones la importancia de la promoción del protagonismo de los estudiantes tanto en el proceso investigativo como en el trabajo cotidiano de las aulas de clases, como uno de los factores que más influyen en la vivencia de la democracia en las instituciones educativas. Promover y escuchar sus voces, alentar el trabajo colaborativo y aprender a trabajar con los estudiantes son aspectos que las instituciones educativas deben tener en cuenta para ir logrando su democratización, según el estudio de Prieto.

En esa perspectiva se encuentra la investigación de Prats, Molina, Ruiz y Molina (2017), que surge a raíz de la necesidad de realizar un estudio diagnóstico con cuatro grandes objetivos: describir las percepciones de los estudiantes de Educación Secundaria sobre ciudadanía, política y participación; analizar las representaciones de los profesores de Ciencias Sociales sobre el papel de sus asignaturas en la educación para ciudadanía democrática e intercultural; analizar los contenidos curriculares que pueden relacionarse con la Educación para la Ciudadanía Democrática y “diseñar, implementar y evaluar materiales y propuestas de acción educativa para las asignaturas de Ciencias Sociales, pensados para potenciar la competencia social y ciudadana” (Prats et al., 2017, p. 5)

Este estudio, que se enmarca dentro de la metodología mixta, se desarrolló a través de 1709 cuestionarios en 30 centros escolares de Cataluña; 18 entrevistas semiestructuradas a alumnos de 11 centros representativos de la muestra anterior, así como 10 entrevistas semiestructuradas a profesores; y se aplicaron tres estudios de carácter cuasi-experimental con grupo control en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales en 10 centros escolares.

Las conclusiones de esta investigación se han ido presentando en diversos artículos y que pueden resumirse un poco de la siguiente manera: “Sanvicén, Fuentes y Molina (2017) apuntan que, a pesar de que los adolescentes catalanes muestran una actitud favorable al contacto con el diferente, suelen reproducirse estereotipos culturales tradicionales; además, identifican la escuela y el barrio como espacios principales de relación social y sitúan Internet como tercer lugar. Villanueva, Aguilar y Sánchez (2017) concluyen con que las dinámicas de participación política y las plataformas de debate de los adolescentes son similares a las de sus generaciones predecesoras, por lo que las redes sociales no parecen haber afectado el grado de implicación política. El estudio de Molina-Neira, Barriga-Ubed y Gámez (2017), complementando el anterior, apuntan que los adolescentes catalanes sólo se identifican como agentes pasivos que no tienen

capacidad de cambiar la agenda política, por lo que puede entenderse que la voluntad de formar una ciudadanía activa y crítica durante la Educación Secundaria Obligatoria de la LOE, no llegó a materializarse en el modo de comprender la política de las nuevas generaciones” (Prats et al., 2017, p. 17). Finalmente, el análisis de Sáez-Rosenkraz, Bellatti y Mayoral (2017) citado por este estudio, concluye con que el currículum en general promueve actitudes pasivas del alumnado, al orientarse hacia la comprensión de aprendizajes ciudadanos, y no a la puesta en práctica de tales conocimientos.

En Colombia, la formulación de la política pública de juventudes ha motivado un esfuerzo de diversas organizaciones por comprender el mundo juvenil y hacer escuchar las voces de los jóvenes frente a temas políticos, culturales y sociales. Un ejemplo es la compilación realizada sobre estudios de juventud en Medellín fruto de un trabajo interinstitucional de reflexión y participación (Corporación paisajoven, GTZ, Visión consultores Ltda (Comp.), 2005). En este mismo camino encontramos el estudio realizado por Castro Almario (2011) en el que realizó un análisis de las realidades e imaginarios con los que los jóvenes de una comuna de la ciudad de Cali, Colombia, construyen el concepto de “política pública”, buscando evaluar la política pública de juventudes existente en el país. Para ello se exploraron las interpretaciones que los jóvenes hacen a las instituciones políticas.

Por su parte, en la investigación de González y Santisteban (2016) se analiza cómo se ha configurado la formación ciudadana en Colombia y qué piensa el profesorado en formación sobre este tipo de formación, abordando igualmente lo que sucede en las prácticas de enseñanza. Para ello se hizo una revisión de los diferentes enfoques de educación ciudadana que se han impartido en Colombia, para luego indagar sobre las representaciones sociales de los profesores en formación sobre la formación ciudadana, el diseño de las clases de ciencias sociales y las prácticas de enseñanza realizadas durante las prácticas iniciales. En este estudio se utilizó el cuestionario estructurado, la entrevista en profundidad, el grupo focal, la revisión documental de los dosieres de diseño de las clases y la observación de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales.

Entre los resultados de esta investigación se concluye que existe una marcada tendencia a reproducir esquemas tradicionales en las prácticas de enseñanza, los cuales tienden a ocultar problemas sociales reales que vive el país; se percibe que el profesorado recibe una formación

inicial que hace énfasis en que la enseñanza de los contenidos de las ciencias sociales de referencia en detrimento de una formación orientada a formar para la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento social; las representaciones sociales sobre la formación ciudadana son diversas y se encuentran entre la aceptación de la versión oficial de las competencias ciudadanas hasta una mirada crítica de las mismas; finalmente, los autores plantean que “la educación política que necesita el país se enmarca en una perspectiva crítica, la cual se fundamenta en el “conocimiento social basado en la racionalidad, la comunicación y la acción social”” (González y Santisteban, 2016, p. 100), para lo cual se requiere brindar a los docentes una formación didáctica que permita el acercamiento de las cuestiones sociales relevantes al aula de clase.

En la investigación de Vergara et al. (2011), se indagó sobre las incidencias de las prácticas y mecanismos institucionales de formación para la democracia, orientadas por la legislación educativa nacional para la promoción de la participación de los jóvenes y las jóvenes. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas buscando comprender e interpretar los conceptos y prácticas que tienen docentes y estudiantes para la formación en participación democrática. La información se recogió con la participación de 25 estudiantes y 5 docentes, de 5 Instituciones Educativas de diferentes ciudades de Colombia.

Según los resultados de este estudio: “La mayoría de las prácticas pedagógicas para la formación democrática encontradas en las instituciones estudiadas, son altamente lesivas de la identidad, la dignidad y el respeto hacia niños, niñas y jóvenes, al considerarles incapaces, ignorantes y objetos de derecho, y no sujetos de éste” (Vergara et al., 2011, p. 251), de acuerdo con estos hallazgos, una de las principales dificultades para la vivencia de la democracia en las instituciones educativas es la práctica docente autoritaria que se contrapone a las concepciones que los mismos docentes tienen de la formación ciudadana como formación para la participación democrática.

El estudio de Aguilar y Velásquez (2018), por su parte, hace un análisis crítico sobre la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) en Colombia, a partir de una reflexión sobre los que considera los cuatro enfoques dominantes sobre el tema, el enfoque neoliberal, el crítico/transformador, un enfoque anti-ECM y el enfoque decolonial. Según los autores, el contexto colombiano ofrece grandes oportunidades para incorporar la ECM, principalmente teniendo en cuenta aspectos

como los procesos de paz, los antecedentes en normatividad y política educativa favorables a la educación para la ciudadanía y el sistema educativo descentralizado acompañado por el compromiso histórico de los docentes colombianos con el mejoramiento de la educación. Sin embargo, también hay grandes dificultades como los conflictos emergentes a partir de la polarización política, la formación docente necesaria para propiciar comprensiones más profundas relacionadas con la ECM, la construcción de democracia como un factor aún en deuda y la necesidad de tener en cuenta las particularidades del contexto colombiano y problematizar las geopolíticas del conocimiento.

La investigación de Zurita (2010) examina algunos elementos en torno a la educación para la vida democrática que se han desarrollado en la educación básica en México a partir de los años noventa. En este estudio, en el que se pone un énfasis especial en la participación social como factor fundamental para el desarrollo de la democracia, a pesar de que se advierten algunos avances en el impulso de la Educación para la Vida Democrática, aún no se observa una política integral que logre fortalecer las relaciones entre democracia, educación y participación social.

En un estudio realizado por Tirado y Guevara en 2002, (Guevara, 2006), se aplicó un examen de conocimientos y habilidades a 3107 estudiantes del tercer grado de secundaria, con el fin de evaluar la situación de la educación cívica en México. Los resultados de la prueba, que se construyó a partir del *Civic Study* del Internacional Educational Assessment (IEA) de 1999, mostraron, entre otras cosas que “los alumnos muestran confusión (que al mismo tiempo es significativa) cuando relacionan la democracia con “gobierno de los técnicos” (44.4%); sólo 42% lo hizo correctamente en cuanto a democracia con “gobierno popular”; 60% calificó correctamente como no democrático a un gobierno que no permite la crítica, empero, más de 50% no supo decir cuáles eran los efectos políticos de un monopolio de la prensa (...) El 83% se manifestó en favor de la igualdad de derechos pero, contradictoriamente, 58% opinó que las mujeres deberían mantenerse al margen de la política” (Guevara, 2006, p. 644). De acuerdo con los investigadores esto demuestra la necesidad de “re-vigorizar” los esfuerzos en materia de educación de ciudadanos para la democracia.

En el estudio de Muñoz (2011) se analiza, desde una mirada crítica, las distintas políticas de participación en el ámbito escolar establecidas en Chile desde la recuperación de la democracia, a través de una revisión bibliográfica de las principales investigaciones en la temática. Según este

análisis, la democracia y la participación siguen estando ausentes del mundo escolar a pesar de las reformas realizadas: “Vivenciar la democracia y la participación de esta forma implica tener espacios de diálogo y reflexión crítica en donde todos los sujetos son parte de este aprendizaje, por una parte individual, con desarrollo de capacidades y voz en el espacio público, y, por otro, aprendizaje social, donde se aprenda el valor del diálogo, enmarcado en valores como el respeto, la confianza, la diversidad, para construir desde la práctica una ética ciudadana (Cortina, 1999; Muñoz 2010)” (Muñoz, 2011, p. 123)

En el año 2008, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, realizó un estudio que buscaba generar información estadística estratégica con el fin de caracterizar aspectos de la cultura política colombiana, basados en las percepciones de los ciudadanos sobre su entorno político. El antecedente más cercano a un estudio como estos desde una entidad estatal como el DANE fue en 1970, año en el que se realizó una encuesta de análisis motivacional de participación electoral. Se diseñó un cuestionario con preguntas sobre participación y conocimiento de espacios y mecanismos democráticos; sobre motivaciones de participación electoral y simpatía con partidos políticos; y sobre conocimiento del Sistema Democrático y su apoyo ciudadano.

Para ello se desarrolló una encuesta por muestreo probabilístico, tomando como población las personas de 18 años y más, residentes en los hogares de las cabeceras municipales del territorio nacional. La muestra consistió en 15.744 personas, residentes en 68 municipios de 26 departamentos.

Los resultados de dicho estudio son preocupantes. Según dicha encuesta, un porcentaje muy pequeño de personas pertenece a algún tipo de organización social, la mayoría de ellas religiosas, mientras un 76% de los encuestados no pertenece a ninguna. Del mismo modo, muy pocas personas utilizan las organizaciones o pide apoyo a los líderes comunitarios para enfrentar los problemas comunes, un 62,52% de personas no ha utilizado ninguno de estos medios. Esto puede explicarse con el hecho de que un 65,89 % cree que organizarse con otros ciudadanos para trabajar en una causa común es difícil.

Un gran porcentaje de personas no conoce los mecanismos ni los espacios de participación ciudadana, con excepción de las Juntas de acción comunal, los demás espacios no son

reconocidos. Sólo un 25% dice haber participado en alguno de estos espacios y un 22% ha participado en alguna movilización social, sin embargo, la gran mayoría cree que la participación ciudadana es efectiva para la solución de los problemas de los ciudadanos.

Frente al comportamiento electoral, las personas dicen votar, en general, para que la situación del país mejore y, aunque el 55,89% no cree que el proceso de conteo de votos sea transparente, sí piensan que votar en las elecciones es útil para generar cambios positivos en el futuro del país (83%). Todas estas opiniones, en apariencia, contradictorias, se refuerzan por el hecho de que un 63,93% de los encuestados dice no tener preferencias políticas ni simpatizar con partidos políticos, de hecho, sólo el 9% de la población dice haberse afiliado alguna vez a un partido.

Frente a la democracia, la gran mayoría la identifica con participación, una forma de gobierno, justicia e igualdad, siendo la posibilidad de que todos puedan participar, la que consideran su característica principal (41%). Cerca de un 80% consideran que la democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno, y sólo el 10% de los encuestados piensan que Colombia es un país no democrático, aun así, el 43% del total expresa que no se siente satisfecho con el funcionamiento de la democracia en el país

Una encuesta similar se realizó en México, en el Estado de Colima (Torres y Chaires, 1999), denominada Primera Encuesta Estatal sobre cultura política y participación ciudadana, consistente en 74 preguntas aplicadas a 1087 personas de dieciocho años ó más, de las cuales el 44.5% las contestaron hombres y el 52.8% mujeres, y cuya pregunta central de investigación es “*¿Existe un nivel de cultura política suficiente para soportar el proceso de construcción de una sociedad democrática en Colima?*” Dentro de los resultados de dicha encuesta sobresale, por ejemplo, que el 86% de los encuestados plantea que le interesa poco o nada la política, casi el 50% de ellos confía poco o nada en el presidente de la república y la gran mayoría desconfía de los partidos políticos.

Esta desconfianza se ve incluso en lo que se refiere a sus propias posibilidades. Cerca del 63% piensa que los ciudadanos pueden influir poco o nada en las decisiones de los gobiernos y la mitad de la población dice que no ha tratado de organizarse con los demás para resolver algún problema común, sólo el 23% dice haber pertenecido a alguna organización. Frente a la

democracia, el 17% de los encuestados piensan que México no vive en una democracia y un 42% no se siente satisfecho con la manera en que funciona dicha democracia.

En esta corriente investigativa se destaca la tesis doctoral de Hernández Merayo (2015) Esta investigación hace parte de un proyecto más grande liderado por el grupo de “investigación curricular y formación del profesorado” en el que se pretendía indagar sobre el “ethos democrático de los/as estudiantes de la ESO con la finalidad de comprender los cambios (o no) de estas ciudadanías jóvenes en esta sociedad posmoderna y mediatizada” (p. 7).

De esta manera, esta tesis se pregunta por las prácticas de ciudadanía que se transmiten a los jóvenes y aquellas que ellos transfieren a cuatro escenarios: los escolares, los digitales, los familiares y las calles o plazas. Se pretende encontrar la relación entre los aprendizajes adquiridos en dichos escenarios, analizando los discursos de conformación ciudadana mediados por las TIC. El interés central de este estudio es indagar por las acciones y actitudes de los estudiantes presentes en los escenarios antes mencionados, comprender las situaciones que viven como tensas y las tranquilizantes, las concepciones que tienen de la democracia, la política y el Estado de Bienestar, principios y valores que manejan en sus situaciones prácticas y cotidianas.

La metodología seguida en esta investigación se plantea como metodología en movimiento, “entendiendo por resta la flexibilidad metodológica como forma de devenir que puede ayudar a los y las investigadoras a estimular la transformación y promover la eliminación de la opresión y la injusticia” (Hernández, 2015, p. 97), se enmarca en la tradición crítica de la investigación donde se reconoce que lo importante no es describir el mundo sino demostrar qué debe ser transformado. Esta concepción de la metodología permitió que se utilizaran diferentes métodos y técnicas, tanto cuantitativas como cualitativas, para recolectar la información como los estudios de caso, los grupos de discusión y las entrevistas grupales.

Dentro de las conclusiones a las que llega esta investigación se destaca el planteamiento que las nuevas formas de comunicación como las redes sociales sirven también a los jóvenes para empoderarse y autodefinirse creativamente, pues se expresan y generan contenidos, se forman cívicamente, construyendo su ethos democrático. Según lo encontrado, participando en estas redes “aprenden a respetar la pluralidad de opiniones, conocen nuevas normas sociales y

comienzan a entender lo que significa negociar entre opiniones contrapuestas” (Morduchowicz citado en Hernández, 2015, p. 283), sin embargo, una mirada más escéptica se encuentra en otros estudios que plantean que estas prácticas solo favorecen el compromiso político de los que ya estaban comprometidos antes de ingresar a la red. La lectura que este estudio hace del fenómeno asume que las redes ofrecen el espacio para una comunicación multicanal, aunque la sociedad pueda percibir que es un espacio de aislamiento, adicción o ausencia de la realidad. No hay evidencia de que quienes se ven más inmersos en las redes tengan menos habilidades sociales.

Según esta investigación la vivencia de la ciudadanía y la democracia es reconocida por los jóvenes en los intersticios de la vida académica, en rendijas. Es decir, el espacio escolar tradicionalmente reglado no ofrece, según ellos espacios para experimentar la ciudadanía autónoma. Estos espacios se encuentran en otros aspectos de la vida escolar como los espacios entre clases, el encuentro entre amigos, el juego, el recreo, el uso del móvil y las asignaturas que generan contacto con los compañeros.

2.3.3.2 Experiencias alternativas en educación política.

Otra tendencia de las investigaciones sobre educación política es aquella que estudia y evalúa las experiencias alternativas a los modelos tradicionales de educación. Dentro de esta corriente encontramos el trabajo de Bustos Jiménez (2011), quien analiza las nociones de participación y empoderamiento comunitario en la escuela rural, reflexionando desde experiencias realizadas en diferentes países de América, mostrando que a través de “modelos democráticos de gestión se puede mejorar la organización de los centros educativos, se fomenta la riqueza contextual o se aumentan las tasas de rendimiento escolar” (p. 106). Estas experiencias se apoyan en modelos participativos, la negociación y la conexión entre la educación y los intereses de las poblaciones locales.

El autor reconoce dentro de estas experiencias, el programa Escuela Nueva desarrollado en América Latina que da un peso fundamental al contexto en el proceso formativo; las Escuelas Aceleradoras, basado en la colaboración de las familias en el proceso educativo, iniciado en Estados Unidos se llevó a otros países como Brasil y Colombia; las escuelas autónomas en Nicaragua y el programa Educo en El Salvador, son otras experiencias que se fundamentan en fortalecimiento de la identidad y la riqueza del contexto social y cultural; las comunidades de

aprendizaje, con mucha influencia en España, buscan la transformación de los centros educativos a través del aprendizaje dialógico y la participación de la comunidad, orientados hacia la eliminación del fracaso escolar y la superación de los conflictos (Flecha García y Puigvert, 2015).

Otro tipo de experiencias alternativas son presentadas en el estudio de Carbajal (2013), que parte de una discusión conceptual entre los distintos enfoques y programas desde los que se aborda la convivencia escolar, principalmente, entre la concepción que se orienta hacia la contención de la violencia escolar y aquella que, al nutrirse de los aportes teóricos de John Dewey y Paulo Freire, la concibe desde “una perspectiva de educación para la justicia social con el objeto de reconocer e incluir la diversidad de los estudiantes” (p. 13), orientando la convivencia escolar hacia la construcción de la paz. De este modo, la autora presenta ejemplos de prácticas pedagógicas basadas en una convivencia democrática:

“Los más sobresalientes en la literatura sobre el tema son: a) el programa “Aulas en Paz” en Colombia (Chaux, 2009; Ramos et al., 2007), el cual se enfoca en construir una convivencia pacífica mediante el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes; b) un estudio publicado por la UNESCO (Hirmas y Eroles, 2008), que describe los esfuerzos que tres escuelas primarias de México, Venezuela y Costa Rica han realizado para implementar una convivencia democrática sostenida dentro de sus instituciones; c) el programa ‘Abriendo Espacios: educación y cultura para la paz,’ (Gomes, 2008), el cual promueve la inclusión, la resolución de conflictos y la convivencia en miles de escuelas de Brasil, al abrir las puertas de la escuela a la comunidad los fines de semana; d) un análisis documental crítico de los reglamentos de convivencia en preparatorias de Argentina (Dussel, 2005); y e) un estudio etnográfico en aulas de nivel medio en Argentina (Sús, 2005) el cual analiza las prácticas normativas y pedagógicas en relación a la convivencia democrática” (Carbajal, 2013, pp. 20-21)

Alba (2009), por su parte, presenta los resultados parciales de una investigación en torno a uno de los programas relacionados con la formación de una ciudadanía más comprometida y participativa impulsados por el sistema educativo español. Dicho estudio, financiado por el Ministerio de Educación y denominado “Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana” ha sido desarrollado en 32 centros de educación secundaria de la provincia de Sevilla.

El programa estudiado se denomina “Parlamento Joven”, se implementa en los centros de Educación Secundaria Obligatoria, “creando un espacio en el que adolescentes y jóvenes puedan poner en común la visión que tienen de su pueblo o de su ciudad, así como plantear los problemas que les afectan y las propuestas de mejora para resolverlos” (Alba, 2009, p. 75). El programa consiste en constituir un modelo de parlamento en el que aproximadamente 20 jóvenes discutan acerca de los problemas locales desde la perspectiva juvenil, durante 5 o 6 sesiones a lo largo de un curso. Las conclusiones de este estudio establecen que dicho programa es una experiencia de enorme riqueza educativa, a pesar de las dificultades como la resistencia de la escuela al cambio o la poca formación del profesorado en estos temas. Algunas de estas ventajas son la posibilidad de salir de la rutina escolar, conectar la educación formal con la no formal, es decir la realidad escolar con la realidad social, esto lleva a construir un tipo de ciudadanía preocupado por las problemáticas de la ciudad, con conocimiento y participativo.

Finalmente, Sacavino (2015) construye una propuesta para la educación democrática basada en la educación en los derechos humanos y, principalmente, en la pedagogía de la memoria. Su importancia radica, en palabras de la autora, en que en la medida en que el Estado ha utilizado “la violencia, la represión, la tortura, el secuestro, la censura, la persecución, la opresión, las desapariciones y asesinatos como prácticas y políticas del propio Estado, retomar esos marcos de la memoria es de fundamental importancia para afirmar la democracia en el presente y cualificarla para el futuro” (Sacavino, 2015, p. 70)

Desde esta perspectiva, la educación en derechos humanos prioriza educar para el “nunca más”, para que situaciones indignas e inhumanas ejercidas desde el poder no se vuelvan a repetir, con lo que se podría, según Sacavino, profundizar y mejorar la calidad de nuestras democracias. Esta propuesta se construye a partir de la pedagogía de la memoria, la cual nace desde las preguntas por ¿Qué recordar?, ¿Por qué recordar?, y ¿Para qué recordar? “El papel de los educadores a la hora de trabajar el pasado reciente en la escuela es fundamental, ya que, además de poseer un conocimiento específico sobre el tema, ellos también son sujetos de derechos, por lo que tienen el desafío de estimular los cuestionamientos, de tal modo, que la pedagogía de la memoria adquiera vínculos significativos con el pasado y permita imaginar y construir futuros más justos” (Sacavino, 2015, pp. 76-77).

Tres experiencias desde esta perspectiva son presentadas por la autora: la primera, la creación de una plataforma virtual llamada el “Observatorio de Educación en Derechos Humanos en Foco”, un espacio de información, profundización y discusión sobre perspectivas teóricas, políticas públicas y prácticas en el ámbito de la educación en derechos humanos; la segunda, un ciclo de talleres pedagógicos destinado a la formación de maestros, con el título de *Hacer memoria, tejer ciudadanía, fortalecer identidades*; y la tercera, focaliza *actividades para que el maestro desarrolle en clase* (Sacavino, 2015).

2.3.4 Antecedentes investigativos sobre prácticas discursivas

Ahora bien, frente a las investigaciones en el campo de prácticas discursivas, se puede decir que han ido en crecimiento, abordando diferentes esferas incluyendo, claro está, el ámbito educativo.

Morell (2004) analiza las prácticas discursivas de la población autóctona española frente a la inmigración, centrándose en las “configuraciones discursivas dominantes en la representación social de los inmigrantes, con el fin de detectar los ejes estructuradores de las actitudes de aceptación o rechazo que su presencia genera en la población autóctona, con el fin de lograr una mejor comprensión de la génesis de los discursos que sustentan la visión de «la inmigración como problema»” (Morell, 2004, p. 175). Para ello se estudiaron las conversaciones sostenidas en los “foros de discusión” virtuales sobre la inmigración, desarrollados en los portales más conocidos de internet. Los resultados permitieron ver los discursos que refieren la inmigración principalmente como problema y amenaza.

En Colombia, Jaramillo Marín (2007, 2008) estudia las prácticas discursivas sobre la política de atención a población desplazada por la violencia. A través del análisis crítico del discurso, partiendo de los conceptos de práctica discursiva y orden del discurso de Foucault y el concepto de campo de Bourdieu, “se desarrolla una aproximación crítica a las lógicas y prácticas que subyacen a la producción y reproducción de la política pública de atención a población desplazada en la última década en Colombia (1997-2007). Para tal efecto, esa política se concibe como un campo de prácticas discursivas en el cual es posible identificar la forma de representar y atender la problemática del desplazamiento forzado desde el gobierno nacional” (Jaramillo, 2007, p. 309).

Por su parte, Botero, Salazar y Torres (2009), realizan un estudio que busca comprender las relaciones y tensiones entre las prácticas discursivas en las lógicas de formación e implementación de la política pública, las prácticas institucionales, y las narrativas familiares, frente a la crianza, así como identificar los lineamientos emergentes que posibiliten resignificar las prácticas discursivas de crianza hacia la construcción de lo público y la democracia en el marco de los procesos de intervención socio-familiar.

Las investigaciones de Gvirtz y su equipo de trabajo son un ejemplo de cómo el estudio de las prácticas discursivas en el mundo escolar puede ayudar a comprender la manera en que en las escuelas no sólo se transmite conocimiento, sino que también se produce. En 1996 estudia el cuaderno escolar como un dispositivo que se considera parte de un conjunto de prácticas discursivas escolares, siguiendo a Foucault, que se articulan de un determinado modo produciendo un efecto. Se diferencia aquí entre prácticas discursivas escolares y las prácticas discursivas pedagógicas. “Las primeras se distinguen de estas últimas en tanto se considera que son producciones de la escuela y las segundas serían producciones sobre la escuela, o sea conformarían metadiscursividades en tanto que serían prácticas discursivas (las pedagógicas) que se refieren a otras prácticas discursivas. El estudio de los cuadernos de clase refiere sin duda a prácticas discursivas escolares” (Gvirtz, 1996, p. 14).

En Gvirtz, Larripa y Oría (2009), se estudia el problema de la escolarización del saber, indagando los procesos por los cuales los saberes se transforman para ser administrados en el ámbito educativo, partiendo de la hipótesis que se pueden reconocer prácticas discursivas pedagógicas (discurso producido sobre la educación), prácticas discursivas didácticas (discurso producido para la educación) y prácticas discursivas escolares (discurso producido en la escuela).

Otro estudio en esta misma línea es el de Candela (1999), quien investiga algunas secuencias interactivas en clases en las que los alumnos participan en la co-construcción de/ conocimiento con el fin de analizar los contextos que propician su participación y las intervenciones docentes que contribuyen a establecer estas condiciones. Abordando las clases como prácticas discursivas, se *“muestra que muchas de las actitudes docentes, como la de retomar el conocimiento de los alumnos, aceptar versiones alternativas, devolver preguntas, pedir argumentos, aceptar cuestionamientos y buscar consensos en vez de imponer un punto de vista, contribuyen de manera significativa a mejorar la calidad de la interacción entre los docentes y sus*

alumnos en aspectos relacionados con la construcción del conocimiento científico” (Candela, 1999, p. 273, cursivas en el original)

En otra investigación, Cubero, Cubero, Santamaría, Mata, Ignacio y Prados (2008) analizan “las estrategias de comunicación y la naturaleza del discurso utilizado por profesores y alumnos en las actividades del aula, específicamente respecto a dos cuestiones principales: la descripción de los procesos por medio de los cuales se crea la intersubjetividad en el discurso educativo y los procesos por los que se construye una versión legítima del conocimiento en las aulas” (Cubero et al., 2008, p. 71).

En otras palabras, esta investigación analiza cómo se construye el discurso y el conocimiento en la escuela, a partir de un estudio etnográfico en el que se observan las actividades del aula de clase buscando patrones sistemáticos en el discurso educativo, sus funciones y consecuencias. Se identificaron allí, los recursos y dispositivos que utilizan profesores y estudiantes, comprendiendo las acciones orientadas a la construcción del conocimiento escolar llevadas a cabo mediante el discurso.

En el estudio de Planas (2004) se indaga sobre los modos de construcción de la identidad de diferentes alumnos como aprendices de matemáticas en el discurso de un aula multiétnica, para ello se analizaron las interacciones sociales de un grupo con elevado porcentaje de estudiantes inmigrantes entre los 15 y 16 años, en el nivel de secundaria. En el análisis se señala la existencia de modelos distintos de interpretación y uso de normas sociales del aula y normas sociomatemáticas. Uno de los aspectos que se concluyen en el estudio es la constatación de la situación discriminatoria y excluyente según la cual no se esperan los mismos comportamientos ni se les da el mismo trato a los estudiantes locales que a los inmigrantes.

Saucedo (2005) analiza algunas prácticas y discursos a través de los cuales maestros y alumnos de una escuela secundaria construyen la identidad de alumnos catalogados como problema. La investigación se realizó en una secundaria pública entre los años 2002 y 2004, con un método etnográfico y su objetivo fue identificar prácticas de posicionamiento, clasificación y exclusión que el personal de la escuela realizaba con los alumnos de la jornada de la tarde, a los que consideraban difíciles de controlar.

Los resultados del estudio señalan que en la institución educativa se construían unas prácticas discursivas que encasillaban, y justificaban de cierta manera, a estudiantes con dificultades de comportamiento como problemáticos, generando una identificación estigmatizadora de ciertos alumnos a partir del discurso. “Tanto a través de los discursos como de las prácticas docentes en el aula los maestros posicionaban a los alumnos como problemáticos al señalarlos, excluirlos del trabajo escolar, teniendo dificultades para controlarlos y hasta temiendo el enfrentamiento con ellos. Así, aunque los docentes pensaban que los problemas de conducta de los alumnos eran expresión de la mala situación de las familias, sus formas de actuar en el aula y los discursos sobre los estudiantes también formaban parte de la generación de dichos problemas. Si bien los estudiantes rechazan el posicionamiento indicado por los maestros, en sus prácticas de identidad confirman el hecho de ser problemáticos” (Saucedo, 2005, p. 654)

Montenegro y Medina (2014) realizan un estudio orientado a develar el discurso pedagógico que subyace a la modalidad de enseñanza que implementan los formadores de futuros profesores. Para ello realizaron entrevistas en profundidad a siete docentes formadores pertenecientes a cuatro carreras de Pedagogía en Enseñanza Básica. La información se analizó por medio del análisis dialógico del discurso. “los resultados de este estudio revelan que las prácticas discursivas de los docentes formadores son distintas según la modalidad de enseñanza que prevalece y modulan su acción pedagógica cuando enseñan y enseñan a enseñar” (Montenegro y Medina, 2014, p. 177). Así pues, según este estudio los formadores poseen un discurso polifónico (da cuenta de distintas voces) en el cual se integran distintas ideologías en tensión, por tanto, es esta disputa la que sustenta sus decisiones y prácticas pedagógicas cuando enseña.

Cortés (2013) desarrolla un estudio sobre las prácticas de educación ciudadana en el sistema escolar de Colombia entre los años 1984 y 2004. Para ello asume la *educación ciudadana escolar* como una práctica discursiva, por lo cual pasa a denominar dicha educación como *prácticas de ciudadanización*. Este estudio parte del uso de conceptos foucaultianos como el de *eventualización* y *gobierno* y se aborda metodológicamente desde una perspectiva *arqueológica-genealógica*. “Sus resultados muestran la emergencia de una escuela contemporánea atravesada por dos órdenes: el jurídico y el moral en los que las prácticas de ciudadanización operan con el fin de constituir una subjetividad política en la figura de un ciudadano emprendedor y responsable de sí mismo” (Cortés, 2013, p. 63).

Según este estudio, las prácticas de ciudadanía que han configurado los procesos de educación ciudadana en el país, intentan constituir un sujeto político, un ciudadano “autónomo”, impelido a “autogestionarse”, “lo cual se vinculó al despliegue de una serie de prácticas que le exigen al individuo *hacerse a sí mismo* y muchas le dicen como serlo y hacerlo: ser cada vez más responsable de sí y de los más cercanos, buscar realizarse espiritual y materialmente, llegar al máximo estadio de su desarrollo moral para ser un individuo coherente con los principios morales universales y ser ‘verdaderamente’ justo en sus actuaciones” (Cortés, 2013, p. 68); para esto, los procesos de ciudadanía no transforman la escuela ni el ciudadano sino su milieu, en términos foucaultianos, el ambiente, el entorno, las condiciones y reglas de juego del mismo.

La investigación de Ames (1999) buscó aproximarse a las prácticas escolares existentes en torno al ejercicio del poder y la imagen de la autoridad, como elementos centrales para pensar en la formación de sujetos democráticos. Para ello se utilizó un enfoque cualitativo de tipo etnográfico, recolectando información sobre la vida escolar en 12 escuelas rurales andinas, entre 1997 y 1998 en los departamentos de Ancash, Apurímac, Ayacucho, Cajamarca, Cusco, Junín y Puno en Perú.

Según este estudio la autoridad, que reposa en la figura del profesor, es ejercida de forma vertical, buscando mantener un orden fijado institucionalmente, disponiendo de diversos medios de control. “Escasamente hay diálogo en esta relación y más bien abundan los mecanismos coercitivos para lograr la obediencia de los alumnos” (Ames, 1999, p. 38). Las estrategias de resolución de conflictos son muy limitadas, sobresaliendo las sanciones o la indiferencia de parte del profesor como métodos resolutivos. Otras prácticas que se destacan en este estudio son las que producen una serie de estigmatizaciones e identificaciones negativas hacia estudiantes provenientes de zonas rurales o indígenas, generando patrones discriminatorios. Finalmente, la investigación resalta que, si “los nuevos contenidos se enfrentan con prácticas que reproducen las desigualdades tradicionales, son pocos los resultados que se pueden esperar de tales innovaciones, pues es también en las interacciones con otros donde se producen los aprendizajes y donde se transmiten, reproducen o transforman contenidos muy concretos” (Ames, 1999, p. 46)

Paz Abril (2004), en su tesis doctoral, hace un estudio sobre las prácticas escolares, teniendo como pregunta central cómo se cristalizan, en la práctica diaria de una escuela, tres concepciones distintas sobre la educación (en el estudio se las denomina concepción técnica, práctica y crítica). Para ello desarrolló una investigación etnográfica, utilizando la interacción sostenida y la

observación participante. Los resultados de este trabajo evidencian que en la escuela se presentan diversos modos de hacer, los cuales se han denominado prácticas técnico-objetivistas, práctico-significativas y crítico-dialógicas, las cuales llevan inmersas concepciones distintas sobre la educación. Estas diversas prácticas se pueden presentar de forma separada, pero también mezcladas e incompletas, por lo que se puede hablar también de momentos. Así pues, puede concluirse que las vivencias y experiencias en la escuela no son uniformes ni constantes

Finalmente, el estudio de López, Carrasco, Morales, Ayala, López y Karmy (2011), indaga las prácticas discursivas que sustentan la alta percepción de violencia escolar en escuelas municipalizadas de Chile. Con la participación de profesores, directivos, apoderados, entre otros, a través de entrevistas en profundidad, observaciones no participantes y análisis de documentos, se concluyó que hay “formas de acción social orientadas a individualizar la violencia escolar, invisibilizar el rol de la escuela y externalizar las atribuciones de responsabilidad, desde el rol docente al equipo multidisciplinario, a través de la derivación interna de “niños-problema”. Estas prácticas se retroalimentan para formar un ciclo de exclusión escolar que resta a los estudiantes oportunidades de participación en los espacios de aprendizaje al interior de la escuela” (López et al., 2011, p. 7).

2.3.5 A modo de conclusión

Así pues, el estudio de la democracia en las instituciones educativas y de la educación política en general, se ha centrado principalmente en las formas en las cuales se enseña la democracia y la ciudadanía como una asignatura, en los procedimientos metodológicos o en las experiencias pedagógicas, didácticas, así como en los planes, programas o políticas educativas trazadas a nivel gubernamental. Encontramos entonces que hay deficiencias en el conocimiento sobre la temática en cuestión, principalmente en los aspectos vivenciales y relacionales de las personas que hacen parte de los establecimientos educativos. Los estudios han mostrado que la forma de vivir la democracia está cambiando, pero faltan investigaciones que indaguen sobre la naturaleza de dichos cambios y la interpretación que hacen los actores sobre dichas transformaciones. Igualmente, a pesar de que los estudios de prácticas discursivas en la escuela están en aumento, aún no existen suficientes investigaciones que aborden la problemática de la vivencia de la democracia en las instituciones educativas desde esta perspectiva.

“Por otro lado, los resultados de estos trabajos de investigación (Robles, 2011) remarcan la necesidad seguir realizando investigaciones en profundidad sobre los significados atribuidos a la experiencia ciudadana de los jóvenes, dando voz a los/as estudiantes, a fin de favorecer la identificación de las vivencias relativas a la ciudadanía (Rudduck & Flutter, 2007). En este sentido, autores como Apple y Beane (2005), defienden que el estudio de la concepción de la alteridad, los sentimientos democráticos o la atribución de significados, evidenciaría diferencias en los discursos de los jóvenes según el estatus económico-social, la cultura, etnia o género” (Prats et al., 2017, p. 4)

A pesar de que ha aumentado el número de estudios que le da voz a la juventud y que analiza sus concepciones sobre el mundo, la sociedad y la política, se puede considerar que aún no se ha escuchado con suficiente fuerza la voz del estudiante frente al mundo escolar, faltan investigaciones en las que se presente la lectura que hace el joven del sistema escolar, el análisis que ellos hacen frente a lo que facilitan y dificultan las relaciones con la institución educativa, así como la visión que tienen de una propuesta educativa alternativa.

Hay estudios sobre muchos aspectos referidos a la educación política, democracia y ciudadanía, pero no se ha estudiado con la misma intensidad sobre las prácticas democráticas o propiamente políticas que se dan en la escuela, principalmente en Colombia. No se ha documentado lo suficiente la manera en que los estudiantes interpretan sus comportamientos y los relacionan con la democracia y el ejercicio de la ciudadanía.

2.4 Marco Contextual

Al preguntarse por la vivencia de la democracia en las instituciones educativas, se necesita contextualizar el problema de investigación. Esto requiere un análisis de las estructuras macrosociales, es decir, de la situación actual del país y del funcionamiento del sistema educativo nacional, como parte del contexto general en el que se presenta el fenómeno. Así mismo, requiere un análisis de los aspectos microsociales, lo que tiene que ver con la descripción de la institución educativa en la cual se desarrolla la investigación y la caracterización de la población con la cual se adelantará el estudio.

2.4.1 Contexto macrosocial.

El panorama de la sociedad actual, a los ojos de muchos analistas, no es muy alentador. En 22 países (14% de la población humana) se concentra la mitad del comercio mundial, en 49 países (11 % de la población humana) se reciben sólo el 0,5% de la producción global, casi lo mismo que el ingreso de los tres hombres más ricos del planeta. El 90% de la riqueza total del planeta está en manos del 1 % de sus habitantes (Bauman, 2011, p.14).

Colombia, como país periférico, está inserto en todas estas problemáticas y se ha visto afectado por todos los procesos mundiales de globalización, de triunfo global del capitalismo en su versión neoliberal, de la caída de las propuestas alternativas y de la recomposición del orden mundial. Una mirada a las estadísticas de pobreza y desigualdad puede dar una imagen de la situación. En el año 2016, el Índice de Pobreza Monetaria fue de 28% (DANE, 2017), es decir que, de cada 100 personas, 28 tenían un ingreso menor a \$241.673 mensuales, poco más de 80 dólares, cifra que, según el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) es el costo de la canasta básica de bienes en Colombia, un costo bastante bajo teniendo en cuenta que el salario mínimo fijado para ese año era de \$689.455, es decir 226 dólares.

Por esto, la definición de la línea de la pobreza ha sido el blanco de muchas críticas en la medición de la pobreza en el país, por lo cual se han buscado otras maneras de medirla. El Índice de Pobreza Multidimensional, por ejemplo, que determina las carencias que sufren los hogares en educación, salud y nivel de vida, donde la población que alcance una carencia o no satisfacción del 33,3 % de los indicadores se considera pobre (PNUD, 2015, p.7). En Colombia, en el año 2016, dicho índice fue de 17,8%, aún más bajo que la pobreza monetaria (DANE, 2017). El

indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), por su parte, refleja la diferencia entre el centro y la periferia, entre la zona urbana y la rural, la cual es creciente. Bogotá tiene un NBI de 6,6 % y un 0,4% de miseria, mientras Chocó cuenta con un NBI de 67,1% y miseria en 20,9% (García, 2005).

En cuanto al Índice de Desarrollo Humano, en los últimos años, Colombia se ha ubicado entre los países con IDH alto, en el 2013 fue de 0,718, en el 2014 fue de 0,72 y en el 2015 de 0,727, lo que significa que ha ido en crecimiento pero que aún se encuentra debajo del promedio de los países con IDH alto (0,744) y de los países de Latinoamérica y el Caribe (0,748). Del mismo modo se encuentra por debajo de países como México (0,756) y Brasil (0,755) (PNUD, 2015). En términos reales, Colombia siempre ha estado en el mismo rango comparado con los demás países. El país ocupa el puesto 95 entre 188, nunca ha abandonado estos lugares y ha sido superado por países como Chile, Argentina, Cuba, Bahamas, Costa Rica, Irán, Venezuela, Perú y Ecuador.

A pesar de las diferencias en las formas de medir la pobreza y de las limitaciones que cada una de las metodologías han tenido, lo que todos estos indicadores tienen en común es que muestran que la situación social y económica más preocupante que debe enfrentar el país no es la pobreza tomada de forma separada del resto de los problemas, sino la desigualdad.

Según el PNUD, la desigualdad es un elemento fundamental para reducir el desarrollo humano de un país. La desigualdad entre el desarrollo de la zona urbana y la zona rural, en el ingreso entre hombres y mujeres, o en la tenencia de la tierra, ha llevado a innumerables conflictos en la sociedad colombiana. El coeficiente de Gini mide la desigualdad en los ingresos en cada país. Cuando este índice se acerca a 0, es la perfecta igualdad, si se acerca a 1, es la perfecta desigualdad. El coeficiente de Gini en Colombia, para el año 2016, fue de 0,517 (DANE, 2017), lo que lo ubica entre los 12 países más desiguales del mundo. Unos pocos obtienen una gran cantidad de los ingresos, mientras la gran mayoría de la población gana muy poco.

“Entre los países latinoamericanos de ingresos medio y altos, Colombia se encuentra en primer lugar en niveles de desigualdad, apenas por debajo de Honduras (...) En Colombia el 10% de la población más rica del país gana cuatro veces más que el 40% más pobre. A

pesar de que la pobreza ha caído desde 2002 en adelante, la desigualdad se mantiene constante” (Justo, 2016, negrillas en el original).

Pero la cifra se vuelve más aterradora cuando lo que se mide no es la desigualdad en el ingreso sino en la tenencia de la tierra, dicho coeficiente ha oscilado entre 0,84 y 0,89, es decir, la tierra en Colombia es propiedad de unas pocas manos. “El caso más grave, a la luz del estudio del Igac, **es Quibdó, donde menos del 1 por ciento de los propietarios privados es dueño del 94,87 por ciento del territorio rural. Esa población cuenta con 2.692 predios en el campo**” (El tiempo, 2016, negrillas en el original)

A los problemas de pobreza, desigualdad, desempleo e inestabilidad laboral, se tiene que sumar la situación de violencia que presenta el país. Colombia ha vivido una serie de conflictos desde su nacimiento como nación, siendo el que enfrenta al Estado con otros grupos armados por fuera de la ley el más largo de todos y el que ha generado más víctimas, desplazamientos, atraso, pobreza y desigualdad en el país. El alzamiento en armas por parte de guerrillas como las FARC, el ELN, el M-19, entre otros, como parte de un movimiento insurgente que pretendía la toma del poder y la transformación del país, se convirtió en una cruenta guerra, en la que se involucró no sólo el Ejército oficial, sino otros grupos armados al servicio de ganaderos y propietarios de tierras que conformaron la estrategia Paramilitar. El ingreso del narcotráfico como otro actor en el conflicto llevó la guerra al punto más bajo de degradación.

Los gobiernos han oscilado en sus políticas desde la apertura al diálogo hasta la guerra frontal. Es así como se han llevado a cabo acuerdos de paz con algunos grupos como el M-19 y el EPL a principios de la década de 1990 y el más reciente con las FARC en el 2016. En la actualidad se han hecho acercamientos con el ELN, que no han tenido muchos avances. En el gobierno de Álvaro Uribe, se hizo un proceso de reinserción de grupos paramilitares. Sin embargo, actualmente son las llamadas Bandas Criminales, herederas del poder de dichos grupos paramilitares, las que generan el terror en ciudades y territorios, en una lucha por el control del narcotráfico.

Al conflicto armado entonces hay que sumarle la criminalidad en aumento, la lucha por las rutas y el mercado del narcotráfico, la falta de actuación y los altos niveles de corrupción de la justicia, una cultura de la ilegalidad construida por muchos años, de la burla de la ley y de la intolerancia

con el otro, así como una generalizada desvaloración de la vida humana que se ha venido consolidando a través del tiempo. Estos hechos explican por ejemplo que Colombia tenga una tasa de homicidios de 26,50 por cada 100.000 habitantes y un Índice de Paz Global de 2,777 (Ver Datosmacro), ocupando el puesto 146 entre 163 países, ubicado entre los países más peligrosos del mundo, mucho más que países como Nicaragua, Haití, Cuba, El Salvador, Irán, Venezuela, Israel, Palestina, Brasil y México.

En cuanto a la educación, se ha presentado un avance en los últimos tiempos. El analfabetismo se ha reducido de un 6,7 % en 2005 a un 5,8 en 2017, aunque en zonas rurales sigue siendo alto, el promedio de educación entre la población es de cerca de 8 años, aunque el sistema educativo básico y obligatorio es de 10 años, más dos de educación media. La relación entre la pobreza y la falta de educación es muy clara. El 38,6% de los hogares colombianos donde el jefe del hogar no tiene ninguna formación o sólo tiene la primaria es pobre, frente a un 5,7% de hogares pobres donde el jefe del hogar tiene estudios universitarios o de posgrado. Lo mismo sucede en el caso de la pobreza monetaria extrema donde el 13,3 % son los hogares con formación primaria, mientras los hogares con pobreza extrema cuyo jefe tiene estudios universitarios representan el 1,6% (DANE, 2017).

En la medición de la pobreza multidimensional, algunos aspectos se refieren a la educación. Los hogares con bajo logro educativo, es decir cuando la educación promedio de los mayores de 15 años es de menos de 9 años, representan el 46,4% de la población. El rezago escolar, es decir, la presencia de niños entre 7 y 17 años con menos años de escolaridad que el promedio a nivel nacional, es del 28,6%. Igualmente se presenta un 2,9 % de los hogares con niños que no asisten a la escuela y un 9,7% de los hogares con miembros analfabetas.

El gobierno se ha trazado la meta de lograr que Colombia sea la más educada de Latinoamérica. Para ello las políticas que se trazan van orientadas hacia el acceso, permanencia y calidad de la educación, y se presentan unos resultados crecientes en temas de cobertura, en programas que afianzan la permanencia de los niños en el sistema educativo, en la consolidación de un plan de formación en competencias y un sistema de calidad construido sobre estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje y pruebas estandarizadas. Se puede decir que, en resumen, hay cuatro políticas centrales que son las que más trascendencia han tenido en los últimos años tanto para los docentes en particular como para los establecimientos educativos:

1. Las políticas de calidad y organización del sistema educativo: orientan el funcionamiento de las instituciones educativas, su organización interna, la planeación institucional, la construcción del PEI, el funcionamiento del gobierno escolar, los procesos de formulación, ejecución, control, seguimiento y evaluación del proyecto educativo, la autoevaluación institucional y los planes de mejoramiento (Ley 115 de 1994, Decreto 1860 de 1994, Guía 34).

2. Las políticas de convivencia escolar: como parte de las estrategias para mejorar la convivencia escolar y fomentar ambientes escolares adecuados, con mejores herramientas para resolver los conflictos, se viene promoviendo una política de convivencia, a partir de la promulgación de la Ley 1620 de 2013 o ley de convivencia escolar, que fundamenta la creación de los Comités Escolares de Convivencia y reglamenta la revisión de los Manuales de Convivencia de los colegios, con el fin de respetar los derechos de los miembros de las comunidades educativas, el debido proceso y afrontar los retos que se le presentan a las instituciones en materia de convivencia (Ley 1620 de 2013, Decreto 1965 de 2013, Guías 48 y 49).

3. Las políticas curriculares: corresponde a la adopción del modelo educativo de aprendizaje por competencias, entregando a los establecimientos educativos los lineamientos curriculares de las áreas y asignaturas, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje, que deben ser los insumos para la planeación curricular por parte de los docentes. Asimismo, se reglamentan los proyectos pedagógicos y las cátedras transversales como la cátedra afrocolombiana y cátedra por la paz (Decreto 1075 de 2015, Cartillas de lineamientos curriculares y de Estándares Básicos de Competencias, 2006).

4. Las políticas de evaluación: son aquellas que orientan y reglamentan los procesos que se desarrollan para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y que sirven, igualmente, para valorar los procesos educativos de las instituciones. Son de dos tipos, la evaluación interna, correspondiente a la evaluación del desempeño escolar de los estudiantes dentro de su año lectivo y en cada una de sus asignaturas; y la evaluación externa, realizada por medio de pruebas estandarizadas hechas a los estudiantes de grados 3°, 5°, 7°, 9° y 11°, por parte del “Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación”, conocidas como pruebas SABER (Decreto 1290 de 2009, Guías ICFES).

2.4.2 Contexto local. La ciudad.

La indagación empírica va a tener un contexto local, se realizará en una institución educativa perteneciente al suroccidente de la ciudad de Pereira, ciudad intermedia capital del departamento de Risaralda, localizada en el centro-occidente de Colombia. Según proyecciones del DANE, Pereira tiene una población de 472.000 personas que representan el 49,3% de la población departamental, de estos, el 84,5% se ubican en la zona urbana. El grupo de edad con más población en la ciudad tanto en hombres como en mujeres se da entre los 20 a 24 años.

Al hacer una comparación entre la información que se presentó a nivel nacional con la situación que vive la ciudad, encontramos diferencias favorables, en primera instancia en términos de pobreza. “En Pereira la pobreza monetaria registró un índice de 16,4% (2016), inferior en 11,6 puntos porcentuales al promedio nacional, situación que se traduce en una mejor calidad de vida de la población” (Pereira cómo vamos, 2017, p. 16). Esta situación se explica por la localización estratégica de la ciudad en el centro del país, sitio de paso para quienes se desplazan de sur a norte y de occidente a oriente. Esto ha llevado que la ciudad haya vivido un crecimiento continuo, iniciando con el auge del café a principios y mediados del siglo XX, consolidando esta región como el “eje cafetero” de Colombia, y posteriormente como un centro de comercio con mucho desarrollo, generación de empleo y altos niveles de tranquilidad social.

En cuanto al problema de desigualdad, la diferencia con el promedio del país, se mantiene. “Por su parte, el coeficiente GINI en Pereira se ubicó en 0,411 para el 2016, siendo el menor y mejor valor en los últimos cuatro años y teniendo comparativamente una mejor distribución de la renta con respecto al promedio nacional” (Pereira cómo vamos, 2017, p. 18). Esto no significa que la ciudad no experimente problemáticas económicas, la crisis de 2008 vivida en España produjo una gran dificultad económica en la ciudad, pues gran parte del ingreso de las familias pereiranas provenía de las remesas que se enviaban desde allí por parte de personas que habían migrado a dicho país hace algunos años (Arango y otros, 2011).

El desplazamiento de personas y familias enteras a la ciudad, como producto del conflicto armado interno que ha vivido el país, principalmente desde zonas rurales generó un crecimiento desordenado de la ciudad, constituyendo barrios enteros producto de invasiones de tierras y aumentando problemáticas como el desempleo, la poca e inadecuada atención en salud y educación, entre otras.

En cuestiones de educación, la tasa de cobertura de la ciudad es relativamente buena en los niveles de educación básica primaria y secundaria, 89,87% y 83,80% respectivamente. Siendo los sectores rurales los que mayores dificultades presentan para el acceso y permanencia en el sistema educativo. Las cifras son más preocupantes cuando se habla de la educación inicial y preescolar donde se alcanza sólo una cobertura del 14,49% y el 60,55% respectivamente. Esto significa que “Solo 1,4 de cada 10 niños en la edad de pre jardín (3 y 5 años) están matriculados. En el nivel de preescolar y transición que corresponde al periodo entre 5 y 6 años de edad, se encuentra matriculado 6 de cada 10 niños” (Pereira cómo vamos, 2017, p. 25).

Mientras tanto, en la educación media la situación tampoco es buena, la cobertura alcanza un 52,29%, lo cual significa que la mitad de los jóvenes entre 14 y 16 años no están estudiando en los grados 10 y 11, es decir, no ingresarán a la educación superior con todas las consecuencias sociales, económicas y personales que esto acarrea. Estos grados son los que presentan mayor número de deserción escolar. “Las razones de esta desvinculación pueden ser muy amplias, como factores asociados a la violencia y problemas económicos de las familias, que impulsa a los jóvenes a vincularse en el mundo laboral abandonando sus estudios” (Pereira cómo vamos, 2017, p. 25).

2.4.3 Contexto institucional. La Institución Educativa.

La investigación tendrá como contexto principal la Institución Educativa Luis Carlos González Mejía, establecimiento de carácter oficial ubicado en el barrio Gamma, perteneciente a la Comuna Olímpica del suroccidente de la ciudad de Pereira.

Esta institución ve la luz en el año 1983, primero, como institución formadora para el nivel de educación preescolar y básica primaria, después, con la ampliación del servicio hasta grado noveno, ofreciendo el servicio educativo completo del nivel de educación básica; posteriormente, fue ampliado y específicamente en los años 2004, 2005, 2006 y parte del año 2007, afrontó una aguda crisis por la política municipal de “reorganización del sector educativo y racionalización del recurso humano” que “fusionó” mediante un acto administrativo el centro educativo “Luis Carlos González Mejía” con la institución educativa “La Villa”, sin revisar las implicaciones económicas, sociales, geográficas y pedagógicas que dicha decisión tenía para la institución.

Lo anterior generó un retroceso en los procesos directivos, administrativos, académicos y pedagógicos, toda vez que la institución con su comunidad educativa no fue interpretada en la nueva estructura institucional, dando al traste con la consolidación de procesos que apenas se estaban gestando, consolidando o que iniciaban su marcha; y la nueva institución que surgió de dicha fusión, se convirtió en un agregado de dos instituciones con comunidades educativas diferentes, con filosofías, modelos pedagógicos y currículos desarticulados, toda vez que no se logró unificar un trabajo conjunto. La nueva institución no logró canalizar ni direccionar su proceso educativo teniendo en cuenta la particularidad y los desarrollos de cada una.

Este último hecho fortaleció la gestión comunitaria y de participación democrática, ya que se organizó “La Corporación Luís Carlos González Mejía”, con representación de padres de familia, egresados, docentes, directivos, en pro de la Institución, para interlocutar con el ente municipal representado en la Alcaldía y la Secretaría de Educación Municipal, a fin de argumentar y gestionar la autonomía institucional, lo que implicaba la derogación del acto administrativo de la fusión y lograr la, tan anhelada, independencia de la “Luís Carlos González Mejía”.

Desde ese momento, la institución se ha caracterizado por construir su PEI de manera colectiva, con la participación de diferentes actores, en el cual ha definido que el principal objetivo de la educación es la formación de ciudadanos competentes. Para tal fin se ha establecido una profundización en Ciencias Sociales y un énfasis en Gestión Pública desde el cual se integran estas aspiraciones. El currículo se ha centrado en tres aspectos fundamentales: fomentar el liderazgo y la participación responsable y democrática, a partir del desarrollo del pensamiento crítico y el espíritu investigativo; construir una verdadera cultura de paz, entendida como cultura del diálogo, del debate y la argumentación como únicos medios válidos para resolver nuestras diferencias; fomentar los procesos de construcción de identidad como habitantes de una ciudad, un país y un planeta, a partir de la valoración y el reconocimiento del otro como un igual.

2.4.4 Contexto poblacional. La comunidad educativa.

El grupo poblacional con el que se tiene prevista la realización de la investigación, corresponde a los estudiantes de los grados décimo y once de esta institución educativa. Son jóvenes que se encuentran en la fase de la adolescencia (14 a 18 años de edad), cursando el nivel de educación media, paso intermedio entre la educación básica secundaria y el ingreso a la universidad.

Son aproximadamente 180 jóvenes, con una distribución casi igual de hombres y mujeres, procedentes de diversos lugares del país, algunos nacidos en el exterior siendo hijos de emigrantes. Conforman un grupo con diversidad étnica, religiosa, cultural y sexual.

Pertenece a estratos socioeconómicos bajo y medio, hacen parte de familias con constitución diversa: familias tradicionales, monoparentales, con uno o dos padres ausentes (muertos o en el exterior), familias ampliadas (niños bajo la crianza de abuelos o tíos).

Al estar en plena vivencia de la adolescencia, estos jóvenes experimentan una serie de cambios biológicos, cognitivos, afectivos, psicológicos y sociales, que afectan directamente su comportamiento en todos los contextos en que se desenvuelven, siendo el colegio uno de los lugares en los que lo manifiestan con mayor esplendor.

“El sentido de la identidad trae consigo una superación de los problemas de la niñez y una auténtica disposición para afrontar, como posible igual, los problemas del mundo adulto” (Maier, 1982, p. 65). Pero esa búsqueda de la identidad no es fácil, es una lucha constante y confusa que se puede observar desde diferentes manifestaciones, mencionemos algunas.

La búsqueda de la identidad en la adolescencia se lleva a cabo, principalmente, rompiendo con los patrones identitarios de la niñez. El adolescente quiere dejar de ser visto como un niño, y de este modo entra en conflicto con todo lo que ello significa. Los padres pierden sus roles de apoyos esenciales y fuente de valores, son vistos como sospechosos, se convierten en lo que ellos no quieren ser. Los adultos en general, como figuras de autoridad, se convierten en el blanco de sus quejas, son retados muchas veces con burla y sarcasmo.

Este conflicto con los padres y figuras de autoridad como los profesores o directivas del colegio, trae consigo comportamientos contestatarios, críticas profundas a la institucionalidad, reclamos de derechos, crisis religiosa, incluso significando comprometerse intensamente con agudos conflictos contemporáneos (movimientos animalistas, ambientalistas, etc.)

El apoyo, refugio y la comprensión que buscan (y que no aceptan de sus padres) la encuentran en sus pares, quienes están viviendo los mismos cambios y también están en una búsqueda de

aprobación. La función afectiva, el reconocimiento, la identificación, se lleva a cabo con los grupos de amigos, con los amores, y desde la sobrevaloración de algún “héroe” mediático.

Esta vivencia de la identidad con el grupo de pares se observa en la institución de diferentes maneras. Una de ellas es la participación en alguna cultura juvenil, en la cual se sienten aceptados, con la que comparten ideales, sueños, luchas, dudas y certezas, y la que genera un sentimiento de seguridad en medio de la incertidumbre. Compartir con otros el gusto por un tipo de música, por un género literario, por un género especial de comics, por un tipo de videojuegos, por una estética especial, por un equipo de fútbol, por un tipo de fiesta o por un tipo de droga, genera la certeza de que no se está tan solo en ese camino de construcción de la personalidad. Así es que comparten y conviven en el mismo lugar: metaleros, raperos, otakus, frikis, animalistas, LGBT, barrasbravas, góticos, gamers, entre otros.

La búsqueda de la identidad, romper con el mundo de la niñez y avizorar bien de cerca el mundo adulto, con todas las decisiones que esto conlleva, hace que la adolescencia sea una etapa difícil pero fructífera en la vida. Aprender a construir relaciones interpersonales de calidad, que generen una estructura de la personalidad sana depende de la manera como se sobrelleven y se superen las crisis. En palabras de Erikson, “no hay otra fase del ciclo vital en la cual la promesa de hallarse y la amenaza de perderse estén tan estrechamente unidas” (citado en Maier, 1982, p. 75)

2.5 Marco jurídico-normativo

A continuación, se presentan las disposiciones, leyes y decretos que reglamentan la educación política en el país y otros aspectos relacionados con la misma. También se revisan los documentos que orientan las políticas educativas nacionales sobre la educación democrática y ciudadana y que están vigentes en la actualidad, aplicándose en todas las instituciones educativas del país.

2.5.1 Reglamentaciones generales.

En primera instancia se debe tener en cuenta las disposiciones más generales y que finalmente son las reglas fundamentales a la hora de evaluar cualquier aspecto educativo en el país. La Constitución Política de Colombia, para empezar, reconoce en el artículo 44, el derecho a la educación de los niños y niñas, convocando la familia, la sociedad y el Estado a responder

conjuntamente por la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral. Pero es en el artículo 67 donde se garantiza la educación como un derecho de la persona y como un servicio público que tiene una función social, la cual “formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente” (Constitución Política de Colombia, 1991).

En cuanto a la educación política propiamente dicha, la Carta Magna plantea en su artículo 41, lo siguiente: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución” (Constitución Política de Colombia, 1991).

Por su parte el Decreto 1075 de 2015, decreto único reglamentario del sector educación, recoge y compila todas las disposiciones que se han promulgado en educación, en especial nos referimos a la Ley 115 de 1994 o Ley General de educación, en la cual se encuentran los fundamentos del sistema educativo. En el artículo 5, los fines de la educación proponen, entre otros:

2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios (...)
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad (...)
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país (Ley 115 de 1994).

El artículo 21 plantea como área fundamental y obligatoria la de “Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia”. Mientras que en el artículo 14 se plantea la obligatoriedad de la enseñanza de los siguientes aspectos:

- a) El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política; (...)
- d) La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos (Ley 115 de 1994).

2.5.2 Disposiciones sobre la convivencia escolar.

Con el fin de impactar en todos los procesos referentes a la Convivencia Escolar, se han desarrollado recientemente legislaciones sobre los procedimientos, estrategias y modos de asegurar la convivencia en las instituciones y de enfrentar todos los aspectos que la dificultan: la Ley 1620 de 2013 o ley de convivencia escolar, el Decreto 1965 de 2013, y las Guías Orientadoras N° 48 y 49.

La ley 1620 de 2013, “por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”, tiene como objeto:

contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia” (artículo 1).

Esta ley está reglamentada en su forma procedimental y técnica por medio del decreto 1965 de 2013, en el cual se plantean:

los lineamientos generales bajo los cuales se deben ajustar los manuales de convivencia de los establecimientos educativos, de acuerdo con lo ordenado en la Ley 1620 de 2013 y otros aspectos relacionados con incentivos y la participación de las entidades del orden nacional y territorial, establecimientos educativos, la familia y la sociedad dentro del Sistema Nacional de Convivencia Escolar (artículo 1)

2.5.3 Disposiciones sobre el gobierno escolar y la participación democrática.

Al hablar de educación política, se deben tener en cuenta también las disposiciones que reglamentan los Órganos de Gobierno Escolar de las Instituciones Educativas y los mecanismos de participación democrática en los mismos. La Ley General de Educación, plantea en su artículo 41, el fundamento de los gobiernos escolares de las instituciones educativas:

Las instituciones educativas privadas establecerán en su reglamento, un gobierno escolar para la participación de la comunidad educativa a que hace referencia el artículo 68 de la Constitución Política. En el gobierno escolar serán consideradas las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar (Ley 115 de 1994)

El Decreto 1860 de 1994, reglamenta las principales disposiciones de la ley general. Específicamente en cuanto al gobierno escolar, el capítulo IV plantea los principios y procedimientos para conformar los Consejos Directivos, Consejos Académicos, los mecanismos democráticos para la participación de todos los estamentos en los mismos, así como otros organismos de participación como el Consejo Estudiantil y el Personero estudiantil.

2.5.4 Disposiciones sobre educación política.

Finalmente, se presentan las disposiciones que reglamentan todos los aspectos referentes a la educación política, educación ciudadana o educación democrática: las Guías orientadoras como los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, de Constitución Política y Democracia, de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y

de Ciencias Sociales; los Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales; la Ley 1732 de 2014 y el decreto 1038 de 2015 que reglamentan la Cátedra de Paz.

En estas reglamentaciones se presenta la esencia de la política educativa nacional, los lineamientos curriculares recogen la discusión teórica en las ciencias sociales y las disposiciones para orientar las planeaciones institucionales en las áreas respectivas; los estándares básicos de competencias ciudadanas, plantean el modelo de aprendizaje por competencias desde el cual se pretende desarrollar la formación de la ciudadanía, presentando los estándares que debe cumplir cada estudiante según el grado y el nivel; las disposiciones que reglamentan las cátedras especiales como la afrocolombiana y la cátedra de la paz, plantean las propuestas curriculares y las orientaciones procedimentales para desarrollarlas en el aula.

CAPÍTULO III MÉTODO

Para Barboza (2008), los términos cualitativo y cuantitativo se han utilizado en dos niveles del discurso, primero, como distinción sobre la naturaleza del conocimiento, es decir, desde qué postura epistemológica se entiende la realidad y se plantea la búsqueda del conocimiento. Segundo, como métodos de investigación, cómo se recogen y analizan los datos. De esta manera se identifican como enfoques o modalidades de investigación que se diferencian principalmente por la forma de recolectar, presentar y analizar la información, aunque las diferencias van más allá.

Hoy se reconoce que “la elección de métodos no debe hallarse determinada por la adhesión a un paradigma arbitrario” (Cook y Reichardt, citado en Barboza, 2008, p. 12). La elección de los métodos y técnicas de recolección de información deben depender de la pregunta de investigación, de la finalidad y los objetivos de dicho estudio y no del capricho del investigador, o de la adopción previa de un paradigma en particular, desde esta visión “se defiende la idea acerca de que las estrategias y técnicas de recolección de información deberán depender más de la naturaleza del problema a investigar, sin condicionar su elección a las posturas epistemológicas” (Páramo, 2013, p. 23).

De acuerdo a estos planteamientos, la naturaleza de este problema de investigación se remite a un enfoque cualitativo. La preocupación por analizar la vivencia de la democracia en las instituciones educativas, los aspectos que fortalecen u obstaculizan la educación política en el sistema educativo colombiano, las concepciones e ideas de los estudiantes sobre la democracia y la ciudadanía, desde el reconocimiento de las prácticas cotidianas, se acerca a un problema eminentemente cualitativo. Diferentes autores concuerdan al decir que “la investigación cualitativa se enfoca a comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández Sampieri, y otros, 2014, p. 358), relacionándose esta búsqueda con la finalidad propuesta por el presente estudio.

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo general

Analizar las prácticas discursivas que facilitan o dificultan la vivencia de la democracia en la escuela, según los estudiantes de educación media de una institución educativa de la ciudad de Pereira

3.1.2 Objetivos específicos

- Comprender las concepciones que tienen los estudiantes de educación media de un colegio de la ciudad de Pereira, sobre la política, la democracia y la ciudadanía
- Identificar las prácticas cotidianas y las relaciones interpersonales escolares que los estudiantes de educación media consideran democráticos y característicos de un buen ciudadano

3.2 Participantes

3.2.1 Unidad de análisis

La unidad de análisis para esta investigación está constituida por 6 grupos de estudiantes (compuestos por aproximadamente 35 estudiantes cada uno), de educación media del colegio público Luis Carlos González Mejía, de la ciudad de Pereira, Colombia. Como eje de análisis se consideraron las prácticas discursivas que inciden en la vivencia de la democracia, teniendo como categorías centrales las siguientes:

- Las prácticas escolares que los estudiantes relacionan con la democracia y con la falta de esta
- Las relaciones interpersonales de los estudiantes en el escenario escolar
- Los Conceptos de democracia, ciudadanía y política de los estudiantes

Los estudiantes son aproximadamente 250 jóvenes que se encuentran en la fase de la adolescencia (14 a 18 años de edad), cursando el nivel de educación media, paso intermedio entre la educación básica secundaria y el ingreso a la universidad.

Los grupos tienen una distribución casi igual de hombres y mujeres, procedentes de diversos lugares del país, algunos nacidos en el exterior siendo hijos de emigrantes. Conforman un grupo con diversidad étnica, religiosa, cultural y sexual.

Pertencen a estratos socioeconómicos bajo y medio, hacen parte de familias con constitución diversa: familias tradicionales, monoparentales, con uno o dos padres ausentes (muertos o en el exterior), familias ampliadas (niños bajo la crianza de abuelos o tíos).

Al estar en plena vivencia de la adolescencia, estos jóvenes experimentan una serie de cambios biológicos, cognitivos, afectivos, psicológicos y sociales, que afectan directamente su comportamiento en todos los contextos en que se desenvuelven, siendo el colegio uno de los lugares en los que lo manifiestan con mayor esplendor.

3.2.2 Muestra

En los estudios cualitativos, según Hernández y otros (2014), la muestra está conformada por los grupos de personas o sucesos sobre los cuales se recolecta la información, sin que sean necesariamente representativos, estadísticamente, de la población. Por tanto, la muestra de este estudio es no probabilística. Debe tenerse en cuenta que, por el tipo de estudio, la muestra puede redefinirse en el transcurso de la investigación, de acuerdo a las necesidades y al desarrollo mismo del estudio.

Con el fin de permitir una triangulación en los datos, se utilizaron diferentes técnicas, igualmente esto permitió una triangulación desde los sujetos de la información pues se utilizaron en diferentes grupos de estudiantes. Como se verá al detallar cada una de las técnicas de recolección de información, la muestra depende de la situación comunicativa a la que se enfrentó la unidad de análisis dispuesta, es decir, de acuerdo con la técnica que se aplicó se consideraron diferentes muestras iniciales, si bien el tamaño final de la muestra se definió por la “saturación de categorías”.

En todos los casos, se privilegió la selección de la muestra “por participantes voluntarios”, pues se necesitaba una completa disposición para la participación en el proceso investigativo, con el fin de obtener una información pertinente, lo más veraz posible, algo que no se podía garantizar al definir los participantes de antemano, dada la relación docente-estudiante que existe entre el investigador y los sujetos de la investigación.

Teniendo en cuenta esta situación, se seleccionaron 3 grupos de discusión compuestos por 15 estudiantes cada uno, de composición diversa, sin condiciones previas, que voluntariamente quisieron hacer parte de la investigación. Se realizaron 20 entrevistas, igualmente con estudiantes que quisieron participar, que no hicieron parte de los grupos de discusión, pues el objetivo fue profundizar en algunos aspectos desde las posturas individuales y triangular la información.

3.3 Escenario

La investigación tiene como contexto principal la Institución Educativa Luis Carlos González Mejía, establecimiento de carácter oficial ubicado en el barrio Gamma, perteneciente a la Comuna Olímpica del suroccidente de la ciudad de Pereira, ciudad intermedia capital del departamento de Risaralda, localizada en el centro-occidente de Colombia.

La Institución Educativa Luis Carlos González Mejía fue creada en el año 1983, primero, como entidad encargada del nivel de educación preescolar y básica primaria, después, con la ampliación del servicio hasta grado noveno, ofreciendo el servicio educativo completo del nivel de educación básica; entre los años 2004 y 2007 afrontó una aguda crisis por la política municipal de “reorganización del sector educativo y racionalización del recurso humano” que “fusionó” mediante un acto administrativo el centro educativo “Luís Carlos González Mejía” con la institución educativa “La Villa”, sin revisar las implicaciones económicas, sociales, geográficas y pedagógicas que dicha decisión tenía para la institución.

Dicha reorganización generó un retroceso en los procesos directivos, administrativos, académicos y pedagógicos, puesto que la comunidad educativa no fue consultada y no participó de dicha decisión, lo que se interpretó como un freno a la consolidación de procesos que apenas se estaban gestando, consolidando o que iniciaban su marcha. La nueva institución no logró canalizar ni direccionar su proceso educativo teniendo en cuenta la particularidad y los desarrollos de cada una.

Este último hecho fortaleció la gestión comunitaria y de participación democrática, ya que se organizó “La Corporación Luís Carlos González Mejía”, con representación de padres de familia, egresados, docentes, directivos, en pro de la Institución, para interlocutar con el ente municipal representado en la Alcaldía y la Secretaría de Educación Municipal, a fin de argumentar y gestionar la autonomía institucional, lo que implicaba la derogación del acto administrativo de la fusión y lograr la independencia de la “Luís Carlos González Mejía”.

Desde ese momento, la institución se ha caracterizado por construir su PEI de manera colectiva, con la participación de diferentes actores, en el cual ha definido que el principal objetivo de la

educación es la formación de ciudadanos competentes. Para tal fin se ha establecido una profundización en Ciencias Sociales y un énfasis en Gestión Pública desde el cual se integran estas aspiraciones. El currículo se ha centrado en tres aspectos fundamentales: fomentar el liderazgo y la participación responsable y democrática, a partir del desarrollo del pensamiento crítico y el espíritu investigativo; construir una verdadera cultura de paz, entendida como cultura del diálogo, del debate y la argumentación como únicos medios válidos para resolver nuestras diferencias; fomentar los procesos de construcción de identidad como habitantes de una ciudad, un país y un planeta, a partir de la valoración y el reconocimiento del otro como un igual.

3.4 Instrumentos de recolección de información

3.4.1 Procedimiento de triangulación

Con el fin de obtener la mayor cantidad de información posible, tener diferentes perspectivas entre las cuales comparar la información recolectada y establecer procedimientos de validación de los datos, se estableció una estrategia de recolección basada en un ejercicio de triangulación de dos tipos:

- Triangulación metodológica: se desarrolló una triangulación intramétodo, manteniéndose un enfoque cualitativo, se establecieron tres técnicas de recolección de información distintas, que permitieron comparaciones, contrastes y procedimientos de verificación y validación de los datos.
- Triangulación de datos: se desarrolló, en este sentido, una triangulación personal (Aguilar y Barroso, 2015), puesto que se aplicó cada técnica de recolección de información a diferentes estudiantes.

3.4.2 Técnicas e Instrumentos

3.4.2.1 Grupos de discusión

Concepto

Es “un grupo artificial convocado en función de los objetivos de la investigación, cuya interacción está parcialmente controlada por un investigador-director que marca los objetivos de la reunión y crea la situación discursiva” (Alonso, 1998, citado en Gutiérrez, 2008, pp. 71-72).

Es una técnica basada en la conversación grupal, en la cual un grupo diseñado para la ocasión y con el fin único de trabajar para la investigación, discute sobre un tema, problema o situación en especial. Su principal característica, que la diferencia de otras técnicas que trabajan con el habla como la entrevista, se refiere a su carácter grupal (Canales y Peinado, 1999).

Objetivo

Se realizaron grupos de discusión, en los que se pusieron en debate aquellas categorías seleccionadas por el estudio, con el fin de encontrar las concepciones, ideas, puntos de vista de los estudiantes a partir de la discusión con sus pares en una situación en la que se vieron obligados a justificar sus posturas personales.

Se escogieron tres grupos de discusión compuestos por 15 estudiantes de educación media cada uno, seleccionados de manera voluntaria, lo que garantizó una composición diversa, sin considerar condiciones previas de edad, género o estrato social. El grupo de discusión número 1, estuvo compuesto por 8 hombres y 7 mujeres, con edades entre los 14 y 17 años, 7 estudiantes de grados décimo y 8 de undécimo. El grupo número 2 contó con 7 hombres y 8 mujeres, las edades oscilaron igualmente entre los 14 y los 17 años, al tener 7 estudiantes de grados décimo y 8 de grado undécimo. Finalmente, el grupo número 3 estuvo compuesto por 8 hombres y 7 mujeres, de las mismas edades de los anteriores grupos, contando con 8 estudiantes de grados décimo y 7 de grados undécimo. No se predefinió el número de sesiones a realizar por cada grupo, el desarrollo de la investigación y la “saturación de categorías” dio la cantidad definitiva.

Categorías de análisis

- Las prácticas escolares que los estudiantes relacionan con la democracia y con la falta de esta
- Las relaciones interpersonales de los estudiantes en el escenario escolar
- Los Conceptos de democracia, ciudadanía y política de los estudiantes

Guía de conversación

Para desarrollar cada sesión de los grupos de discusión se estableció un formato de identificación con los siguientes datos:

Número de sesión:	Fecha:	Hora inicio:
Lugar:	Grupo N°:	Hora final:
Tema(s):		
Participantes:		

Cada sesión se realizó con la siguiente agenda:

1. Saludo y bienvenida
2. Presentación del tema o de las preguntas movilizadoras (se hacen a lo largo de la sesión)
3. Discusión
4. Cierre

Las siguientes preguntas guiaron las diferentes sesiones, dependiendo siempre de la dinámica que iba teniendo cada grupo, recordando que “las guías temáticas son breves, con pocas preguntas o frases detonantes. La aparente brevedad de la guía tiene detrás un trabajo minucioso de selección y formulación de las preguntas que fomenten más la interacción y profundización en las respuestas” (Hernández-Sampieri et. al., 2014, p. 411):

- ¿Qué entienden ustedes por democracia? ¿por qué?
- Si eso es democracia, ¿Qué no es democracia? ¿por qué?
- ¿Qué significa ser democrático? ¿Cuándo es democrática una persona? ¿Cuándo no es democrática? ¿Cómo actúa una persona que es democrática? ¿qué cosas no hace una persona democrática? ¿qué cosas hace una persona que no es democrática? ¿por qué?
- En el colegio ¿cómo se vive la democracia? ¿en qué momentos y situaciones sienten que hay democracia en el colegio? ¿en qué momentos y situaciones sienten que no hay democracia en el colegio? ¿qué decisiones se toman en el colegio de manera democrática? ¿qué decisiones no se toman de manera democrática?, en líneas generales ¿el colegio es un lugar democrático? ¿qué relaciones, prácticas y situaciones son democráticas en el colegio? ¿qué cualidades democráticas reconoce en: sus compañeros, sus profesores, sus directivos? ¿qué aspectos no democráticos reconoce en: sus compañeros, sus profesores, sus directivos? ¿por qué?

- ¿Cómo es una relación interpersonal democrática? ¿en sus relaciones interpersonales tienen algunos de esos aspectos democráticos? ¿por qué?
- ¿Para ustedes qué significa ciudadanía? ¿por qué?
- ¿Qué es ser buen ciudadano? ¿Cuándo es buena ciudadana una persona? ¿cuándo no es buena ciudadana una persona? ¿cómo actúa una persona que es buena ciudadana? ¿qué cosas no hace un buen ciudadano?
- ¿Qué es la política para ustedes? ¿Qué debería ser? ¿por qué?
- ¿qué se debería hacer en los colegios para mejorar la educación política y la democracia?

3.4.2.2 Entrevista no estructurada

Concepto

“Podemos definir la entrevista cualitativa como una conversación: a) provocada por el entrevistador; b) realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación; c) en un número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognitivo; e) guiada por el entrevistador; y f) con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado” (Corbetta, citado en Batthyány y Cabrera, 2011, p. 89).

La entrevista no estructurada es una conversación que fluye de manera libre, solamente dirigida por el objetivo de la investigación, en la que no se tienen contenidos predefinidos, se orienta a partir de temáticas amplias y pueden variar las preguntas entre un entrevistado y otro.

Objetivo

Se seleccionaron 20 estudiantes, 10 hombres y 10 mujeres, de manera voluntaria para realizar entrevistas no estructuradas, individuales, con el fin de profundizar aspectos sobre comportamientos, actitudes, prácticas y relaciones que se vivan en la institución educativa. Estas entrevistas fueron realizadas por estudiantes, con el fin de verificar qué aspectos son relevantes para ellos. Dicha información permitió contrastar aspectos que se encontraron en los grupos de discusión.

se toman de manera democrática?, en líneas generales ¿el colegio es un lugar democrático? ¿qué relaciones, prácticas y situaciones son democráticas en el colegio? ¿qué cualidades democráticas reconoce en: sus compañeros, sus profesores, sus directivos? ¿qué aspectos no democráticos reconoce en: sus compañeros, sus profesores, sus directivos? ¿por qué?

- ¿Cómo es una relación interpersonal democrática? ¿en sus relaciones interpersonales tiene algunos de esos aspectos democráticos? ¿por qué?

- ¿Para usted qué significa ciudadanía? ¿por qué?

- ¿Qué es ser buen ciudadano? ¿Cuándo es buena ciudadana una persona? ¿cuándo no es buena ciudadana una persona? ¿cómo actúa una persona que es buena ciudadana? ¿qué cosas no hace un buen ciudadano?

- ¿Qué es la política para usted? ¿Qué debería ser? ¿por qué?

- ¿qué se debería hacer en los colegios para mejorar la educación política y la democracia?

3.4.2.3 Observación participante

Concepto

“Podemos definir la observación participante como una técnica en la que el investigador se adentra en un grupo social determinado: a) de forma directa; b) durante un período de tiempo relativamente largo; c) en su medio natural; d) estableciendo una interacción personal con sus miembros; y, e) para describir sus acciones y comprender, mediante un proceso de identificación, sus motivaciones” (Corbetta, citado en Batthyány y Cabrera, 2011, p. 88)

Objetivo

Siguiendo a Corbetta, la observación participante resulta especialmente útil cuando se busca la interpretación que los actores sociales hacen de sus propias acciones. En este caso, la observación del entorno permitió contextualizar y contrastar la información que surgía en los grupos de discusión y en las entrevistas. El ser miembro de la comunidad en la que se investiga, permitió tener acceso privilegiado al lugar donde se desarrollan las relaciones entre los estudiantes lo cual generó un mejor telón de fondo sobre el cual interpretar la información.

afinaron las interpretaciones que se hacían de los datos surgidos con las diferentes técnicas de recolección y, de ser necesario, reorientar la investigación de acuerdo con las situaciones que iban surgiendo. Igualmente, en estas sesiones se pudieron construir colectivamente las bases de una propuesta para mejorar la educación política en el país.

3.5 Procedimiento

Tras identificar las técnicas de recolección de información y los instrumentos, se diseñó el procedimiento a seguir durante la implementación del estudio. Para ello se plantearon los siguientes pasos: la selección de la población y el lugar en el que se adelantó el estudio; la socialización del anteproyecto para la consecución de los permisos; la identificación de los grupos de personas a las que se le aplicaron los instrumentos; la selección de los grupos de discusión, programación y desarrollo de los mismos; la selección de las personas que fueron entrevistadas y el desarrollo de las entrevistas; la programación y realización de las observaciones; el diseño de las asambleas de retroalimentación y su ejecución.

Selección del lugar de investigación

El primer paso para la implementación del estudio fue la selección del lugar en el cual se desarrolló. Si lo que se busca es comprender los factores que inciden en la vivencia de la democracia en los colegios, el estudio debe tener como lugar de acción una institución educativa. Se planteó su realización en el colegio en el cual me desempeñé como docente, la Institución Educativa “Luis Carlos González Mejía” de la ciudad de Pereira. Dicha institución se escogió por la facilidad para recolectar información por parte del investigador y por la disponibilidad de las directivas, docentes y estudiantes para su desarrollo.

Socialización del anteproyecto para la consecución de los permisos

Posteriormente, se presentó la propuesta investigativa a las directivas de la institución con el fin de solicitar los permisos para adelantar el estudio en este lugar. Se hizo una socialización de la pregunta de investigación, los objetivos y la metodología a desarrollar, recordando el compromiso con la confidencialidad de la información y la reserva del anonimato de los estudiantes que participen en la recolección de la información

Identificación de los grupos a los que se le aplicaron los instrumentos

El siguiente paso fue la identificación de los grupos en los que se adelantó el ejercicio de recolección de la información. De antemano se ha definido que el estudio se realiza con estudiantes de educación media. Los estudiantes que participaron en la aplicación de los instrumentos fueron seleccionados entre los tres grupos de décimo y los tres grupos de undécimo.

Selección de los grupos de discusión, programación y desarrollo de los mismos

Ahora, se seleccionaron los grupos de discusión, en total se desarrollaron 3 grupos compuestos por 15 estudiantes cada uno, de manera voluntaria, que estén cursando grado décimo o undécimo. La jornada escolar es en la mañana, se establecieron algunos horarios de común acuerdo con las directivas para poder adelantar dichos grupos, del mismo modo se reservó un salón con la debida privacidad para poder realizar el trabajo.

Teniendo los permisos y los grupos seleccionados, con horarios y lugar definidos, se procedió a iniciar con la aplicación de la técnica. Cada sesión fue grabada, para lo cual se pidió permiso a los participantes. La saturación de categorías fue el criterio que nos definió cuando terminarán las sesiones.

Selección de las personas que fueron entrevistadas y desarrollo de las entrevistas

Así como se seleccionan las personas para los grupos de discusión, igualmente se seleccionan las personas para las entrevistas, de manera voluntaria, con el único requisito que pertenezcan a los grados décimo o undécimo de estas instituciones y que no hagan parte de los grupos de discusión. Se realizaron 20 entrevistas. Todas fueron desarrolladas por estudiantes del colegio Luis Carlos González con el fin de constatar aspectos que son importantes para ellos y brindar perspectivas diferentes.

Teniendo las personas seleccionadas, se adelantaron las entrevistas a partir de la guía elaborada, aunque sin tener que ceñirse rígidamente a esta, pues se trataba de entrevistas no estructuradas. Estaba previsto que cada entrevista durara entre 45 minutos y una hora. Cada entrevista fue grabada, para lo cual se pidió permiso a los participantes. Al finalizar cada entrevista, se le agradeció por la colaboración.

Programación y realización de las observaciones

Durante el mismo tiempo en que se adelantaron los grupos de discusión y las entrevistas, se programaron los momentos de observación. Esta se llevó a cabo en tres momentos específicos:

- Actos de comunidad: son reuniones generales de toda la comunidad educativa que se realizan el primer día de cada semana escolar, tienen una duración de media hora. Se adelantó la observación durante estos actos realizados los lunes, durante tres meses, con la utilización de la guía elaborada.

- Actos de izada de bandera: son actividades realizadas con motivo de celebración de alguna fecha especial como fiestas patrias, aniversarios o conmemoraciones específicas. Se realizó la observación en las siguientes jornadas: el día de la afrocolombianidad (agosto); el día de la independencia (agosto); día de la juventud, del deporte y los derechos humanos (septiembre); día de la interculturalidad (octubre).

- Descansos: es el tiempo destinado dentro de la jornada escolar para que los estudiantes descansen de las clases, tomen sus refrigerios y realicen otro tipo de actividades recreativas, dura media hora. Se desarrollaron observaciones en estos espacios durante tres meses, con la utilización de la guía elaborada.

En estos momentos de observación se prestó mayor atención a las diferentes prácticas escolares que puedan incidir en la vivencia de la democracia, como los discursos, los gestos, las actitudes y comportamientos especiales; del mismo modo, se prestó atención a diferentes aspectos de las relaciones interpersonales que puedan incidir en la vivencia de la democracia, como el trato entre estudiantes, los gestos, actitudes, etc.

Diseño de las asambleas de retroalimentación y su ejecución

Al haber realizado los grupos de discusión, las entrevistas y las observaciones, la información pasó por una primera revisión, con el fin de presentarse a los estudiantes que participaron en la recolección, para ser revisada por ellos y recibir una retroalimentación de su parte. Esto se hizo en reuniones generales y por grupos, que he llamado asambleas de retroalimentación, y que

consisten en espacios de discusión en los que los estudiantes pueden plantear su postura frente a la información que se presenta y generar interpretaciones iniciales. En estos espacios se construyeron colectivamente las bases de una propuesta de mejoramiento de la educación política a partir de los aportes de todos los estudiantes participantes.

Toda la información recolectada y revisada en estas asambleas, pasó al análisis que se dispuso en el plan y finalmente se realizó otra asamblea para presentar los resultados finales de la investigación y las conclusiones a las que se llegaron.

3.6 Diseño del método

3.6.1 Tipo de Diseño

Investigación Acción

La Investigación Acción puede entenderse como un “proceso metodológico que rompiendo los moldes de la investigación tradicional, conjuga las actividades del conocimiento de la realidad mediante mecanismos de participación de la comunidad, para el mejoramiento de sus condiciones de vida. En su conjunto se configura como una herramienta de motivación y promoción humana, que permitiría garantizar la participación activa y democrática de la población, en el planeamiento y la ejecución de sus programas y proyectos de desarrollo” (Contreras, 2002, p. 10).

Para Monje (2011), la Investigación Acción, parte del supuesto que las personas construyen la realidad en la que viven, tienen su propio desarrollo histórico y cultural y disponen de los recursos necesarios para su transformación. En este tipo de investigación, el investigador construye una relación horizontal y dialógica con la comunidad investigada, la cual participa en diferentes procesos de la investigación (de acuerdo al grado definido de antemano), reconociendo que la investigación y los procesos de transformación son simultáneos e inseparables.

En la presente investigación, se asume el diseño de Investigación Acción a partir de dos razones fundamentales: una convicción filosófica y una coherencia metodológica.

La convicción filosófica, reconoce que el interés investigativo no se puede resolver desde los paradigmas tradicionales de la ciencia que beben de las fuentes del positivismo, sino que se orientan más desde un punto cercano a la Teoría Crítica. Desde este paradigma, el investigado hace parte de la investigación misma, rompiendo con la dicotomía sujeto-objeto. Este modo de ver la investigación acude a un método dialógico transformativo, donde la búsqueda del conocimiento se da desde un proceso de diálogo intersubjetivo con la comunidad en cuestión.

La coherencia metodológica tiene que ver con la relación entre la pregunta de investigación, los objetivos y el diseño metodológico. Si se quiere analizar los factores y relaciones que inciden en la vivencia de la democracia en los escenarios escolares, desde el punto de vista de los estudiantes, se reconoce que la mejor manera de hacerlo es dándole la voz a los estudiantes mismos en el proceso investigativo. Como se ha visto, el diseño que permite una participación más profunda a la comunidad investigada es el de la investigación acción.

En otros diseños, los estudiantes solamente darían sus impresiones, su información a partir de las cuales se tejerían las interpretaciones. En la investigación acción, los estudiantes, conocieron los objetivos de la investigación, discutieron grupalmente los aspectos centrales de la misma, construyendo colectivamente los conceptos, las categorías, las interpretaciones de sus puntos de vista y de sus acciones sociales.

Como se quería indagar sobre la educación política, no desde los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino desde la vivencia cotidiana, este diseño permitió una información más pertinente, a partir de la interpretación que los mismos sujetos hacían de sus prácticas. Igualmente, al pretender construir una propuesta colectiva para mejorar la educación política en el país, lo más coherente en una investigación que se refiere a la democracia, es desarrollar una metodología participativa, amplia, colectiva, que permita los aportes de la comunidad directamente implicada, en la constitución de dicha alternativa pedagógica.

3.6.2 Alcances de la investigación

En primera instancia, “no se deben considerar los *alcances* como ‘tipos’ de investigación, ya que, más que ser una clasificación, constituyen un continuo de ‘causalidad’ que puede tener un estudio” (Hernández y otros, 2014, p. 90), en otras palabras, un estudio que inicia exploratorio puede terminar teniendo un alcance más descriptivo o correlacional.

Los estudios cuantitativos pueden tener entonces un alcance exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. Pero nos queda una pregunta, ¿cuál es el alcance de una investigación cualitativa? Algunos autores plantean que son los mismos alcances de la cuantitativa. Pero algunos problemas no cabrían en estas definiciones, de esta manera se tendría que hablar de un alcance propio de los estudios cualitativos que los cuantitativos no pueden tener, este sería un alcance *interpretativo o comprensivo*, que no se puede lograr con los procedimientos propios de los estudios cuantitativos.

El alcance de esta investigación fue, pues, interpretativo, en la medida en que buscaba la comprensión de procesos y experiencias a través de la interpretación que hace el sujeto de estas por medio del uso del lenguaje. La interpretación, en términos de Gadamer (1984), es hacer hablar el texto, una suerte de traducción que lleve a la apropiación de lo dicho; siempre que se intenta comprender se está interpretando, por lo tanto, la interpretación es la comprensión misma. Ricoeur nos dice que la interpretación es un acto de lectura, de este modo la acción social es un texto y *“la realidad social es fundamentalmente simbólica”* (Ricoeur, 1986, p. 193)

“El interés por describir e interpretar la vida social y cultural de las y los participantes, los significados sociales desde la propia perspectiva de las y los actores y la insistencia en que sólo pueden ser examinados en el contexto de la interacción de las personas, es un aspecto que distingue a este paradigma del enfoque de las ciencias naturales” (Cedeño, 2001, p. 8), esto quiere decir que una investigación cualitativa, al obedecer a lógicas distintas, establecer intencionalidades y finalidades diferentes a las cuantitativas, tiene igualmente alcances diferentes.

3.7 Análisis de datos

Análisis del discurso

El análisis tuvo como objetivo interpretar lo que los estudiantes piensan sobre las prácticas discursivas, que pueden facilitar o dificultar la vivencia de la democracia en la escuela. De esta manera se asumió una mirada hermenéutica de la investigación que hace énfasis en la comprensión del fenómeno estudiado a partir de las explicitaciones verbales que dan los sujetos.

Para esto se recogió información proveniente de los grupos de discusión, entrevistas y observaciones del entorno, siendo eventos comunicativos diversos en los que los sujetos verbalizan y expresan sus posturas personales y vivencias. Por tanto, se posibilita su estudio mediante el análisis del discurso ya que este permite el análisis de “la conversación y el texto en contexto” (Van Dijk, 2003, p 24). El análisis de discurso busca comprender el texto en relación con un contexto, con unas relaciones interpersonales, con una interacción social.

El interés de los análisis de discurso es, pues, el lenguaje en acción: “Me interesa mucho más el uso actual de la lengua por usuarios concretos en situaciones sociales concretas. Y ése es el ámbito —gigantesco— del discurso” (Van Dijk, 2002, p. 18). Esto lleva a asumir un concepto amplio de discurso, que no se limita al texto escrito o hablado, que tiene elementos lingüísticos y extralingüísticos, como la situación social en la que se genera o circula y la práctica social que desde él se estructura (Concepción, 2010). Por lo cual, el análisis del discurso es análisis de la lengua en uso, es decir, el estudio de las prácticas lingüísticas que promueven la interacción, el diálogo y las relaciones sociales (Íñiguez, 2011a).

Así, el análisis del discurso, “se presenta como una herramienta más sofisticada, dotada de un aparato conceptual que permite relacionar la complejidad semiótica del discurso con las condiciones objetivas y subjetivas de producción, circulación y consumo de los mensajes. Este aparato puede incluir nociones relativas a los modelos mentales, la identidad, los roles, la polifonía, las estrategias retóricas, las variedades dialectales y estilísticas, los formatos textuales, los géneros discursivos, las ideologías, las relaciones de dominación, etc.” (Sayago, 2014, p. 3).

En el análisis del discurso no sólo se analiza “lo dicho” (el contenido), sino todo lo que el sujeto “hace” en el momento de decirlo y el contexto (espacial y temporal) en el cual lo dice, buscando “dar cuenta del discurso como acción social, dentro de un marco de comprensión, comunicación e interacción” (Van Dijk, 2003, p 48). Entender el discurso como práctica social, permitió analizar lo que los estudiantes dijeron en relación con las prácticas que se desarrollan en la escuela, posibilitó entender los discursos que se cruzan y los roles que se juegan en la escuela por los diferentes actores que hacen parte de la misma: estudiantes, docentes, directivos, administrativos, padres de familia y Estado.

3.8 Consideraciones éticas

Toda investigación debe partir de unos criterios éticos claros y definidos desde los cuales se pueda proteger los derechos y el bienestar de los sujetos humanos que participen de la misma. Un primer principio es el de la dignidad humana según el cual los seres humanos son fines en sí mismos, por lo cual usar a las personas sólo como un medio para lograr un determinado fin no es un comportamiento científico válido desde el punto de vista ético.

Los principios de honestidad, confianza y respeto, deben ser la base de las relaciones entre los investigadores y los sujetos humanos que participen. El respeto por la persona que participa en una investigación se evidencia en la manera en que se minimizan los riesgos que pueda correr durante el proceso, pero sobre todo en la garantía que debe dar el investigador sobre la protección de la privacidad de los sujetos, por lo que debe garantizarse el anonimato en la recolección de la información y la completa confidencialidad, de manera que no quede ninguna duda sobre la manera en que se utilizarán los datos recogidos y la información personal.

En esta investigación, se ha dado garantía total de anonimato y confidencialidad a los participantes, entendiendo que pueden ser sujetos vulnerables por su doble condición, en primera instancia por ser menores de edad y en segundo lugar por ser estudiantes de la institución educativa sobre la cual se va a indagar, por lo que se les debe garantizar que la información que se brinde será utilizada únicamente para los fines de la investigación y que no se tendrá en cuenta para ningún tipo de proceso escolar o disciplinario.

Como parte de la garantía de cumplimiento de estos principios, el investigador cuenta con la certificación de ética en investigación otorgada por National Institutes of Health (NIH), al desarrollar el curso orientado hacia la protección de los participantes humanos de la investigación.

CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se presentan los resultados de la investigación, luego de analizar la información obtenida a través de los diferentes instrumentos de recolección como los grupos de discusión, las entrevistas cualitativas y la observación. Teniendo como método el análisis del discurso, los datos recolectados fueron transcritos y organizados, para luego pasar por tres niveles de análisis.

En el primer nivel, se realizó un ejercicio de codificación, entendida como “la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida. Los códigos, que representan a las categorías, consisten, por tanto, en marcas que añadimos a las unidades de datos, para indicar la categoría a que pertenecen” (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006, p. 123).

En esta instancia se analizaron los textos obtenidos, a la luz de las categorías de análisis que se habían dispuesto, es decir, las prácticas escolares que los estudiantes relacionan con la democracia y los conceptos de democracia, ciudadanía y política que sostienen los estudiantes. Esto se hizo mediante un proceso de etiquetamiento y desagregación de pasajes textuales. “El etiquetamiento o rotulación es la identificación de un pasaje como realización de una categoría determinada. La desagregación es la extracción de estos pasajes” (Sayago, 2014, p. 5). De este modo surgieron las primeras conceptualizaciones a partir del descubrimiento de marcas semánticas como las reiteraciones en los discursos, mayor frecuencia de aparición, los actores, los roles y otras circunstancias propias de la conversación.

En un segundo nivel de análisis, las conceptualizaciones que se extrajeron inicialmente en los procesos comunicativos analizados se fueron agrupando bajo conceptos cada vez más abstractos que serían las categorías. Este ejercicio de categorización es, por tanto, más conceptual y facilitó la clasificación de los datos registrados. Cada conceptualización que se analizaba se clasificaba de acuerdo a una categoría de acuerdo con el eje de análisis en el que se enmarcaba.

El tercer nivel de análisis, fue el momento de la interpretación propiamente dicha mediante el establecimiento de inferencias a partir de la categorización realizada. Este nivel, en el cual se tejieron las relaciones entre las diferentes categorías y entre estas y sus subcategorías, se fundamentó en la búsqueda del sentido del discurso, intentó reconstruir el sentido de lo que decían los sujetos y de lo que hacían los sujetos con lo que decían, buscando las estructuras

argumentativas, preguntándose por qué hace eso el sujeto, cómo lo argumenta, cómo lo justifica. Al finalizar este tercer nivel de análisis se pudieron inferir las diferentes prácticas discursivas que los estudiantes relacionan con la vivencia de la democracia y con la falta de esta en los colegios, y las diferentes concepciones que tienen los estudiantes sobre la democracia, la política y la ciudadanía.

Estos resultados se presentan, primero, en forma de cuadros que resumen las categorías encontradas para cada eje de análisis, sus subcategorías y conceptualizaciones que las explican; luego, se explica con más detalle la interpretación realizada y se fundamenta con ejemplos de fragmentos de conversaciones analizadas en la investigación. Para efectos de organización, se presentan primero los resultados sobre las concepciones de democracia, política y ciudadanía; segundo, las prácticas discursivas relacionadas con la democracia en los colegios y finalmente, un análisis de lo que los estudiantes establecieron como propuestas para mejorar la educación política en los colegios del país.

4.1 Concepciones de democracia, política y ciudadanía

4.1.1 Concepciones de democracia

La primera categoría de análisis que se aborda tiene que ver con las concepciones que los estudiantes tienen frente a la democracia, la política y la ciudadanía. Inicialmente se verán las concepciones que los estudiantes explicitaron sobre lo que es la democracia y luego lo que para ellos no es.

Tabla 1. Qué es democracia

Categoría	Subcategoría	Conceptualizaciones
Sistema de gobierno	Régimen político	Jerarquía
		Gobierno representativo
		Ideología
		Poder del pueblo
	Procedimientos electorales	Tomas de decisiones
		Mecanismo para elegir
	Pluralidad de voces	Palabra del pueblo

Fundamentos y valores democráticos		Posibilidad de disenso
		Pluralidad
		Tener y expresar puntos de vista
		Derecho a escuchar y ser escuchado
		Dar nuestra voz
		Deliberación
	Participación	Participación ciudadana
		Participación igualitaria
	Bien Común	Satisfacción del pueblo
		Tomar decisiones que beneficien a todos
		Buena convivencia
		Justicia

En el primer eje o categoría de análisis sobre las concepciones de democracia que los estudiantes plantearon en sus conversaciones, las conceptualizaciones encontradas se clasificaron en dos grandes categorías, tal como se ve en la tabla 1. Por un lado, los estudiantes entienden la democracia como un **sistema de gobierno** y por el otro, lo relacionan con unos **fundamentos y unos valores centrales**, los cuales caracterizan, según ellos, una democracia.

En cuanto al **sistema de gobierno**, se entiende que está compuesto por dos subcategorías, es decir, el sistema democrático está compuesto por el **régimen político**, administrativo, y por los **procedimientos electorales** que lo sostienen y lo legitiman. Los estudiantes que discutieron plantearon dos posturas frente al **régimen político**, una postura planteaba que el sistema democrático era justo y efectivo, que funcionaba bien, mientras que la otra postura establecía una crítica al sistema, argumentando que normalmente se confunde democracia con gobiernos representativos, los cuales son los que realmente existen.

Quienes defienden la postura que podríamos llamar *favorable* sobre la democracia, sostienen, por ejemplo, que

“la democracia es el poder que tiene el pueblo¹” (Mujer, 15 años, grado décimo)

[La democracia] “es yo creo el mejor sistema más efectivo que hay porque no se pueden cometer injusticias” (Hombre, 16 años, grado once)

Ante esta evaluación positiva de la democracia, en la que se resalta el poder que tiene el pueblo y la efectividad del sistema para evitar las injusticias, se presenta otra mirada crítica en términos como los siguientes:

[La democracia] “además muchas veces es confundida con lo de gobierno representativo, que es básicamente el de la mayoría de los países que se declaran democráticas” (Hombre, 16 años, grado once)

Para algunos de los estudiantes lo que se ha dado en llamar democracia es un régimen en el cual los gobernantes son electos como representantes, pero que limita la verdadera participación del pueblo en otras situaciones o acciones. Así se pudo evidenciar una discusión en la que se ponía en cuestión el concepto de democracia como poder del pueblo, llamando la atención sobre las limitaciones que tiene el pueblo en un gobierno representativo.

Frente a los **procedimientos electorales**, segunda subcategoría, los estudiantes plantean que son válidos para las tomas de decisiones colectivas y para elegir representantes. Prácticamente no existió discusión frente a esto, manifestándose un acuerdo general frente a la efectividad de estos procedimientos, pese a la crítica que se explicó en el párrafo anterior. Así, las elecciones se entienden como una característica fundamental de la democracia:

[La democracia significa] “que todos pueden votar igualitariamente, no sólo que las personas pueden votar sino también participar” (Mujer, 16 años, grado once)

¹ Los apartes que se ponen en cursiva y entre comillas son fragmentos de lo expresado por los estudiantes en los grupos de discusión y en las entrevistas. Entre paréntesis se presenta la edad, el género y el grado al que pertenece quien habla, con el fin de brindarle un mayor contexto a la cita.

La segunda categoría que emerge en las concepciones de la democracia se relaciona con los **fundamentos y valores** que la definen. Aquí hay una marcada tendencia a plantear que la característica más importante es la **pluralidad de voces**. La importancia de la voz y de la palabra, la posibilidad de expresar la propia voz y ser escuchada, es definitiva para considerar si se vive en democracia o no, en términos de los estudiantes. Que todos tengan la posibilidad de dar su punto de vista y de disentir frente a lo que piensa la mayoría, deliberar entre diferentes formas de pensar y vivir, son, entonces, rasgos que definen la democracia, así:

“Entiendo por democracia que es una forma libre de pensamiento, más que todo en las personas en influencias políticas o públicas” (Hombre, 17 años, grado once)

“hacemos democracia dando nuestra voz, opinando” (Mujer, 16 años, grado once)

La segunda característica que fundamenta la democracia, según los estudiantes, es la **participación**. Se considera que una democracia es tal si hay participación del pueblo en la toma de decisiones y en la elección de representantes, como se estableció anteriormente.

[Democracia es] “participación, capacidad del pueblo para participar, participación igualitaria” (Mujer, 16 años, grado once)

Por último, una democracia se caracteriza por la búsqueda del **Bien Común**. Para los estudiantes, todas las decisiones que se toman en una democracia deben tener como objetivo el beneficio colectivo, la satisfacción de la comunidad, la buena convivencia, la justicia. Llama la atención que esta exigencia no sólo se les hace a los gobernantes sino también a la ciudadanía en general:

[Una democracia es] “el derecho que tenemos todos para tomar decisiones en conjunto” (Mujer, 15 años, grado décimo)

Tabla 2. Qué no es democracia

Categoría	Subcategoría	Conceptualizaciones
Sistemas de gobierno	Regímenes dictatoriales (dictadura, tiranía,	Aferrarse al poder
		Manipular la información

	monarquía, comunismo	fascismo,	Negación de la democracia
			Corrupción
			Gobierno para el beneficio propio
			Imponerse sobre los demás
			Influir en el pensamiento de otros
			No ser justo
Fundamentos y valores no democráticos	Univocidad		Singularidad
			Prevalencia de una sola opinión
			No escuchar la opinión de los demás
			Seguir la voz del líder
			Sin derecho a disenso
	Exclusión		Afectar a las minorías
			Xenofobia
			Tomar decisiones que afectan a otros
			Cuando el pueblo no tiene participación
	Bien Propio		Beneficios a unos pocos
			Pensar sólo en el bien propio
			No pensar colectivamente
			Ser egocéntrico

Ahora bien, la definición de democracia que dan los estudiantes se puede observar mejor al compararla con lo que para ellos no es democracia. Las conceptualizaciones sobre lo que no consideran democracia se pudieron clasificar en las mismas categorías anteriores, es decir, se identificó aquello que no es democracia, como se puede ver en la tabla 2, a partir del reconocimiento de **formas de gobierno no democráticas** y del planteamiento de algunos **fundamentos y valores no democráticos**. En cuanto a la primera categoría, los estudiantes reconocen que las **formas de gobierno no democráticas** se relacionan con la dictadura, la cual

ilustran con varios ejemplos: la tiranía, la monarquía, el fascismo y el comunismo, como sistemas en los cuales se niega la democracia.

“uno podría decir que una monarquía es como una dictadura... disfrazada” (Hombre, 17 años, grado once)

Según lo planteado en las conversaciones, las características de los regímenes dictatoriales son la corrupción, la manipulación de la información, aferrarse al poder y retenerlo por todos los medios. Del mismo modo se reconocen como características de los dictadores gobernar para el beneficio propio, no ser justo, imponerse sobre los demás e influir en el pensamiento de otros

“No es democracia que el gobierno piense y actúe sin preguntarle a Colombia qué es lo que realmente piensa al respecto” (Mujer, 15 años, grado décimo)

“No es democracia por ejemplo los medios masivos de comunicación que en la actualidad difunden la información de una manera errónea” (Hombre, 16 años, grado once)

En la segunda categoría, sobre los **fundamentos y valores no democráticos**, las conceptualizaciones de los estudiantes versan sobre la importancia de la voz y la palabra, nuevamente. Es decir, si la democracia es la pluralidad de voces, para las estudiantes lo que no es democrático es la prevalencia de una sola voz, el seguir la voz del líder solamente, lo que se ha categorizado como **univocidad**. No escuchar la opinión de los demás, no tener derecho al disenso, no tener voz y aceptar sólo una opinión son entonces características no democráticas.

[No es democracia cuando] “sólo prima la opinión de una sola persona, la decisión es de una sola persona” (Hombre, 17 años, grado once)

“no les permiten a las personas opinar y dar su punto de vista respecto a alguna información” (Hombre, 16 años, grado once)

La segunda característica contraria a la democracia se categoriza como **exclusión y falta de participación**. La exclusión del otro por ser diferente, sea una minoría étnica, religiosa, sexual, o

por ser extranjero, y en general la falta de participación del pueblo, se reconoce como un valor no democrático:

[No es democrático] “el hecho de que el pueblo no tenga participación en cuanto a las decisiones que se toman sobre él mismo” (Mujer, 14 años, grado décimo)

“Si luego se habla de democracia en países como Colombia, las minorías siempre se ven afectadas por grupos” (Hombre, 16 años, grado once)

Por último, si una democracia se caracteriza por la búsqueda del bien común, la falta de democracia se reconoce por la búsqueda del **Bien Propio**. Tanto los gobiernos como los ciudadanos no democráticos piensan sólo en el bien individual, no piensan colectivamente y piensan en su propio beneficio a la hora de tomar decisiones.

[No es democrático] “alguien que piense con un sentido tan errado, tan egocéntrico que sólo piense en sus propias convicciones, y no busque un desarrollo colectivo, para mí eso no es democracia” (Hombre, 17 años, grado once)

“el gobierno siempre piensa como en un grupo cerrado de personas y no piensa en todos, por eso se presenta eso” (Mujer, 15 años, grado décimo)

De esta manera, se puede establecer una comparación, que se observa en la tabla 3, entre los fundamentos y valores que se identifican como democráticos y los que no, a partir de tres pares opuestos: pluralidad de voces/univocidad, participación/exclusión, beneficio colectivo/beneficio individual.

Tabla 3. Comparación entre fundamentos y valores democráticos y no democráticos

Fundamentos y valores democráticos	Pluralidad de voces	Univocidad	Fundamentos y valores no democráticos
	Participación	Exclusión	
	Bien Común	Bien Propio	

Vale decir que no todos los estudiantes estuvieron de acuerdo con esas definiciones de democracia, algunos sostuvieron que la democracia no es algo que pueda ser definido de antemano, que es una propuesta que puede tomarse, adaptarse e interpretarse de acuerdo con lo que una población considere lo más adecuado, por tanto, puede hablarse de democracia como un concepto vacío, que puede ser llenado con la interpretación más conveniente para un pueblo.

“es como que la propuesta de la democracia está ahí sobre la mesa, pero el colegio y los estudiantes no saben cómo, no saben tomar bien esa propuesta para ser realmente democrático” (Hombre, 17 años, grado once)

“la democracia está, pero es cada quien cómo la interprete y cómo la maneje, o sea cada quien como desde su mismo, cómo le digo, desde su mismo pensamiento de qué manera la utiliza, de buena manera, o de mala manera” (Hombre, 16 años, grado once)

En este sentido, la democracia se entiende como una propuesta que cada población o incluso cada persona puede utilizar, darle forma, darle sentido, es decir, como un espacio vacío esperando a ser llenado por las interpretaciones personales o colectivas que se hagan de él.

4.1.2 Prácticas cotidianas de una persona democrática

Partiendo de las anteriores concepciones de democracia, donde se la considera como un régimen político caracterizado por algunos fundamentos y valores tales como la posibilidad de escuchar una pluralidad de voces y garantizar la participación del pueblo en búsqueda del bienestar colectivo, se quiso profundizar un poco más, indagando por las prácticas que debe realizar cotidianamente una persona para considerarla como democrática.

Tabla 4. Prácticas de una persona democrática

Categoría	Subcategoría	Conceptualizaciones
Acciones	Escuchar a los demás	Escucha opiniones de los demás
		Apertura a nuevos pensamientos
		Escuchar a las personas
		Escuchar otros puntos de vista

		Tomar en cuenta a los demás
		Tener en cuenta la opinión
	Expresar puntos de vista	Dar a conocer sus pensamientos
		Tener voz
	Participar	Participar e incentivar a la participación
		Participando en votaciones
		Organiza con la participación de los demás
		Da participación en la toma de decisiones
		Participar en mecanismos o eventos ciudadanos
	Tener Liderazgo	Líder
		Cualidades oratoria
		Liderazgo
		Incluyente – empático – creativo
		Líder – empatía – dar la vocería
		Ser líder con la gente
Principios de acción	Bien común	Llevar ideales
		Luchar por un bien común
		Pensar en lo demás
		Decidir por la mayoría (votación)
		Actuar hacia el bienestar de todos
		Guiar hacia bienes colectivos
		Pensar en fraternidad colectiva
		Buscar soluciones
	Autonomía	Actuar con personalidad
		Tomar decisiones por sí mismo
		No dejarse influenciar
		No dejarse llevar por la mayoría

		Pensar por sí mismo
		No dejarse influir de los demás
	Respeto	Respetar la opinión y la manera de vivir
		Relacionarse con los demás – respetuoso – consciente
		Respetar a los demás
		No ser arbitrario
	Equidad	Busca que todo sea equitativo
		Permitir igualdad de voto
		Mantener una igualdad a pesar de las diferencias

En la tabla 4 se puede observar cómo se identificaron dos categorías dentro de dichas prácticas, primero, las **acciones** propiamente democráticas y, segundo, algunos **principios** que deben orientar dichas acciones para ser consideradas democráticas. La primera acción que realiza o debe realizar una persona para ser considerada democrática, según los estudiantes, es **escuchar a los demás**. Alguien es democrático cuando escucha las opiniones y puntos de vista de los otros, pero no sólo escucha, sino que los toma en cuenta y está abierto a nuevos pensamientos.

[Es democrática] “una persona que deja que los demás den sus opiniones... y esté abierta a nuevos pensamientos” (Hombre, 15 años, grado décimo)

“Yo diría que es una persona que antes de tomar decisiones, si tiene algún poder o algo, pues decir, tome en cuenta la opinión de las demás personas que también se pueden ver afectadas por la decisión” (Mujer, 15 años, grado décimo)

Pero además de escuchar, una persona es democrática cuando **expresa sus puntos de vista**. No basta con escuchar al otro, debe dar a conocer sus pensamientos, tener voz. De esta manera hay una coherencia con los fundamentos y valores democráticos que expresaron en el anterior apartado: la democracia tiene que ver con la posibilidad de escuchar y expresar la propia voz, reiterando la importancia que tiene la palabra y la voz para los estudiantes a la hora de reconocer algo como democrático.

“se hace democracia dando a conocer sus pensamientos propios” (Hombre, 17 años, grado once)

Otra acción que caracteriza las prácticas de una persona democrática es la **participación**. Tal como lo plantearon los estudiantes al definir la democracia, una persona para considerarse democrática debe participar en la vida pública, en eventos ciudadanos, en votaciones, en las tomas de decisiones, pero además incentiva y motiva a los demás a participar. Y esto vale no solamente en cuestiones políticas o que se relacionen con los gobiernos, sino en la vida pública en general.

“yo soy democrática cuando salgo a participar e incentivo a otros a que participen” (Mujer, 16 años, grado once)

“también es democrática una persona que se interesa por la participación en los diferentes mecanismos, sí de participación ciudadana válgame la redundancia, por ejemplo, un cabildo abierto o que quieren hacer parte de diferentes foros o lugares de conversación donde se hable de algún tema, puede ser de política o del progreso de una nación” (Hombre, 16 años, grado once)

Finalmente, otra acción que caracteriza las prácticas de una persona democrática es **tener liderazgo**. Aquí los estudiantes dan una gran importancia a ciertos rasgos que debe tener una persona para poder considerarla democrática, por ejemplo, tener cualidades de oratoria, ser incluyente, empático, creativo, asumir la vocería de algún grupo o sector social, características de una persona con liderazgo.

“Una persona democrática normalmente tiende a ser un líder” (Hombre, 16 años, grado once)

“pretende liderar a alguien, pero no para estar por encima de él, sino con esos alguien, llegar a un objetivo mayor y colectivo” (Hombre, 17 años, grado once)

El segundo aspecto que ha emergido en la revisión de las prácticas cotidianas de una persona democrática son los **principios** que orientan sus acciones. Aquí se pudieron observar algunos valores y principios que los estudiantes consideran que deben orientar las acciones y prácticas de una persona democrática. El primero es el **bien común**, tal como se dijo anteriormente, los estudiantes consideran que las acciones de una persona democrática deben estar orientadas hacia la búsqueda del beneficio colectivo y el bienestar de todos.

“ser democrático para mí es como una persona que piensa en los demás antes de hacer cualquier cosa” (Mujer, 15 años, grado décimo)

Además de este, se encuentran ahora unos nuevos principios que antes no se habían planteado a la hora de considerar a una persona democrática. La **autonomía**, el **respeto** y la **equidad** se nombran como fundamentos de la acción que deben guiar a una persona democrática. La **autonomía** se entiende como la necesidad de actuar con carácter, tomar decisiones por sí mismo y no dejarse llevar por la mayoría.

[Alguien es democrático] “Cuando toma sus decisiones por sí mismo” (Hombre, 17 años, grado once)

“dan a conocer sus puntos de vista propios, no dejándose llevar de las demás personas” (Hombre, 17 años, grado once)

El **respeto** se plantea en varios niveles, respetar a los demás tanto en sus opiniones como en su forma de vivir y expresarse, no ser arbitrario ni imponerse ante los demás. Finalmente, la **equidad** como principio que orienta las acciones de una persona democrática es considerada por los estudiantes como importante, posibilitar la equidad en las votaciones, en diferentes situaciones sociales y mantener una igualdad a pesar de las diferencias.

[Alguien democrático] “Pues piensa en los demás, todo sea equitativo y como que escucha a las personas” (Mujer, 15 años, grado décimo)

“Ser democrático es como, uno entre los demás, debe hacer como un equipo, como mantener una igualdad, aunque muchos tengan diferencias” (Mujer, 14 años, grado décimo)

Si estos son los aspectos que caracterizan las prácticas de una persona democrática, igualmente se pueden comparar con aquellos que caracterizan a una persona no democrática, los cuales se pueden clasificar en las mismas dos categorías anteriores, tal como se puede observar en la tabla 5, por un lado, las **acciones** y por otro lado los **principios** de acción.

Tabla 5. Prácticas de una persona no democrática

Categoría	Subcategoría	Conceptualizaciones
Acciones	Actitudes no democráticas	Oculto lo que piensa
		Desinteresado por la actualidad
		Injusta, no respeta
		Son así por su condición económica, educación, etc.
		Rígida
		No ser crítico frente al entorno
Principios de acción	Bien propio	Pensar en el bien individual
		Pensar en el beneficio propio, destacarse
		Búsqueda de superioridad
		Pensar sólo en el bien propio
		No tomar en cuenta lo que el otro dice
		Egoísmo
		Egoísta. No comparte el trabajo con los demás
		Tomar decisiones por sí solo
		Hipócrita – egoísta – independiente
		No aportar a la sociedad

		Ladrones, corruptos, no buscar bien colectivo
--	--	---

Dentro de las acciones que los estudiantes consideran propias de una persona no democrática se encuentran algunas **actitudes** del carácter o de la forma de ser de las personas que dificultan la existencia de la democracia, entre ellas se plantean acciones como ocultar lo que se piensa, estar desinteresado por la actualidad, ser injusto, no respetar, ser rígido, no ser crítico.

[Alguien no democrático] “normalmente tiende a ocultar lo que piensa (...) es como injusta al no respetar al no relacionarse y cuestionarse por lo que dice los demás” (Mujer, 14 años, grado décimo)

“si dicen que la democracia es uno con el entorno entonces uno tiene que ser democrático con uno y con el entorno, y si usted no es crítico frente a eso entonces usted no es democrático” (Hombre, 16 años, grado once)

En cuanto a los **principios de acción**, la mayoría de la discusión se centró en que las acciones de las personas no democráticas son guiadas por la búsqueda del **bien propio** y no el colectivo. Pensar en el bien individual, buscar destacarse, no tomar en cuenta lo que el otro dice, sentirse superior, tomar decisiones por sí mismo y ser corrupto, se entienden como acciones que buscan el bien propio y, por tanto, no democráticas.

[Una persona no democrática es la] “que piensa en el beneficio de uno mismo o sea que uno siempre quiere ser el mejor de todos, destacar ante todos y dejar a los demás” (Mujer, 15 años, grado décimo)

“Qué cosa, pues el egoísmo, una persona egoísta no es democrática por decirlo así. Porque la misma palabra lo dice, una persona egoísta sólo piensa en sí mismo” (Mujer, 15 años, grado décimo)

Ahora, para entender cómo se ponen en acción estas prácticas democráticas se quiso indagar por las relaciones interpersonales que establecen las personas democráticas y aquellas que establecen las personas no democráticas, lo que se sintetiza en la tabla 6.

Tabla 6. Relaciones interpersonales democráticas

Categoría	Subcategoría	Conceptualizaciones
Toma de decisiones colectiva	Acuerdos y Decisiones colectivas	Llegar a acuerdos sobre diferentes puntos de vista
		Decisiones mayoritarias: estar juntos
		Llegar a acuerdos, incluir al otro
		Tomar decisiones grupales
		Familias no democráticas
		Tener en cuenta la opinión para toma de decisiones – familia
Principios democráticos	Respeto	No pedir opiniones: no democrático
		Respetar y pedir opiniones
		Depende de la madurez
	Igualdad	Relaciones igualitarias
		Liberal. No conformarse
	Valorar al otro	Escuchar – ponerse de acuerdo
		Decir lo que piensan
		Pensar en el bienestar de los demás
		Pensar en el otro
		Interés en el resto de los estudiantes
	Pensar en el bienestar de los demás	

En este aspecto, los estudiantes plantearon las características que debe tener una relación interpersonal (de familia, de amistad, de noviazgo, etc.) para poder considerarse democrática. Dichas características se han clasificado en dos categorías: las que tienen que ver con las **tomas de decisiones** y las referentes a **principios de acción**. Según los estudiantes en una relación interpersonal democrática las decisiones se toman por mutuo **acuerdo** y de manera colectiva, lo cual se entiende en el marco del concepto de democracia que se viene manejando y en la importancia que los estudiantes le dan a escuchar al otro y expresar la voz. Llegar a acuerdos sobre los diferentes puntos de vista, tomar decisiones grupales, tener en cuenta la opinión de

todos para las tomas de decisiones, son acciones que los estudiantes consideran fundamental tanto en la familia como en las relaciones de amigos, para considerar una relación interpersonal como democrática.

“con los amigos, cuando hay un parche que quieren ir a alguna parte, casi siempre se vota, y lo que la mayoría decida, es lo que se hace, nunca se pasa mal, porque al final van a estar juntos” (Hombre, 16 años, grado once)

“este colegio ha sido un colegio muy inclusivo, donde no se excluye a una persona por cuestión de piel o eso, en este colegio las amistades suelen ser muy democráticas, digamos en los grupos cuando hay que hacer una presentación, se dice qué día pueden reunirse y se hace el día en que todos puedan” (Hombre, 17 años, grado once)

“porque en las familias también se ve una falta de democracia, que son los padres los que terminan tomando la decisión y argumentan que mientras se vive en la casa se tienen que cumplir las reglas de los padres” (Hombre, 16 años, grado once)

En cuanto a los **principios de acción** que deben dominar una relación interpersonal democrática, vuelven a presentarse algunos que ya se habían dicho anteriormente. Estos son el **respeto** entre los miembros de la relación, la **igualdad** dentro de la relación y la **valoración del otro**, la cual se traduce en acciones como escuchar las opiniones del otro, poder expresarse sin temores y pensar en el bienestar de los otros.

“una democracia se trata de ser una relación como muy buena, igualitaria y cosas así” (Mujer, 16 años, grado décimo)

[Una relación democrática significa] “pensar en qué pasará con el otro, pensar en la otra persona, en el bienestar de la otra persona” (Hombre, 16 años, grado once)

De esta manera se refuerza la concepción de democracia que han planteado los estudiantes en sus discusiones, enfatizando en que las acciones y las relaciones de las personas deben seguir unos principios fundamentales para considerarse democráticas, entre los cuales sobresalen la valoración de la voz del otro (escucharla y expresarla) y la búsqueda del bienestar colectivo. En

contraste, como se puede observar en la tabla 7, los estudiantes plantean que una relación interpersonal no democrática se caracteriza por la desvalorización del otro, por la necesidad de uno de sus miembros de imponerse sobre los otros, controlarlo, manipularlos y no permitir que emitan sus ideas y opiniones.

“donde uno de los dos quiere mantener el control en cualquier situación entonces no deja a la otra persona pueda elegir libremente hacer algo” (Mujer, 15 años, grado décimo)

“La del sujeto A no dejaba tomar decisiones al sujeto B, no le daba la opinión, quería que él hiciera sólo lo que ella quería” (Hombre, 16 años, grado décimo)

Tabla 7. Relaciones interpersonales no democráticas

Categoría	Subcategoría	Conceptualizaciones
Desvalorizar al otro	Controlar al otro	Las relaciones tóxicas
		Querer el control – no dejar decidir al otro
		No ceder
		No dejar decidir, no dar ni permitir opinión
		Microtiranías
		Son manipuladores o sumisos

4.1.3 Concepciones de política

Además de las concepciones de democracia, se quiso descubrir las concepciones que los estudiantes tienen sobre la política. Estas conceptualizaciones se pudieron clasificar en dos categorías como se puede observar en la tabla 8, la primera se refiere a todas las ideas que relacionan política con **gobierno**, y la segunda, aglutina los **fundamentos** que según los estudiantes tiene o debe tener la política.

Tabla 8. Concepciones de política

Categoría	Subcategoría	Conceptualizaciones	
Gobierno	Organización de la sociedad	Organización - orden de la sociedad hacia el bien común	
		Estructura para estar en paz – convivencia	
		Implantar justicia y seguridad	
	Administración de recursos – decisiones	Un medio para administrar recursos	
		Medios para tomar decisiones	
		Fuerza que gobierna un país. Positiva- negativa	
		Dictadura disfrazada	
	Corrupción	Forma de ocultar la corrupción	
		Hacer un mal a la sociedad	
		Gobierno corrupto	
	Fundamentos	Representación	Representación por partidos
			Falta de participación y representación
Participación		En una democracia real: controlar a los dirigentes	
		Modelo para participar	
		Tomar decisiones por la gente y no por gobierno	
Bien común vs. Bien individual		Hacia el bien común, así no sea democrática	
		Estrategia para conseguir bienes y privilegios	
		Compite contra la sociedad	

		Los servidores no sirven al público
		Egoísmo, deshonestidad, ambición, propio beneficio
		Tener en cuenta la opinión de todos, vigilar el bienestar

En la categoría que relaciona política con **gobierno**, los estudiantes consideran que la política tiene que ver con la **organización de la sociedad**, con la **administración de los recursos** y con la toma de decisiones públicas. Así pues, la política se asume como un medio para ordenar la sociedad, para estar en paz, implantar justicia y gobernar un país.

[La política es] “una manera de organizar la sociedad buscando el bien común” (Hombre, 17 años, grado once)

“se supone que debería ser como normas que se deben cumplir, o sea como que como que todo está planteado en jerarquías y la política debería ser marcar las normas para todos y lo que necesita un ser humano para convivir entre todos” (Mujer, 16 años, grado once)

“La política es un medio como para administrar los recursos de una nación” (Mujer, 16 años, grado once)

Pero al mismo tiempo se la relaciona con dos aspectos negativos, algunos estudiantes la asumen como el medio para imponer una dictadura disfrazada y otros, una gran mayoría, la relacionan con la corrupción.

[La política es] “como una dictadura disfrazada de democracia, claro que juega un papel muy importante y la idea es que todos los gobiernos tuvieran en cuenta la democracia para gobernar” (Mujer, 16 años, grado once)

[Política] “es poner un orden poner una organización en el país en el territorio que va a ser gobernado, pero en la práctica puede no ser tan bueno” (Mujer, 15 años, grado décimo)

En cuanto a los fundamentos de la política los estudiantes hacen una separación entre el ideal (lo que debe ser) y la realidad (lo que es), como se presenta en la tabla 9. En el plano ideal, los estudiantes identifican los fundamentos de la política con aquellos que habían planteado para la democracia: la **participación** de la gente en las tomas de decisiones, en el control de los dirigentes y en la búsqueda del **bien común**.

[Lo ideal es] “una democracia real donde nosotros aparte de escoger a nuestros dirigentes podamos controlarlos a ellos y cuando ellos tomen una decisión podamos manifestar si estamos de acuerdo o no” (Mujer, 17 años, grado once)

“lo que debería ser es que la gente tome las decisiones sin que el gobierno se sienta superior porque es de nosotros el país y no de ellos” (Mujer, 14 años, grado décimo)

“lo ideal es que no haya corrupción, se tuviera siempre en cuenta la opinión de los gobernados, esa persona vigile el bienestar de los demás” (Mujer, 16 años, grado once)

Pero al hablar del plano real, de lo que sucede en la actualidad en el país, los estudiantes sostienen que sucede todo lo contrario, es decir, que en lugar de participación real de la gente hay solamente **representación** y que, en lugar de la búsqueda del bien común, la política se convirtió en un medio para obtener **beneficios personales**, una estrategia para conseguir bienes y privilegios, por lo que califican a los políticos como personas egoístas, deshonestas y ambiciosas.

“la democracia representativa funciona es en Europa, uno puede llamar a sus representantes y darles ideas, para que voten o no a favor de ellas, aquí se elige a un representante y el representante básicamente hace lo que se le da la gana después de que es elegido” (Hombre, 16 años, grado once)

“en Colombia, creo que la política se usa más como estrategia para conseguir bienes y privilegios hacia la sociedad” (Hombre, 16 años, grado once)

Tabla 9. Plano ideal y plano real de la concepción de política

Plano ideal de la política	Participación	Representación	Plano real de la política
	Bien común	Bien Propio	

4.1.4 Concepción de ciudadanía

Como se ha visto, hay una similitud entre los fundamentos que los estudiantes le reconocen a la democracia y los de la política, igualmente se asemejan a los principios de acción de una persona que consideran democrática. Se destacan la importancia de escuchar y expresar la voz, la posibilidad de participar y la orientación hacia el bien común. Ahora, de acuerdo con la tabla 10, se le dará una mirada a las concepciones que los estudiantes tienen sobre la ciudadanía, ¿qué prácticas caracterizan a un buen ciudadano?

Tabla 10. Concepciones de buen ciudadano

Categoría	Subcategoría	Conceptualizaciones
Acciones	Respetar	Respetar las normas
		Respetar al otro
		Respetar lo público
		Respetar los símbolos
	Escuchar	Tener en cuenta la participación de los afectados
		Escuchar la opinión de los demás
		Ser democrático
	Enseñar – liderar	Enseñar a ser ético
		Enseñar los mecanismos de participación
		Ser orador
Poder dar su opinión		

	Hacer el bien	Hacer buenas obras – cuidar el entorno
		Hacer el bien
		Hacer las cosas a conciencia
		Saber comportarnos
		No llegar a ser patriota
Principios	Bien común	Tomar decisiones hacia el bien común
		Contribuir a la sociedad
		Convivencia agradable – habitar un espacio
		Pensar en los demás – en el otro
		Conformar comunidad
		Sentido de pertenencia
	Tener Valores	Poseer valores
		Amable y paciente
		Tolerante

Las conceptualizaciones que hicieron los estudiantes sobre lo que consideran un buen ciudadano se clasificaron en dos categorías: las **acciones** y los **principios** que guían las acciones. Las acciones que se identifican con las prácticas de un buen ciudadano se englobaron en cuatro subcategorías. La primera acción es el **respeto**. Se considera que un buen ciudadano es aquel que respeta al otro, las normas, los símbolos y en general todo lo público. La segunda acción representativa de un buen ciudadano es **escuchar**. Esto significa que un buen ciudadano debe tener en cuenta a los demás, escuchar la opinión de los otros, rasgos característicos de lo que los estudiantes han identificado como una persona democrática.

“un ciudadano es competente cuando respeta las normas que se establecen tanto a nivel nacional como local” (Hombre, 16 años, grado décimo)

[Un buen ciudadano es] “aquel que no lanza basuras a las calles porque sabe que la calle le sirve a él como a los demás, no rayaría los lugares públicos, o los enseres de los

colegios, respetaría los símbolos como el escudo, el himno” (Hombre, 17 años, grado once)

Un tercer grupo de acciones que pueden considerarse prácticas cotidianas de un buen ciudadano se refieren a la disposición que debe tener la persona para **enseñar y liderar** procesos sociales. Un buen ciudadano debe enseñarle a los demás a ser éticos, enseñar la forma en que se puede participar y motivar a los demás a hacerlo, ser un buen orador y ser capaz de dar opiniones sobre las diversas situaciones de la vida pública. De esta manera, se identifica el buen ciudadano con un líder social.

[Un buen ciudadano] “le enseña a las otras personas como ser un ser ético en todos los aspectos” (Hombre, 16 años, grado once)

“Un buen ciudadano le colaboraría por ejemplo a su sociedad a que conociera los mecanismos de participación ciudadana en la política” (Hombre, 16 años, grado once)

Por último, se identifica al buen ciudadano con aquellas personas que, en un sentido muy general, **hacen el bien**. Es decir, aquellos que hacen buenas obras, que cuidan su entorno, que hacen las cosas a conciencia, los que, en resumidas cuentas, se comportan bien. Un buen ciudadano es entonces, según lo planteado en las discusiones, aquel que respeta las normas, se comporta bien, escucha a los demás y les enseña a participar. En una de las discusiones se hizo la salvedad de que, si bien un buen ciudadano respeta los símbolos patrios, se debe evitar llegar al patriotismo

“entonces ser un buen ciudadano es hacer las cosas a conciencia, tener un cargo de conciencia bueno, a eso me refiero” (Hombre, 17 años, grado once)

“como dijo el compañero, si hay un viejito que necesita pasar la calle lo va a ayudar, va a mantener su entorno limpio, para que las personas sean menos sucias y boten las cosas donde las tienen que botar y así” (Hombre, 16 años, grado once)

En la categoría denominada **principios** de acción que debe tener un buen ciudadano, los estudiantes plantearon que, para ser tomado como tal, debe ser una persona con **valores** que le

permitan tener una buena convivencia con los demás y evitar los conflictos, tales como la amabilidad, la paciencia y la tolerancia.

[Buen ciudadano es] “aquel que posee valores éticos y morales” (Hombre, 16 años, grado once)

Finalmente, se plantea que las acciones de un buen ciudadano se reconocen porque están orientadas hacia el **bien común**, algo que ya se ha reconocido en las concepciones de democracia y de política. Un buen ciudadano es aquel que contribuye a la sociedad, que piensa en los demás, que tiene un sentido de pertenencia con su sociedad, conforma una comunidad y actúa, en general, hacia la búsqueda de beneficios colectivos.

[Un buen ciudadano] “Toma decisiones que dan como resultado el bien común” (Mujer, 15 años, grado décimo)

[Un buen ciudadano] “para mí es una persona que hace todo lo que hace es en pro de la sociedad, no va a hacer nada que atente contra un buen desarrollo” (Hombre, 16 años, grado once)

Tabla 11. Concepciones de un mal ciudadano

Categoría	Subcategoría	Conceptualizaciones
Acciones	No respetar	Las leyes
		El entorno
		A los demás
		Respetar los símbolos
	No participar	No participar en lo público
		No ser democrático
Principios	Bien propio	Pensar en su propio bienestar
		No ayudar
		No tener sentido de sociedad
	No tener valores	No poseer valores

Ahora bien, al momento de contrastar lo que se considera un buen ciudadano con aquello que se piensa que es característico de un mal ciudadano, se pueden clasificar dichas conceptualizaciones en las mismas categorías, como se muestra en la tabla 11, es decir, hay unas **acciones** y unos **principios** que definen lo que es un mal ciudadano. En cuanto a las acciones, se pueden identificar principalmente dos, un mal ciudadano es aquel que **no respeta**, ni las leyes, ni el entorno, ni a los demás. Pero además es aquel que **no participa**, que no se interesa por lo público, que no es democrático.

*“un buen ciudadano no dejaría el salón sucio porque llegan los estudiantes de primaria”
(Hombre, 16 años, grado once)*

“No ser un buen ciudadano es no participar en las decisiones que se consideran de lo público, que siempre va a beneficiar es a todas las personas de nuestro entorno” (Mujer, 16 años, grado once)

En cuanto a los **principios**, los estudiantes consideran que un buen ciudadano **no posee esos valores** de los que se hablaba anteriormente y además orienta todas sus acciones hacia la **búsqueda del bien propio** y no del colectivo. Pensar en el propio bienestar, no ayudar a los demás, no tener sentido de sociedad son entonces características de un mal ciudadano.

[Un mal ciudadano] “piensa en su propio bienestar (...) no tiene como ese ánimo de que vivimos en una sociedad” (Hombre, 17 años, grado once)

4.2 Prácticas discursivas relacionadas con la democracia en los colegios

A través de los grupos de discusión y de las entrevistas se analizaron las prácticas que los estudiantes reconocen como facilitadoras o como obstáculos para la vivencia de la democracia en las instituciones educativas. Se han recogido aquí las acciones, actitudes, expresiones, formas de actuar, disposiciones y principios para la acción asumidos o realizados por los diferentes actores de la institución, así como situaciones cotidianas que se presentan en el colegio y formas de relacionarse entre las personas. Todo esto se ha considerado en este trabajo como prácticas discursivas en la medida en que son un modo de acción que permite actuar sobre el entorno, “se

trata por tanto de una práctica social, con origen y efectos sociales, con una dimensión reproductiva, pero también una constructiva” (Martín, 2011, p. 122).

Tal y como se plantea en el marco teórico, las prácticas discursivas se entienden, entonces, como prácticas sociales a través de las cuales se realizan otras prácticas: “así, para presentar una reclamación, para enseñar, para juzgar a un reo, es preciso que los actores sociales produzcan discursos” (Martín, 2011, p. 119). De esta manera, se comparte con Foucault el planteamiento de que una práctica discursiva no sólo designa los objetos de los que habla, sino que los constituye (Foucault, 2010).

Se entiende, de esta manera, que las prácticas aquí presentadas y reconocidas por los estudiantes son discursivas porque reproducen discursos e ideas sobre la democracia, pero, al mismo tiempo, las ayudan a constituir, configurando diferentes concepciones y formas de asumirla. Dichas prácticas son la puesta en juego de uno o varios discursos y ponen en relación elementos heterogéneos dentro de la vida escolar: instituciones, técnicas, grupos sociales, organizaciones perceptivas, relaciones entre discursos diversos.

Por ejemplo, cuando los estudiantes plantean que una de las prácticas que facilita la vivencia de la democracia es la posibilidad de expresar la propia voz, es decir, poder exponer sus puntos de vista, ideas y opiniones sobre cualquier tema, sin temor, se está hablando de algo más profundo que la simple libertad de expresión, se está diciendo que, efectivamente, la democracia como concepto presupone la existencia de libertad de expresión, pero que es solamente la expresión de la propia voz como práctica la que constituye la democracia como objeto y la que le da cuerpo al concepto. En otras palabras, es la práctica de la expresión de la propia voz la que nos permite hablar de libertad de expresión como factor característico de la democracia.

4.2.1 Prácticas discursivas que facilitan la vivencia de la democracia

De acuerdo con lo planteado, se analizaron primero las prácticas discursivas que ellos reconocen como posibilitadoras de la construcción y vivencia de la democracia, obteniendo las siguientes categorías que se relacionan en la tabla 12.

Tabla 12. Prácticas que facilitan la vivencia de la democracia

Categoría	Subcategoría	Conceptualizaciones
Pluralidad de voces	Expresar la propia voz	Exposición de puntos de vista diversos
		Libertad de cátedra
		Expresarse sin temor
		Formar criterio
		Espacios de debate
		Conquistar poder de voz
	Escuchar al otro	Pensar en los derechos de todos
		Tomar en cuenta la voz del estudiante
		Escuchar
	Diálogo	“Hablar hasta entendernos”
		Tolerancia
		Apertura al diálogo
		Garantías para el diálogo
	Participación	Participación de estudiantes en actividades extracurriculares
		Toma de decisiones colectivas
		Derecho de proponer algo que se desea
		Semillero de liderazgo kairos - Liderazgo estudiantes
		Ayudar a dar soluciones
		Respeto
	A la opinión ajena	
Al trabajo		
Procedimientos democráticos	Votaciones – Elecciones	Tomas de decisiones

		Elección de representantes
	Órganos de representación estudiantil	Elección
		Representación - propuestas
	Establecimiento de las normas	Claridad de la regla
		Aplicación flexible de reglas
		Seguir el conducto regular y el debido proceso
Enseñar democracia	Sistema educativo	Educación laica: más inclusiva
		Colegios Públicos más democráticos
	Metodología	Actividades extracurriculares: foros, debates
		Debates (intra- clase)
	Contenidos	Guiar en herramientas para participar
		Motivación a tener ideologías propias

En esta categoría de análisis sobre las prácticas que los estudiantes relacionan como facilitadoras de la vivencia de la democracia en los colegios se pudieron clasificar las conceptualizaciones en tres categorías. Primero, tal como se ha podido observar en las anteriores secciones, los estudiantes plantean que la democracia se ha posibilitado en el colegio con las acciones que ponen en escena algunos fundamentos y valores democráticos, entre los que sobresale la **pluralidad de voces**.

Para los estudiantes, se puede notar que en un colegio se vive la democracia si hay pluralidad de voces, lo que significa que se pueden encontrar las siguientes prácticas: en primera medida que se pueda **expresar la propia voz**. Esto quiere decir que para ellos en la institución educativa se vive la democracia cuando se pueden exponer diferentes puntos de vista, cuando los estudiantes se pueden expresar sin temor, cuando los docentes pueden hacer uso de su libertad de cátedra, cuando se presentan espacios de debate en las clases y en actividades extraclase,

en los que se posibilite la formación del criterio propio. Aquí se destaca una visión muy particular, para ellos el poder de la voz del estudiante se ha venido conquistando en la institución a partir de actividades de debate y de la conformación de un semillero de liderazgo que las promueve, planteando que, para poder expresar la voz, primero deben construirla, formarla. La importancia de dar la voz, de poder decir lo que piensan, tiene que ver entonces con la formación del pensamiento.

[Facilita la democracia] “que cualquier estudiante pueda dar su punto de vista sin temor a ser vulnerado por cualquier profesor o cualquier otro que piense distinto” (Hombre, 16 años, grado once)

“Se podría decir que los espacios de debate que se realizan en el colegio porque los profesores no tienen ningún problema de eso, antes nos dan la oportunidad de poder realizar esos espacios, lo cual es muy importante” (Hombre, 16 años, grado once)

Un segundo tipo de prácticas necesarias para que haya pluralidad de voces son las relacionadas con **escuchar al otro**, no basta con poder expresarse, los estudiantes plantean que sólo puede haber democracia cuando en las actividades cotidianas del colegio se piensa en los derechos de todos y se toma en cuenta, en realidad, la voz del estudiante. Pero también tiene que ver con la actitud que se debe tener en toda la comunidad educativa de escuchar realmente lo que el otro tiene para decir.

[Se facilita la democracia] “en muchas ocasiones ellos digamos antes de tomar una decisión que afecte al grupo pues pide la opinión, se toma la decisión, no solo se pide la opinión, sino que se tiene en cuenta la participación de los estudiantes” (Mujer, 15 años, grado décimo)

“yo he visto que el colegio organiza foros y muchas actividades para tener en cuenta la opinión del estudiante” (Hombre, 16 años, grado once)

Expresar la voz y escuchar al otro, son parte inseparable de un tercer tipo de prácticas que los estudiantes reconocen como necesarias para que haya pluralidad de voces y, por tanto, democracia, **el diálogo**. Ellos reconocen que en la institución ha habido momentos en los que se

ha posibilitado la democracia gracias a actitudes (de las directivas y los docentes) de apertura al diálogo, de tolerancia, lo cual se refleja en el lema del colegio: “hablar hasta entendernos y ponernos de acuerdo”, aunque plantean que no siempre se lleva a cabo en la realidad.

“Me voy a centralizar en lo que es nuestro lema luiscarlita, hablar hasta entendernos, ese es un slogan por decirlo así, que hemos tratado de que se cumpla en la institución, lo cual hemos logrado, no en su totalidad, pero estamos haciendo procesos” (Hombre, 17 años, grado once)

[La disposición al diálogo] “esas son características democráticas porque el profesor está abierto al diálogo para recibir críticas, pero igualmente para resolver dudas al estudiante” (Hombre, 16 años, grado once)

[Se facilita la democracia] “con los profesores a la hora de escoger como las notas, repartir las notas, para conveniencia de uno y de ellos, al ellos escucharnos qué pensamos sobre los porcentajes de eso, pues es como un tipo de democracia” (Mujer, 15 años, grado once)

Un cuarto tipo de prácticas en las que se observa la pluralidad se ha definido como **participación**. Para ellos, en el colegio se ha venido ganando en democracia a medida en que se ha dado mayor participación a los estudiantes en la organización y preparación de eventos y actividades extracurriculares como debates, foros, conversatorios, etc., en la posibilidad de proponer cambios y soluciones en situaciones específicas, y en la conformación de un semillero de liderazgo en el que los estudiantes que quieren pueden participar de forma voluntaria.

[Hay participación] “porque desde que yo estoy acá siempre he visto que los estudiantes toman las decisiones que consideran correctas por sí mismos” (Mujer, 16 años, grado décimo)

“Pues en cuanto a algunas normas o digamos decisiones que se tenga en el colegio se pide la participación de los estudiantes para tomar la decisión, digamos para la elección de personero y todo este tipo de cosas se pide la participación del estudiante” (Mujer, 16 años, grado once)

“Es cierto que a través de los años el colegio ha adquirido un grado más de participación y opinión, ha adquirido un poder de voz, en el colegio, para mí, los estudiantes han adquirido eso” (Hombre, 17 años, grado once)

Por último, como parte de los valores democráticos necesarios para que haya pluralidad, los estudiantes reconocen que la práctica del **respeto** es fundamental. Aquí destacan que cuando ha existido respeto a las normas por parte de los estudiantes, pero también de docentes y directivos, respeto a la opinión de los demás y respeto al trabajo de todos, se ha fortalecido la democracia en la institución.

[¿En el colegio se respeta la opinión del otro?] “Yo pienso que sí, en gran parte, por lo menos en épocas de elecciones presidenciales que pasaron, yo expresaba mi punto de vista, a pesar de ser oposición aquí, había mucho respeto” (Hombre, 16 años, grado once)

Así pues, tal como se había planteado anteriormente, para los estudiantes el papel de la voz es fundamental para la vivencia de la democracia en un colegio. Poder expresar la voz, decir lo que se piensa, pero al mismo tiempo escuchar al otro, se convierte en la condición del diálogo. No puede haber diálogo si no se habla, tampoco puede haber si no se escucha. La participación nuevamente se presenta como una necesidad para sostener la democracia, así como el respeto al otro, a lo que dice, a lo que hace, pero también el respeto a la norma y a un orden que se establece como necesario.

La segunda gran categoría que emergió en el análisis de las prácticas que facilitan la democracia se relaciona con los **procedimientos democráticos** que no se olvidan. Para los estudiantes es necesaria la participación, la expresión, el diálogo, pero eso no significa que se pierda de vista la existencia de canales institucionales en el colegio que permiten la toma de decisiones colectiva.

Así, los estudiantes reconocen que algunas de las prácticas más significativas a la hora de construir la democracia en un colegio son las **votaciones**, en las cuales se pueden elegir sus representantes al Consejo Estudiantil, el Personero y el Contralor Estudiantil. Pero no sólo la elección sino la existencia y conformación de dichos **órganos de representación estudiantil** es algo que evalúan como un aspecto positivo en el desarrollo de la democracia institucional. Otro procedimiento democrático que consideran que existe en la institución es la posibilidad de

participar en el **establecimiento de normas**, en la modificación de las mismas de acuerdo con un conducto regular, así como la flexibilidad en la aplicación de algunas de las reglas estudiantiles dependiendo de los casos que se estén revisando.

“pues en el caso de los estudiantes el consejo estudiantil democráticamente se ha representado muy bien en estos años, pues el personero maneja una empatía muy buena con los demás, pues respeta opiniones, siempre es concreto, siempre como que quiere o sea maneja una credibilidad en el colegio, pues se apoya mucho en eso y por eso es como tan igualitario entre todos” (Mujer, 16 años, grado décimo)

La última categoría que se analiza dentro de las prácticas que facilitan la democracia, se relaciona directamente con el campo académico y es la **enseñanza de la democracia**. Para los estudiantes hay tres aspectos que son primordiales para que en un colegio haya democracia. El primero tiene que ver con el **sistema educativo**, para ellos los colegios que brindan una educación laica son más democráticos si se comparan con colegios religiosos, del mismo modo, los colegios públicos son evaluados como más democráticos que los colegios privados.

[En comparación] “yo que he estado en colegios privados, este colegio me parece muy democrático y en realidad” (Mujer, 16 años, grado once)

“hay más democracia en un colegio público, que no es una religión la que lidera, sino que ya no son muy dogmáticos y son más libres, más liberales” (Mujer, 17 años, grado once)

El segundo aspecto se refiere a las **metodologías** de las clases. Para ellos, algunas prácticas en las clases permiten que haya mayor democracia, por ejemplo, el desarrollo de debates, discusión de ideas que se desarrollan en algunas clases son facilitadores de la democracia, así como las actividades extracurriculares que se realizan en la institución como foros, debates, conversatorios, etc.

“yo he visto que el colegio organiza foros y muchas actividades (...), por ejemplo, el modelo de naciones que se va a realizar” (Hombre, 16 años, grado once)

[Actividades que facilitan la democracia] “los foros, es verdad que uno debate con la otra persona y ella le respeta su punto de vista y se puede crear como una pelea o una discusión como pasiva y es como ir más allá del tema” (Mujer, 16 años, grado once)

Por último, los estudiantes plantean que hay algunos **contenidos** en las asignaturas que fortalecen la democracia en los colegios, como la motivación a tener ideologías propias, la formación en herramientas para participar y otras que tienen que ver directamente con la educación ciudadana. De esta manera, para los estudiantes la vivencia de la democracia en la institución educativa se facilita o fortalece, principalmente, cuando se desarrolla una enseñanza de la democracia adecuada, cuando funcionan los procedimientos democráticos de participación y representación y cuando se permite la pluralidad de voces.

4.2.2 Prácticas discursivas que dificultan la vivencia de la democracia

Ahora bien, si esas son las prácticas que facilitan la democracia, los estudiantes reconocen otras que la dificultan o la obstaculizan abiertamente. Las situaciones evaluadas por los estudiantes generaron discusiones en las que entraba a importar más el papel que estaba jugando quien ejecutaba la acción que la acción misma. Así se pudieron encontrar algunas prácticas propias del sistema educativo en general que dificultan la democracia en los colegios, otras prácticas realizadas por los directivos de la institución educativa, así como prácticas desarrolladas por los docentes y por los estudiantes mismos.

4.2.2.1 Prácticas del sistema educativo

Como se observa en la tabla 13, los estudiantes plantean diferentes aspectos del sistema educativo colombiano que, para ellos, dificultan abiertamente la vivencia de la democracia en los colegios. Estas circunstancias tienen su origen al exterior de los colegios puesto que ellos consideran que es responsabilidad de quienes administran el sistema educativo en general, pero repercuten directamente en la educación que las instituciones educativas imparten.

Tabla 13. Prácticas del sistema educativo que dificultan la democracia

Categoría	Subcategoría	Conceptualizaciones
Prácticas del sistema educativo	Ausencia de contenidos democráticos	Falta de enseñanza de mecanismos de participación
		Dogmatismo religioso
		Falta de educación para elegir bien
		Poco pensamiento crítico
	Orientaciones curriculares inadecuadas	Currículo poco flexible
		Educación anticuada
		Reglas inflexibles (Estado)
		Saturación de los colegios (asignaturas)
	Prácticas administrativas deficientes	Falta de evaluación docente
		Falta de espacios físicos
		Baja inversión en educación
		Poca participación de los estudiantes en definición de política educativa

Tres subcategorías recogen dichas prácticas: en primera medida se plantean aquellas prácticas que reflejan una **ausencia de contenidos democráticos** en las áreas obligatorias dispuestas por el Ministerio de Educación Nacional. Si bien existen asignaturas relacionadas con la democracia como las Ciencias Sociales, Constitución Política, Ciencias económicas y políticas, los estudiantes consideran que falta un mayor énfasis en la enseñanza de mecanismos de participación ciudadana, que no se enseña al ciudadano a elegir bien sus gobernantes y que hay poco fomento del pensamiento crítico. Aquí puede observarse que, aunque existan todos estos contenidos en los lineamientos generales de las áreas y en los estándares de competencias que plantea el Ministerio, los estudiantes no lo reconocen en la realidad cotidiana de sus aulas. Incluso plantean que aún se puede observar un cierto dogmatismo religioso en ciertas instituciones y en ciertos docentes.

[Dificulta la democracia que] “el colegio católico tiende a, cómo se dice, a etiquetar mucho a los estudiantes, entonces si usted hace algo entonces ya está mal, usted es mal estudiante o es mala persona, entonces si usted dice un punto de vista que no es del agrado del colegio a usted no lo van a tener en cuenta, siguen derecho” (Mujer, 17 años, grado once)

La segunda subcategoría de prácticas del sistema educativo tiene que ver con las **orientaciones curriculares** que brinda el Gobierno nacional y que los estudiantes consideran inadecuadas. Aseguran que a nivel nacional parece que existiera un solo currículo unificado que los docentes tuvieran que seguir al pie de la letra, sin posibilidad de salirse de unas cuantas reglas fijadas de antemano. Para ellos, el sistema educativo es como una estructura rígida que encarcela no solamente a los estudiantes sino también a los docentes y directivos, quienes tienen que seguir un libreto sin muchas posibilidades de autonomía. Además de esta percepción, los estudiantes plantean que se imparte una educación anticuada, con poca innovación y con una saturación de asignaturas obligatorias, lo cual, para ellos, dificulta la posibilidad de una estancia agradable y democrática en las instituciones educativas.

[Se dificulta la democracia porque] “los profesores poco pueden cambiar a ese currículo y los colegios desafortunadamente, y la educación no cambia, y las formas en que se diferencie un colegio democrático de otro, podría no cambiar” (Hombre, 15 años, grado décimo)

“sino que es muy difícil que un colegio se vuelva más democrático que los demás, porque todos están regidos por las mismas reglas, por las reglas del gobierno” (Hombre, 15 años, grado décimo)

Por último, los estudiantes consideran que hay una serie de **prácticas administrativas deficientes**, por parte del gobierno nacional, que dificultan la vivencia de una democracia real en los colegios. En una de las discusiones se abordó con gran apasionamiento la situación educativa del país, planteando que los diferentes gobiernos generalmente hacen una muy baja inversión en educación y que ellos la notan en la falta de espacios físicos en el colegio para realizar diversas actividades, en la falta de recursos educativos y, en general, en la falta de una dotación adecuada para el aprendizaje, al compararse con colegios privados. Igualmente plantean que el sistema

educativo no se administra bien pues no hay una preparación adecuada para los docentes ni una manera igualitaria de evaluación docente pues, para ellos, el hecho de que algunos profesores sean evaluados anualmente y otros no², genera poca credibilidad en los procesos de enseñanza. Finalmente, una de las prácticas administrativas que obstaculizan la vivencia de la democracia en los colegios es, según ellos, la poca participación de los estudiantes en la definición de las políticas educativas que los afectan directamente.

[La democracia se dificulta porque] “solamente miremos el espacio del colegio, el colegio no tiene espacio para realizar actividades distintas, o sea las que nosotros queremos normalmente” (Hombre, 17 años, grado once)

“porque por ejemplo la inversión del PIB en educación es muy baja, muy reducida, entonces, si no se invierte en lo que va a permitir que las personas se eduquen” (Hombre, 16 años, grado once)

4.2.2.2 Prácticas directivas

El segundo tipo de prácticas que se analizaron fueron aquellas realizadas por las directivas de la institución y que, según los estudiantes, dificultan la vivencia de la democracia en el colegio. Las prácticas reconocidas por los estudiantes fueron clasificadas en tres grandes categorías que se presentan en la tabla 14: la falta de diálogo en la dirección de la institución, las prácticas propiamente administrativas consideradas no democráticas y aquellas prácticas que para los estudiantes se presentan como democráticas pero que realmente no lo son, son solamente fingidas.

Tabla 14. Prácticas directivas que dificultan la democracia

Categoría	Subcategoría	Conceptualizaciones
Falta de diálogo - univocidad	Decisiones unilaterales	Gobierno de uno solo
		Decisiones individuales
		Falta de metas comunes

² Esta situación se presenta por la existencia de dos estatutos distintos que reglamentan la labor docente de acuerdo con la fecha de ingreso al magisterio.

		No pedir la opinión para toma de decisiones
		Decisiones arbitrarias
		Tomar decisiones a puertas cerradas - Poca información sobre las decisiones que toman las directivas
		Directivos tienen la última palabra
	Poca apertura al diálogo	Falta una buena comunicación
		No tener en cuenta a los demás
		Personas cerradas
		Falta de espacios para el diálogo – expresar lo que se siente
		Perder la filosofía del diálogo
		No escuchar a los Estudiantes
Prácticas administrativas no democráticas	Prácticas administrativas deficientes	Negligencia directiva
		Asignación inadecuada de profesores (áreas no apropiadas)
	Apego irrestricto a las normas	
	Imposición de sanciones	Miedo a las represalias (sanciones)
		Miedo a las sanciones
Democracia fingida	Apariencia de democracia	Representación: falsa participación

		Elecciones de adorno
		Falta de funciones de los representantes estudiantiles
		La democracia sólo se finge – democracia de apariencia - disfrazada
	Poca participación	Falta de participación en otras decisiones
		Falta de participación en creación de normas
		No poder cambiar las normas que no son correctas

La primera categoría de prácticas directivas que dificultan la democracia es la **falta de diálogo**. Si para los estudiantes la democracia se caracteriza por la pluralidad de voces, la cual se puede identificar cuando hay posibilidad de expresar la propia voz y desarrollar un diálogo entre los ciudadanos, tal como se observó en el análisis anterior, es coherente decir que no hay democracia si las directivas no posibilitan el diálogo, dando lugar a prácticas de lo que hemos denominado univocidad.

Estas prácticas se reconocen en dos tipos de acciones y actitudes. Primero en la **toma de decisiones de forma unilateral**. Para los estudiantes, cuando las directivas toman decisiones de forma individual, sin consultar a la comunidad, a puerta cerrada, se considera que se toman decisiones arbitrarias, donde se ejerce el gobierno de uno solo, siendo las directivas quienes tienen la última palabra, muestra de que sólo importa la expresión de una sola voz.

[Las directivas dificultan la democracia desde] “algo básico, la pintada del colegio, pues o sea en qué momento nos pidieron la opinión a nosotros para escoger ese tono azul, sabiendo que el uniforme es verde porque escogieron ese color azul, eso no nos representa” (Mujer, 16 años, grado once)

[No es democrático] “cuando las directivas toman una decisión a puerta cerrada y no le comentan por ejemplo ni a los estudiantes de once que se supone que ya tienen uso de razón y ya pueden pensar críticamente frente a la situación” (Hombre, 16 años, grado once)

“En los directivos y en los docentes no encuentro ninguna cualidad democrática porque ellos son siempre los que tienen la última palabra así todos piensen algo totalmente diferente” (Mujer, 16 años, grado décimo)

El otro tipo tiene que ver con la **poca apertura al diálogo**. Los estudiantes plantean que los directivos no los tienen en cuenta, no los escuchan, no permiten espacios de diálogo en los que la comunidad educativa pueda expresar sus puntos de vista, sentimientos y pensamientos. Estas prácticas dan muestra de que no hay una buena comunicación entre directivas y demás miembros del colegio debido, según los estudiantes, a una actitud cerrada de parte de las directivas lo que está llevando a la pérdida de la filosofía de la institución que ya se había mencionado: “hablar hasta entendernos y ponernos de acuerdo”. Esto, para ellos, genera una gran dificultad para la vivencia de la democracia pues imposibilita el diálogo verdadero y la pluralidad de voces.

[No hay democracia porque] “creo muchos de nosotros no nos sentimos de acuerdo con la forma en que, o sea con el sistema educativo y todo ese cuento, pero es muy difícil hacerle saber o, un profesor lo entiende en ocasiones, pero ir donde una coordinadora o una rectora y decirle, no” (Mujer, 15 años, grado once)

“pero el colegio sí debería abrir espacios en los que uno pueda expresar lo que siente y que no sea uno sólo como un robot aprendiendo y mirando el tablero y ya” (Hombre, 16 años, grado once)

La segunda categoría de prácticas directivas se han denominado **prácticas administrativas no democráticas**, es decir todo aquello que, en la labor propia de administración educativa, demuestra actitudes que dificultan la democracia. Allí se destacan dos tipos, primero, las **prácticas administrativas deficientes**, es decir, acciones que los estudiantes han reconocido como negligentes o que no son adecuadas en la labor directiva y que a la vez atentan contra la democracia, una de ellas es la asignación de profesores en áreas en las cuales no son idóneos,

solamente por cumplir los requisitos de ley, o el apego poco flexible a las normas, algunas veces contradiciendo el sentido común. Otro tipo de prácticas administrativas se refieren a la imposición de sanciones a los estudiantes cuando se incumple alguna normativa, según ellos, la forma en que se imponen dichas sanciones genera miedo en los estudiantes quienes se pueden inhibir de participar por temor.

*“yo lo que veo en el colegio es que los directivos son muy negligentes, las críticas, recomendaciones, reportes que le hacen los estudiantes no son tenidos en cuenta”
(Hombre, 15 años, grado décimo)*

La tercera categoría en estas prácticas directivas se ha denominado **democracia fingida**, porque los estudiantes plantean que muchas de las acciones realizadas por las directivas son, en apariencia, democráticas, pero en realidad no lo son. Por ejemplo, las elecciones y la participación en órganos de representación, que los estudiantes mismos habían reconocido como prácticas democráticas, son, en su opinión, solamente **una apariencia de democracia**, un disfraz, unas elecciones de adorno, porque en realidad los representantes tienen poco peso en la toma de decisiones, no tienen funciones reales y generalmente pueden realizar pocas de las propuestas que presentan. Hay entonces, según lo que ellos plantean, **poca participación real**, solamente una representación que simula la existencia de democracia, sienten que no se puede participar en la creación o en la modificación de normas, lo que reduce su motivación para la participación en general.

“aquí en el colegio se usa sólo el voto y es para elegirlos a ellos, digamos que el consejo estudiantil lo tiene que representar a uno, uno pasa propuestas, pero a veces uno pasa propuestas, pero ni siquiera como que, a veces los del consejo no van a reuniones y no pasan las propuestas a las directivas” (Hombre, 16 años, grado once)

“normalmente se piensa en la elección del representante de grupo o el personero, influye mucho la democracia, la visión que tengan las personas respecto a un candidato, pero finalmente hay situaciones que no permiten que haya una democracia limpia, sino que simplemente es una votación de colegio” (Hombre, 16 años, grado once)

“porque desde los años anteriores los personeros se lanzan, cierto, y cuando pasan las propuestas les dicen no, esto no, antes habían dicho que sí y hay casos, entonces nos pintan la idea de que somos democráticos, pero no lo somos” (Mujer, 16 años, grado once)

4.2.2.3 Prácticas docentes

Otro tipo de prácticas que dificultan la vivencia de la democracia son las realizadas por los docentes. Estas se agruparon en cuatro subcategorías, tal como se presenta en la tabla 15, las acciones que se pueden percibir como abuso de autoridad, las actitudes personales que dificultan las buenas relaciones como la falta de empatía, la falta de diálogo y prácticas estrictamente pedagógicas que se desarrollan en el aula y que son consideradas por los estudiantes como obstáculos para la democracia en el colegio.

Tabla 15. Prácticas docentes que dificultan la democracia

Categoría	Subcategoría	Conceptualizaciones
Prácticas docentes no democráticas	Abuso de autoridad	Machismo
		Acusaciones sin pruebas
		Malos tratos al estudiante
		Desigualdad en el trato
		Injusticias por generalización
		No merecer el respeto
		Clasificar estudiantes según comportamientos (buenos/malos)
		Buscar imponerse
		Abuso profesores
		Impunidad profesores
	Veredictos arbitrarios	
	Actitudes personales (Falta de empatía)	Ser presumido - prepotente
		No apreciar el trabajo
		Subestimar al estudiante
		Ignorar lo bueno del otro
		Malinterpretar al otro

		No aceptar las críticas
		Rigidez de algunos profesores
		Intransigencia de los profesores
		Profesores sin paciencia
		No dejar razonar
		Mente cerrada
	Falta de diálogo	Predominio de la voz docente
		No escuchar
		No dejar hablar
		No dialogar
		No compartir el conocimiento
		No tomar en serio al estudiante
		Falta de participación de los estudiantes para definir clases o metodologías
		Imposibilidad de discutir con algunos profesores
	Práctica pedagógica	No aceptar las ideas de los demás
		No poner orden
		Metodologías rutinarias e inmutables
		Clases y profesores poco preparados
		Clases desagradables para los estudiantes
		Las clases las decide sólo el profe

Según los estudiantes, existen algunas prácticas realizadas por los docentes en su día a día que se perciben como un **abuso de autoridad**. Acciones que, por ejemplo, denotan machismo y

desigualdad en el trato a sus estudiantes; malos tratos, principalmente verbales; injusticias que se cometen al generalizar una sanción a todo un grupo sin mucha investigación sobre los hechos, al imponer veredictos arbitrarios, o acusaciones sin muchas pruebas; clasificar a los estudiantes según sus comportamientos y basar su trato hacia ellos en dicho etiquetamiento (buenos y malos); y otras actitudes que al sentir de los estudiantes se identifican como abusivas, al buscar imponer su voluntad, lo cual es abiertamente contrario a un ambiente democrático.

[Se dificulta la democracia porque] “hay profesores que son muy machistas. Por ejemplo, José es muy machista...” (Mujer, 17 años, grado once)

“Y ahora los niños de sexto y séptimo que se tienen que aguantar hasta que a veces les digan usted es un bruto, es que no escucha y que los tratan realmente mal, porque es algo de lo que hay pruebas no es algo que solamente supongamos es verdad y nadie hace nada para solucionar ese problema” (Mujer, 16 años, grado once)

“me enteré que aquí había un caso de un niño que se hacía popó porque la profesora lo regañaba y ponían la queja y todo y a la profesora no le hicieron nada porque son como los profesores se salvan” (Mujer, 16 años, grado once)

Un segundo tipo de prácticas tiene que ver con las actitudes personales que no permiten desarrollar unas buenas relaciones con los estudiantes, lo que se ha denominado aquí **falta de empatía**. Para los estudiantes, el hecho de que algunos docentes sean presumidos y prepotentes, lo cual lleva a que no acepten las críticas, no aprecien el trabajo de los demás y subestimen a los estudiantes, es un factor determinante para generar unas relaciones interpersonales hostiles y no permita el desarrollo de un ambiente escolar democrático. Así mismo, identifican algunos docentes que siempre ven los errores de los estudiantes, pero nunca destacan sus aciertos; otros que se caracterizan por su intransigencia, rigidez y falta de paciencia; y, por último, prácticas de docentes que no permiten el razonamiento de los estudiantes pues son personas con “mente cerrada” que no presentan ninguna apertura al diálogo.

“se ve mucho cuando ustedes [los profesores] no aceptan las críticas, por ejemplo, uno le dice algo a un profesor y entre comillas bueno lo acepta, pero ya después lo que uno le

dijo queda en el aire y sigue igual, entonces es algo que afecta bastante la democracia a nivel de los salones y ya a nivel institucional” (Hombre, 15 años, grado décimo)

[Falta democracia porque] “hay profesores que no tienen la paciencia para enseñar, entonces no sé, puede que tengan mucho conocimiento, pero si no tienen paciencia...” (Mujer, 16 años, grado décimo)

[Falta democracia cuando] “el profesor es cerrado de mente y no le permite que ella se haga sus ideas, yo creo que eso no lo hace democrático” (Mujer, 16 años, grado once)

Es precisamente esa la tercera subcategoría de prácticas, aquellas relacionadas con la **falta de diálogo** en la labor docente cotidiana. Esto se evidencia, según lo relatado en las conversaciones, en las prácticas de algunos docentes que no escuchan a sus estudiantes, no los dejan hablar, no los toman en serio, no aceptan ideas de otros y hacen imposible la realización de una discusión. Para los estudiantes, lo que predomina en un posible reclamo es la voz del docente, siendo minimizado lo expresado por el estudiante. La falta de diálogo, la imposibilidad de compartir el conocimiento o de participar en la definición de clases, contenidos o metodologías, es algo que los estudiantes identifican con una ausencia de democracia en las relaciones con los docentes.

[Se dificulta la democracia] “porque en ocasiones también toman sólo la voz del profesor, no tienen en cuenta al estudiante” (Mujer, 16 años, grado once)

“es muy difícil llegar a un acuerdo con un profesor cuando uno ni siquiera entiende lo que está explicando y lo explica de una manera completamente diferente y llega a la otra clase y ni se acuerda de lo que enseñó en la clase pasada” (Mujer, 16 años, grado once)

Finalmente, las **prácticas pedagógicas** propiamente dichas también han sido evaluadas por los estudiantes para definir cuáles dificultan la vivencia de la democracia en la institución educativa. La primera de ellas está relacionada con la disposición del docente frente a los estudiantes en las clases, para los estudiantes, un docente que quiere imponer las reglas de forma arbitraria es antidemocrático, como ya se ha visto, pero también lo es aquel docente que no pone orden en la clase, el más permisivo, pues no permite que haya un desarrollo normal de la clase. Otro tipo de prácticas se refieren más a las metodologías y a la didáctica de los docentes, pues son

caracterizadas como rutinarias, poco preparadas, desagradables y, para terminar, que no existe ninguna posibilidad de participación por parte de los estudiantes para proponer algún tema, un cambio metodológico o una forma de evaluar distinta.

[Falta participación] “por ejemplo yo creo que los estudiantes deberían tener más participación a la hora de recibir, o sea que los estudiantes tuvieran la oportunidad de discutir los temas no sé, de una manera diferente a que solamente el profesor se para ahí explica y ya examen” (Hombre, 16 años, grado once)

4.2.2.4 Prácticas estudiantiles

El último tipo de prácticas analizado por los estudiantes son las que ellos mismos realizan. Ellos destacan que la democracia no solamente se ve limitada por directivas o docentes, sino que son también las prácticas de algunos estudiantes los que dificultan que se viva un ambiente democrático en el colegio. Estas se clasificaron en cuatro subcategorías, que se presentan en la tabla 16: las prácticas que dificultan la participación propia o de los demás, las prácticas abusivas de parte de los estudiantes, las prácticas que inciden en los procedimientos democráticos establecidos en la institución y finalmente una serie de actitudes personales que no ayudan a la hora de vivir realmente la democracia.

Tabla 16. Prácticas estudiantiles que dificultan la democracia

Categoría	Subcategoría	Conceptualizaciones
Prácticas estudiantiles no democráticas	Prácticas que dificultan la participación	Falta de iniciativa
		Miedo al rechazo (dificultan la expresión)
		Predominio de unos pocos
		No permitir la participación de los demás
	Prácticas abusivas	No participar en las actividades – en tomas de decisiones
		No cumplir compromisos
		Grosería de los estudiantes

		Vagancia de los estudiantes
		Vulneración de derechos a los profesores
		Burlas de los compañeros
		No cumplir el manual de convivencia
	Prácticas que inciden en los procedimientos democráticos	Falta de criterio para elegir
		Falta tener estudiantes democráticos
		Falta de compromiso de representantes
		No sentirse representados
		Desconocimiento de ideologías
	Actitudes personales	Estudiantes sin seriedad
		Falta de respeto al otro – a la opinión – a la mayoría
		Egocentrismo
		Manipular a los demás
		Querer tener siempre la razón
		Falta de interés
Afectan a la convivencia de los demás		
Diferencias de opinión: estudiantes -directivos		

El primer tipo de **prácticas** son aquellas **que dificultan la participación**. Se toman en cuenta aquí las acciones que limitan la participación propia como por ejemplo el miedo al rechazo, lo cual dificulta que el estudiante mismo se exprese; la falta de iniciativa, que no permite que el estudiante proponga una idea o la intente desarrollar; y la falta de participación en sí misma, que se

caracteriza por la apatía, el desinterés ante las actividades que se desarrollan o la negación a participar en los mecanismos institucionales diseñados para la representación estudiantil o tomas de decisiones. Pero también hay acciones que limitan la participación de los demás, entre ellas el predominio de la voz de unos pocos, que generalmente se toman la vocería de los demás y dificulta que otros estudiantes participen en actividades o tomas de decisiones colectivas.

“ellas [dos compañeras] suelen escoger todo lo que hacen todos, ellas dicen quién baila, quién hace todo, uno dice yo quiero bailar y dicen “ya las escogimos”, siempre son las mismas” (Mujer, 15 años, grado décimo)

“si todo el salón ha visto, pues se puede mandar una carta que firme todo el salón, bien redactada y nos la tienen que responder, porque para eso existe la democracia, para eso existe y para eso hay unas leyes, nosotros no estamos utilizando la democracia” (Hombre, 16 años, grado once)

“cuando se toma una decisión en el grupo y algunas personas no participan en eso a no ser que eso influya directamente en ellos, entonces si no participan si ven que no los afecta entonces ahí se ve que no son democráticos, no piensan como en todos” (Mujer, 16 años, grado once)

Un segundo tipo son las **prácticas abusivas** de parte de los estudiantes. Así como se reconocen algunas prácticas de abuso de poder por parte de los docentes, los estudiantes dicen que también hay abuso por parte de algunos de ellos, por ejemplo, cuando incumplen los compromisos que firman, la grosería de los estudiantes ante los profesores o las burlas a los compañeros, son prácticas que se consideran como obstáculos para desarrollar relaciones democráticas, porque además de incumplir el manual de convivencia de la institución son acciones que vulneran los derechos tanto de sus compañeros como de los profesores.

[Los abusos dificultan la democracia porque] “muchas veces los compañeros son muy groseros y muy altaneros (...) muchas veces los mismos compañeros se encargan de que las personas no puedan como expresar lo que sienten” (Mujer, 15 años, grado décimo)

El tercer tipo de **prácticas** son las **que inciden en los procedimientos democráticos** establecidos en la institución y que no permiten que funcionen correctamente, de modo que limitan la existencia de la democracia. Según los estudiantes, para que haya democracia en el colegio se necesita que haya estudiantes democráticos, para esto es necesario mejorar mucho en diversos aspectos, por ejemplo, en tener un mejor criterio al elegir a sus representantes, pues se considera que no es una labor que se ejerza con compromiso real y con seriedad, y se termina eligiendo a personas que no tienen las mejores capacidades, ni la responsabilidad para su cargo, ante lo cual la mayoría no se siente representada, generalmente.

[Se dificulta la democracia] “cuando se elige el representante del salón elige uno al más popular, la forma de hacer política aquí en el colegio viene más por influencia social que por las verdaderas propuestas que tiene las personas a lanzarse o a postularse al cargo (...) pero no elegimos bien, por qué, sencillamente porque tenemos la misma mentalidad que tienen los adultos, elegimos al primero que vemos como político porque lo ven famoso” (Hombre, 16 años, grado once)

“En las diferentes actividades no son democráticos por ejemplo cuando se elige quiénes van a ser los participantes, o sea se deja a elección de cada persona si quiere estar o no, pero es que no se explica a ciencia cierta qué es lo que se va a hacer en la actividad o en el grupo de liderazgo por ejemplo” (Hombre, 16 años, grado once)

Finalmente, se plantean una serie de **actitudes personales** que no permiten que haya una verdadera democracia en la institución, según los estudiantes. La falta de seriedad para definir asuntos de interés para todos, la falta de respeto al otro o la falta de interés, son algunas de ellas. Igualmente se considera que actitudes egocéntricas, las cuales llevan a querer manipular a los demás o querer imponer siempre su razón y sus ideas, son rasgos que afectan la convivencia con los demás y, por tanto, dificultan la vivencia de la democracia.

[La actitud dificulta la democracia] “por la falta de respeto, yo creo que alguien con democracia tiene respeto por la opinión de los demás” (Mujer, 16 años, grado once)

“Juan José sólo piensa en el bien de sí y cree que todo lo puede hacer y que nadie importa, solamente vive él, él está encerrado en una esfera donde cree que la realidad es él y vive en un mundo en el que sólo es él y ya” (Mujer, 16 años, grado décimo)

En resumen, y como se presenta en la tabla 17, las prácticas que dificultan la vivencia de la democracia difieren de acuerdo con el actor que las realiza, aunque se presentan algunos rasgos comunes que prevalecen, por ejemplo, la falta de diálogo, situación evaluada por los estudiantes como una limitación a la democracia implementada por directivas y docentes. Si una de las características de la democracia manifestada por ellos es la posibilidad de expresar la propia voz y de escuchar al otro, la imposibilidad de diálogo se convierte en un obstáculo real para el establecimiento de ambientes democráticos en los colegios.

El abuso, cometido por docentes y estudiantes, también es una práctica que limita la democracia, así como algunas actitudes personales observadas en dichos actores que no permiten el establecimiento de relaciones interpersonales democráticas y, al contrario, generan conflictos al interior de las instituciones. Finalmente se identifican algunas prácticas propias de cada rol, sea administrativo, pedagógico o estudiantil, que desarrollan ciertos valores poco democráticos y por tanto se convierten en obstáculos reconocidos por los estudiantes como fundamentales.

Tabla 17. Prácticas que dificultan la vivencia de la democracia

Prácticas del sistema educativo	Prácticas directivas	Prácticas docentes	Prácticas estudiantiles
Ausencia de contenidos democráticos	Falta de diálogo – univocidad	Falta de diálogo	Prácticas que dificultan la participación
Orientaciones curriculares inadecuadas	Democracia fingida	Abuso de autoridad	Prácticas abusivas
Prácticas administrativas deficientes	Prácticas administrativas no democráticas	Actitudes personales – falta de empatía	Actitudes personales
		Prácticas pedagógicas no democráticas	Prácticas que inciden en los procedimientos democráticos

4.3 Propuestas para mejorar la educación política

Dentro de las discusiones y entrevistas llevadas a cabo, los estudiantes plantearon, además del análisis de las prácticas que facilitan o dificultan la democracia, una serie de conceptos que consideran se deben tener en cuenta si se quiere lograr una educación política en los colegios de Colombia que le apunte a desarrollar ambientes democráticos desde la educación inicial. En la tabla 18 se presentan las características que, según los estudiantes, debería tener una propuesta para el mejoramiento de la educación política en el país.

Tabla 18. Propuestas para mejorar la educación política

Categoría	Subcategoría	Conceptualizaciones
Infraestructura	Mejores espacios	Salones más amplios
		Canchas
		Espacios culturales – bibliotecas
		Auditorio
		Espacios de relajación – zonas verdes
	Mejores procedimientos	Recursos según intereses
		Procedimientos democráticos de inversión
Disminución de estudiantes por grupo		
Cambios curriculares (contenidos)	Enseñar democracia	Enseñar democracia desde pequeños
	Educación más humana	Educación profesional y no laboral
		Ser más humanos menos técnicos
		Masificar el énfasis en gestión pública
	Más ética y ciudadanía	Dar más horas de ética y ciudadanía
		Buscar que los ciudadanos tomen conciencia
		Educar para la honradez
		Charlas sobre temas morales

	Potenciar las habilidades propias	Explotar las potencialidades
	Pensamiento propio	Inculcar un pensamiento propio, libre
		Buscar sus propias ideologías
	Enseñar a expresar la opinión	Expresar las ideas
	Actividades extracurriculares	Más debates. Escuchar opiniones de todos
		Multiplicar espacios de opinión y debate
Cambios en asignaturas	Erradicar materias irrelevantes	
	Cambio de materias (emprendimiento x educación sexual)	
Cambios en evaluación	No realizar exámenes, no calificar a todos por igual	
Cambios metodológicos	Clases llamativas	Clases menos rutinarias
	Profesores mejor preparados	Capacitaciones con métodos llamativos para los jóvenes
		Fomentar que todo puede ser distinto
Relaciones democráticas	Respeto	Respeto por la opinión
		Respeto a docentes
		Sancionar la burla
	Humildad	Aceptar equivocaciones
	Libre expresión	Permitir libre expresión

Estas conceptualizaciones que plantearon los estudiantes se han clasificado en cuatro categorías. La primera es la **infraestructura**. Para los estudiantes, el mejoramiento de la infraestructura de los colegios es fundamental para desarrollar ambientes más democráticos. A la necesidad de salones más amplios donde se puedan realizar clases más amenas, con menos hacinamiento y con mayor comodidad, se le suma la exigencia de otros espacios donde se puedan realizar otras actividades que fortalezcan la formación integral de los estudiantes: canchas donde se puedan practicar deportes, auditorios para generar eventos de interés público,

espacios culturales y zonas verdes para la relajación y el disfrute del tiempo libre, son, entre otros, escenarios con los que no se cuenta en la institución educativa y de los que adolecen muchos colegios públicos del país. Tener estos espacios permitiría, según ellos, disfrutar más la estancia en el colegio y no sentirse en cárceles, constituyéndose en espacios de construcción de relaciones más democráticas.

Pero no sólo son los espacios, sino también los procedimientos mediante los cuales se toman las decisiones sobre el manejo de los recursos en las instituciones educativas. Según los estudiantes se debería democratizar dichos procedimientos, consultando a la comunidad educativa sobre cómo priorizar los presupuestos limitados de colegios, con el fin de invertir los recursos según los intereses y necesidades de estudiantes y docentes.

[Se necesitan] “Salones más amplios para que cada quien tenga su espacio (...) que sea un lugar donde a uno le dé alegría estar” (Hombre, 16 años, grado once)

“sería muy bueno que al llegar los recursos a la institución se hiciera una votación para así saber en qué se van a invertir y a qué se le debe dar prioridad” (Hombre, 16 años, grado décimo)

La segunda categoría de transformaciones que se tendrían que dar para mejorar la educación política en el país, según los estudiantes, tiene que ver con los **cambios curriculares**, los cuales abordan contenidos y competencias que se desenvuelven en la actualidad. Para ellos, la educación tiene que cambiar, habría que dar una mirada más humana y menos técnica, centrarse en potenciar las habilidades propias de cada estudiante; cambiar las asignaturas que se imparten actualmente, eliminando algunas que se consideran irrelevantes y profundizando en otras como democracia, ética y ciudadanía; fomentar más actividades extracurriculares donde se permita el debate, la discusión de ideas y la libre expresión de opiniones; enseñar el desarrollo del pensamiento propio y la expresión de la opinión; y finalmente, hacer cambios en los sistemas evaluativos, donde dejen de realizarse exámenes y no se estandaricen los procedimientos de evaluación.

[Se necesita] “Desde grados inferiores yo creo que inculcarles a los estudiantes tener un pensamiento libre, propio” (Hombre, 17 años, grado once)

[Se requiere] “Pues como más debates para que se escuchen las opiniones de todos frente a algún tema, eso ayuda a que todas las personas aporten algo” (Mujer, 16 años, grado once)

[Se debe] “intentar erradicar materias que no tienen mucho interés entre los estudiantes y no son tan relevantes, por ejemplo, la materia de religión” (Hombre, 15 años, grado décimo)

Muy relacionada con la anterior, la tercera categoría tiene que ver con los **cambios metodológicos** necesarios para mejorar la educación política en el país. Los estudiantes plantean que además de cambiar los contenidos y la estructura de la educación, deben ocurrir transformaciones en el plano de las metodologías desarrolladas en las clases diarias. Según ellos, las clases deberían ser menos rutinarias, los docentes deberían intentar métodos más llamativos, actualizarse y prepararse mucho mejor, con el fin de que los estudiantes disfruten más las clases y se interesen por los temas que se imparten en el colegio, lo que redundaría en mejores relaciones y ambientes más democráticos.

[Es necesario] “hacer más capacitaciones, pero buscar otros métodos, porque por lo general a los estudiantes les parece aburrido todos estos temas de política, se muestra lo malo porque claro siempre van a mostrar el lado corrupto, entonces claro, muchos estudiantes se pueden aburrir de estos temas, es algo que se sabe que el gobierno se está aprovechando y esto puede ser algo fatigante” (Mujer, 16 años, grado once)

Por último, los estudiantes reconocen que las transformaciones también tienen que ocurrir en el plano de las **relaciones interpersonales**. Una educación que forme para la democracia debe cambiar no sólo contenidos y metodologías sino también actitudes personales en los miembros de la comunidad educativa que permitan establecer relaciones más cordiales. El respeto por la opinión ajena, a docentes y estudiantes, es una de las más importantes, recomendando para ello, por ejemplo, que se sancione la burla de forma eficiente con el fin de que nadie sienta ningún temor de expresar lo que piensa y siente. Otro cambio en las relaciones que es necesario, según los estudiantes, se refiere a la humildad que deben tener los miembros de la comunidad educativa, principalmente los docentes, para poder aceptar sus equivocaciones e intentar mejorar

a partir de este reconocimiento. Finalmente, los estudiantes se reafirman en su postura de que una de las características más importantes de la democracia es la posibilidad de expresar la propia voz, por lo que una educación política más democrática debe permitir, fomentar y alentar la libre expresión en todo momento.

[Se necesitan] “Salones donde todos sepan respetar y aceptar las opiniones de los demás (...) debemos permitir que todos se expresen de la forma que quieran” (Mujer, 16 años, grado once)

CAPÍTULO V DISCUSIÓN

El presente estudio pretendió analizar las prácticas discursivas que los estudiantes reconocen como facilitadoras o como obstáculos para la vivencia de la democracia en las instituciones educativas, enmarcándose así en una tendencia teórica que asume un concepto ampliado de discurso, el cual no se limita al material escrito o hablado, incluyendo “la situación social determinada en la que queda inserto como práctica discursiva; la práctica social que estructura áreas de conocimiento” (Concepción, 2010, p. 20).

De este modo se han considerado como prácticas discursivas una serie de acciones, actitudes, expresiones, formas de actuar, disposiciones y principios para la acción asumidos o realizados por los diferentes actores de la institución, en la medida en que son un modo de acción que permite actuar sobre el entorno, que tienen tanto una dimensión reproductiva como una constructiva (Martín, 2011), compartiendo con Foucault el planteamiento de que una práctica discursiva no sólo designa los objetos de los que habla, sino que los constituye (Foucault, 2010).

Según los diversos estudios revisados se puede plantear que el discurso como práctica se liga a una representación o concepción de algo. Esas prácticas establecen un tipo de relaciones, unas instituciones, unas formas de actuar, de dar clase, de dirimir los conflictos, de construir la norma, etc., pero también son un escenario de disputa. Así, se ha podido observar que mediante prácticas democráticas se construye democracia, pero a la vez dichas prácticas dan cuenta de un concepto de democracia y un discurso alrededor de él.

De acuerdo con los estudios de Gvirtz (1996) y Givrtz, Larripa y Oría (2009), la investigación educativa puede referirse a tres tipos de prácticas discursivas distintas, las pedagógicas, las didácticas y las escolares. Según esto, el presente estudio abordó las prácticas discursivas escolares, en tanto discursos producidos en la escuela y no sobre la escuela, estando de acuerdo con Gvirtz en que el estudio de las prácticas discursivas escolares aporta en la comprensión de las maneras en que se construye conocimiento en la cotidianidad del aula y sobre cómo el discurso educativo constituye la realidad del aula de clases, puesto que este no “muestra simplemente una representación estática de la realidad, sino que opera dando lugar a hechos y ejecutando acciones, y todo ello al servicio de las relaciones y los intercambios que se producen en una situación concreta de interacción social” (Cubero et al., 2008, p. 76).

Así pues, las prácticas aquí presentadas y reconocidas por los estudiantes son discursivas porque reproducen discursos e ideas sobre la democracia, pero, al mismo tiempo, las ayudan a constituir, configurando diferentes concepciones y formas de asumirla. Por ejemplo, cuando los estudiantes plantean que una de las prácticas que facilita la vivencia de la democracia es la posibilidad de expresar la propia voz, están hablando de algo más profundo que la simple libertad de expresión, están diciendo que, efectivamente, la democracia como concepto presupone la existencia de libertad de expresión, pero que es solamente la expresión de la propia voz como práctica la que constituye la democracia como objeto y la que le da cuerpo al concepto. En otras palabras, es la práctica de la expresión de la propia voz la que nos permite hablar de libertad de expresión como factor característico de la democracia.

A partir de esta postura, se presenta a continuación la discusión teórica de los resultados del estudio, iniciando con un diálogo acerca de las concepciones de democracia que los estudiantes han planteado, en relación con lo que ha sido establecido en las investigaciones revisadas al respecto y con las teorías descritas con anterioridad. Luego se revisa las concepciones de política y ciudadanía, así como las prácticas discursivas que se han relacionado con la democracia, para terminar con una comparación entre las ideas de los estudiantes de una mejor educación política y las propuestas planteadas en el marco teórico del estudio.

5.1 La democracia simulada

“no es que no solamente el colegio no es democrático, sino a nivel nacional y mundial, la democracia prácticamente solamente se finge, la democracia no se ve por ningún lado”

David

Estudiante grado 10

Uno de los ejes de análisis del trabajo investigativo consistió en la indagación de las concepciones de democracia que tienen los estudiantes. Al analizar la información recogida se pudieron clasificar las posturas de los participantes en dos grandes categorías. Por un lado, los estudiantes entienden la democracia como un sistema de gobierno y por el otro, lo relacionan con unos fundamentos y unos valores centrales, los cuales caracterizan, según ellos, una democracia.

En comparación con el estudio de Díaz Gómez (2005), igualmente se entendió la democracia como una experiencia limitada pero que se puede vivir ejerciendo el voto, identificándola con una acción política y un sistema de gobierno. Sin embargo, mientras en el estudio de Díaz se daba mayor importancia al ejercicio de la individualidad, la autonomía y el cumplimiento de los derechos y deberes, en nuestro caso los estudiantes daban mayor relevancia a la participación, al diálogo y al bien común como fundamentos y valores de una democracia.

Frente a la concepción de democracia, en general se pudo notar un buen grado de conocimiento sobre los conceptos teóricos clásicos, muy cercano a lo planteado en la investigación del DANE (2008) donde se identificaba democracia con forma de gobierno, justicia e igualdad, pero en la que se le daba mayor importancia a la posibilidad de participación. Dicho valor, que se reconoce en nuestro estudio como un rasgo fundamental para la existencia de la democracia también es compartido por el estudio de Zurita (2010). Estos resultados contrastan con los estudios de Guevara (2006) y Prieto (2002), para quienes los estudiantes evidenciaron desconocimiento y confusión frente al significado de la democracia, lo que, según los investigadores, demostraba la necesidad de “re-vigorizar” los esfuerzos en materia de educación de ciudadanos para la democracia.

Lo que sí se puede reconocer como un rasgo común a la mayoría de las investigaciones es la mirada crítica frente al funcionamiento real de la democracia en los respectivos países. Tanto para el DANE (2008) como para Prieto (2002) los jóvenes no se sienten satisfechos con la manera en que se da la democracia en la realidad. Según la investigación de Porta (2004) los jóvenes analizan el mundo actual en el que han crecido y lo reflejan en sus actitudes y comportamientos, afirmación que compartimos al constatar que los estudiantes no son sólo receptores pasivos de discursos, sino que son constructivos y críticos. Así sus resultados concuerdan con los nuestros cuando plantea que “los jóvenes están ávidos de un equilibrio social y de una lucha continua por la igualdad de oportunidades, ya que prácticamente los valores sociales y sus antivalores y los valores instrumentales y sus antivalores, figuran en los primeros lugares posicionados con una alta frecuencia” (Porta, 2004, p. 47).

Así mismo, nuestra investigación comparte con otras como la de Torres y Chaires (1999) y la de Schulz (2012), la calificación negativa que se le da a la política en general, a la que se le identifica con corrupción, estableciendo lo que se ha denominado un plano ideal de la política y la

democracia en la que sobresalen los principios de la participación y el bien común; y un plano real en el que se vive la representación, la falta de participación y la búsqueda del bien propio.

Es así como los estudiantes plantearon dos posturas frente al régimen político, una postura planteaba que el sistema democrático era justo y efectivo, que funcionaba bien, mientras que la otra postura establecía una crítica al sistema, argumentando que normalmente se confunde democracia con gobiernos representativos, los cuales son los que realmente existen.

De esta manera, se reproduce entre los estudiantes la discusión teórica que existe entre dos posturas sobre la democracia, aquella que, en el marco teórico, se reconoce como la concepción hegemónica y, por otro lado, la mirada crítica que se ha llamado concepción contrahegemónica. La primera postura, sostenida por algunos estudiantes, que considera que la democracia es un sistema efectivo en la medida en que ofrece un procedimiento justo para resolver conflictos o escoger representantes y gobernantes, como son las elecciones, encuentra su sustento teórico en las concepciones liberales de la democracia que han tenido una mayor circulación y aceptación en el campo político colombiano, a partir de una visión principalmente procedimental. Esta visión privilegia el procedimiento, la manera que se legitima para tomar decisiones en una sociedad, dándole igual validez a todas las posturas políticas para que busquen el apoyo de las personas, mediante discursos en un parlamento o asamblea, o bien mediante elecciones.

Para Downs (2016), por ejemplo, la participación de los ciudadanos en una democracia se basa en dos situaciones políticas, las únicas para las cuales necesitan información: para votar y para formar grupos de presión a favor de una u otra política. Él plantea que los sujetos racionales analizan los costos de cada acción o decisión y los beneficios que le traerán, optando siempre por la acción que le generará menos costos. Para participar, es decir, para votar, se dispone de algunas fuentes de información gratuita, las que la gente encuentra sin mucho esfuerzo: conversaciones con amigos, la gente del común y, hoy diríamos, las redes sociales.

Lipset, define democracia como “un sistema político que, de forma regular y constitucional, proporciona oportunidades para cambiar a los gobernantes” (2016, p. 115), mientras que Giddens sostiene que, en esta cuestión tan espinosa, prefiere definir democracia como “un sistema que implica competencia efectiva entre partidos políticos que buscan puestos de poder. En una

democracia hay elecciones regulares y limpias, en las que toman parte todos los miembros de la población” (Giddens, 2007, p.82)

La segunda postura que han tomado los estudiantes plantea una crítica a esa definición de democracia, pues para ellos se confunde con la posibilidad de tener gobiernos representativos, es decir, no se puede llamar democracia por el sólo hecho de poder elegir o votar. Esta crítica se asimila a la que hacen las posturas alternativas a la democracia liberal, al plantear que esta considera la democracia como forma, pero no como sustancia. Se privilegia el procedimiento, la manera que se legitima para tomar decisiones en una sociedad, principalmente mediante elecciones. Esto ha generado, por un lado, un elitismo democrático, en el que unos están para gobernar y otros para elegir y, por otro lado, se produce una limitación de la participación de la sociedad, la cual se reduce a votar cada tanto tiempo para delegar el poder en un tercero.

Para Sousa, por ejemplo, la democracia ha venido limitándose cada vez más, pasando de “una discusión amplia sobre las reglas del juego democrático a la identificación de la democracia con las reglas del proceso electoral (Sousa y Avritzer, 2004, p. 41). En este sentido, Castoriadis (1995) hace una diferenciación entre lo que llama la democracia como procedimiento, es decir, la cara formal y que se refiere sólo a las elecciones y a las formas para llegar al poder, ocupar cargos públicos, etc., y la democracia como régimen, es decir, la vivencia real de la democracia en todos los estamentos de la vida pública.

Así pues, un grupo considerable de estudiantes ha planteado que lo que se vive es una democracia fingida, simulada, en varios niveles. A un nivel político mundial y en cada nación, pero también en el nivel escolar, en las instituciones educativas, donde se ofrece una apariencia de democracia en términos de elecciones de representantes pero que en realidad se convierte en una falsa participación. Se comparte así la visión de los autores críticos, para quienes una democracia que sólo aparece cada cuatro años para decirle a la gente que tiene el poder de elegir a su presidente es, no sólo limitada, sino fraudulenta. “Abandonada a la lógica de su desarrollo, la “democracia” podría perpetuarse en la práctica, pero también de manera formal y explícita, como un *affaire* esencialmente elitista” (Bauman, 2011, p. 93-94).

En términos de Beck (1998), las reglas de la democracia son limitadas, solamente se refieren a la elección de representantes y los ciudadanos se convierten en “súbditos democráticos”. Por su

parte Sousa (2017), plantea que ha existido una democracia política, pero que no es más que un islote en el medio de relaciones sociales, económicas y familiares autoritarias y antidemocráticas. Ante esto varios autores (Giddens, 2007; Sousa, 2017; Žižek, 2016) defienden la necesidad de una profundización de la democracia, caracterizada por una renovación de los mecanismos de poder, el retiro del monopolio de la representación a los eternos “representantes”, participando directamente cada vez en más aspectos de la vida pública, “ampliando las áreas en las que los ciudadanos en vez de elegir a políticos que toman decisiones, toman ellos mismos decisiones” (Sousa, 2017, p. 237).

Esta profundización de la democracia es lo que, en términos de los estudiantes, significaría la realización verdadera de la democracia, el fin de la simulación, el paso de la representación a la participación, el paso de la búsqueda del bien propio en las acciones políticas a la búsqueda del bien común.

5.2 Democracia es un concepto vacío

Esta constatación nos lleva a reconocer que en la escuela también se plantea el debate por el concepto de democracia, lo cual representa una lucha en el campo del discurso. Martín (2011) plantea que los discursos tienen un poder generador de saber, por lo cual, en este ámbito, hay conflictos de interés entre distintos grupos sociales que compiten por la producción, recepción y circulación de dichos discursos: “Esta competencia convierte al ámbito discursivo en un ámbito de lucha (*sites of struggle*), para controlar o, incluso, apropiarse de este capital simbólico, dado que, como ya hemos señalado, las prácticas discursivas contribuyen a estructurar, ejercer y reificar las relaciones de dominación y subordinación entre los grupos y clases sociales, y entre los distintos géneros” (Martín, 2011, pp. 124-125).

Para Laclau y Mouffe (1987), esta lucha es una disputa por llenar unos “significantes flotantes”, es decir conceptos que, como en este caso el de democracia, pueden tener diferentes significados y el grupo social que logre triunfar en esta lucha podrá imponer su significado a toda la sociedad. Si entendemos que en eso que llamamos “sociedad” circulan diferentes sentidos y significados que en ocasiones son antagónicos, la hegemonía se constituye entonces en un campo de enfrentamiento entre diferentes y antagónicos elementos (significados). La articulación hegemónica es entonces una lucha ideológica, una batalla por llenar los significantes flotantes

que son los elementos dispersos. Dicha lucha se da entre posturas o significados antagónicos, eso es lo que se conoce como guerra de posición. “Las formas de articulación de un antagonismo, por tanto, lejos de estar predeterminadas, son la resultante de una lucha hegemónica” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 189).

Dentro de las discusiones realizadas, se presentó esta situación de indeterminación en la que algunos estudiantes sostuvieron que la democracia no es algo que pueda ser definido de antemano, que es una propuesta que puede tomarse, adaptarse e interpretarse de acuerdo con lo que una población considere lo más adecuado, por tanto, puede hablarse de democracia como un concepto vacío, que puede ser llenado con la interpretación más conveniente para un pueblo.

Si la democracia es una propuesta que está en la mesa, pero no tiene un contenido fijo, si depende de cómo la interprete o maneje cada quien, eso significa que cada población o incluso cada persona puede utilizarla, darle forma, darle sentido, es decir, hay un espacio vacío que se pueda llenar con la idea de democracia que individual o colectivamente triunfe en la disputa discursiva. Dicha disputa también se da en la escuela. Como se ha planteado anteriormente, hay una postura que hasta ahora ha circulado mayoritariamente, tanto desde la administración del sistema educativo como en los órganos directivos de las instituciones, así como en las aulas de clase, la cual equipara democracia con elecciones, con procedimientos establecidos para elegir representantes o para tomar decisiones de acuerdo al mayor número de cabezas.

Por otro lado, se presenta una mirada crítica que confronta esta idea generalizada, planteando que no es suficiente tener elecciones para definir democracia. Tal y como se presentó, dicha postura reconoce como principales fundamentos y valores necesarios para la existencia de la democracia, la participación real de las personas en las tomas de decisiones, la búsqueda del bien común en todas las acciones de la vida pública y la pluralidad de voces como posibilitadora del diálogo y la diversidad de pensamiento.

5.3 Hacemos democracia dando nuestra voz

Tal y como se viene planteando, una de las categorías más recurrentes en la información analizada, a la hora de definir la democracia y la forma en que esta se vive o se dificulta en los colegios, tiene que ver con la importancia del diálogo y de escuchar la voz de todos, pero

principalmente de los estudiantes. Frente a los fundamentos y valores que definen una democracia, hay una marcada tendencia a plantear que la característica más importante es la pluralidad de voces. La importancia de la voz y de la palabra, de la posibilidad de expresar la propia voz y ser escuchada, es definitiva, en términos de los estudiantes, para considerar si se vive en democracia o no. No puede haber diálogo si no se habla, tampoco puede haber si no se escucha.

Y si la democracia es la pluralidad de voces, para las estudiantes lo que no es democrático es la prevalencia de una sola voz, el seguir la voz del líder solamente, lo que se ha categorizado como univocidad. Algunas de las prácticas que reconocen como obstáculos para la vivencia de la democracia en el colegio son precisamente aquellas que se remiten a la falta de diálogo: la imposición de sanciones que, según los estudiantes, limitan la participación o la libre expresión por temor a ser castigados; no escuchar al estudiante, no darle voz, no asumir las críticas que se le realizan a los docentes.

Este llamado por el diálogo en las instituciones educativas se asimila a las posturas de la educación democrática que se fundamentan, precisamente, en el intercambio como posibilidad educativa. Investigaciones como las de Arthur, Davies y Hahn (2009), Mitra (2009) y Trafford y Bernard (2008) (citados en Hernández, 2015), han concluido que la inclusión del diálogo como práctica institucional y dentro de las estrategias educativas ha mejorado la vivencia de la democracia en las instituciones educativas que lo aplicaron.

Santisteban y Pagès (2009), por su parte, concluyen en su estudio que el aprendizaje de la ciudadanía y la democracia es más efectivo cuando el profesorado proporciona tiempo para el diálogo entre los estudiantes, lo que facilita la construcción de aprendizajes de manera cooperativa, cuando se da libertad para el debate y se relacionan los conocimientos con vivencias compartidas en el centro educativo.

Prieto (2002) resalta la importancia de la promoción del protagonismo de los estudiantes como uno de los factores que más influyen en la vivencia de la democracia en las instituciones educativas. Promover y escuchar sus voces, alentar el trabajo colaborativo y aprender a trabajar con los estudiantes son aspectos que las instituciones educativas deben tener en cuenta para ir logrando su democratización, según su estudio.

En el estudio de Muñoz (2011) se plantea que la democracia y la participación siguen estando ausentes del mundo escolar, enfatizando en la necesidad de tener espacios de diálogo y reflexión crítica, en los que todos los miembros de las comunidades educativas puedan hacer escuchar su voz en el espacio público, aprendiendo así el valor del diálogo. Díaz (2005) igualmente resalta la necesidad de estos espacios de diálogo entre los distintos mundos que se viven en las escuelas representados por los jóvenes y los adultos, con el fin de intercambiar las distintas miradas existentes y lograr acercamientos.

Se recuerda entonces la postura de Estanislao Zuleta para quien la “democracia implica igualmente la modestia de reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora; que la propia visión del mundo no es definitiva ni segura porque la confrontación con otras podría obligarme a cambiarla o a enriquecerla; que la verdad no es la que yo propongo sino la que resulta del debate, del conflicto (...) En este sentido la democracia es modestia, disposición a cambiar, disposición a la reflexión auto-crítica, disposición a oír al otro seriamente” (Zuleta, 1995, pp. 77-78).

Pero va a ser Freire quien se refiera más precisamente al papel del diálogo en la transformación de la educación. Para él, el diálogo implica reconocimiento, plantea una relación horizontal basada en la confianza y en la igualdad, se basa en escuchar al otro en todas sus dimensiones y establecer posibilidades de acuerdos, de acción conjunta, presupone reconocer la importancia del saber de cada uno en la construcción colectiva de conocimiento, significa humanizar al otro.

Por eso mismo pensar acertadamente impone al profesor o, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares -saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria-, sino también, como lo vengo sugiriendo hace más de treinta años, discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos (Freire, 1997, p. 31).

Así mismo, el diálogo nos constituye como sujetos, nos posibilita la experiencia de aprender juntos, en contraste con la transmisión de unos contenidos; permite la posibilidad de actuar juntos como seres con igual dignidad que nos hacen sujetos de derechos, lo cual nos permite aprender

y vivir la democracia.

Si, en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él (Freire, 1997, pp. 108-109).

Escuchar al otro es el factor clave en el que se centra esta mirada de la educación y, si bien los estudiantes recalcan la importancia de la escucha en la práctica del diálogo, la diferencia y su originalidad está en el papel que le asignan a la voz. No sólo piden ser escuchados, sino que están llamando a constituirse en una voz relevante, que tiene algo que decir, con lo cual no sólo se quejan de no tener espacios para ser escuchados, sino que hacen el llamado a los demás estudiantes y los critican cuando no tienen nada que decir, cuando no participan, cuando no hacen valer su voz, cuando no la cualifican.

Quien más se ha referido a este tema es Giroux (2006) quien plantea el deber de convertir los establecimientos educativos en esferas públicas democráticas, es decir en instituciones esenciales para vivir la democracia, no tanto para adquirir aprendizajes prácticos o contenidos predefinidos sino para adquirir facultades críticas y desarrollar el pensamiento autónomo. Una de las estrategias que plantea es la política de la voz.

La política de la voz se refiere a la necesidad de expresar y escuchar la voz de todos los intervinientes en los procesos educativos. La voz es la forma que tienen maestros y alumnos de participar en el diálogo, es la forma de hacerse oír y de definirse como autores de sus mundos. Es el medio por el cual se afirman las identidades, la historia personal y el enfrentamiento vivido con la cultura circundante.

Giroux plantea que se deben prestar atención a tres esferas distintas que representan tres voces específicas: la voz de la escuela, la voz estudiantil y la voz docente. La voz de la escuela se refiere a las prácticas e ideologías propias del establecimiento educativo, lo que incluye desde la forma en que se disponen las aulas, hasta los contenidos que se enseñan y las prácticas sociales

de los docentes. La voz docente recoge los valores y principios que dan vida a las prácticas cotidianas de los maestros. La voz estudiantil, por su parte, se refiere a los discursos y lenguajes propios de los estudiantes y que normalmente no son escuchados en el mundo escolar (Giroux, 2003).

Del mismo modo, McLaren concuerda con Giroux, en que la pedagogía crítica "tiene que ser construida con las historias que la gente cuenta, las formas en las que los estudiantes y los maestros asignan significados y las posibilidades que subyacen en las experiencias que moldean sus voces. Es alrededor del concepto de voz que puede tener lugar una teoría de enseñanza y aprendizaje que apunte a nuevas formas de relaciones sociales y a nuevas y desafiantes formas de confrontar la vida diaria" (McLaren, 2005, p. 325).

Es esta la postura que mejor refleja lo que plantean los estudiantes, para ellos se puede notar que en un colegio se vive la democracia si hay pluralidad de voces, lo que significa que se pueden exponer diferentes puntos de vista, que los estudiantes se pueden expresar sin temor, que los docentes pueden hacer uso de su libertad de cátedra, que se presentan espacios de debate en las clases y en actividades extraclase, en los que se posibilite la formación del criterio propio. De esta manera, el poder de la voz del estudiante es algo que se conquista, según ellos a partir de actividades de debate y que promueven el liderazgo estudiantil, planteando que, para poder expresar la voz, primero deben construirla, formarla. La importancia de dar la voz, de poder decir lo que piensan, tiene que ver entonces con la formación del pensamiento.

5.4 Un buen ciudadano es democrático

Además de analizar las concepciones de democracia y política, se revisaron las concepciones que los estudiantes tienen sobre ciudadanía. ¿Qué características debía tener un buen ciudadano?, fue la pregunta que se intentó responder aquí. La primera respuesta que se pudo obtener, casi instantáneamente, fue que un buen ciudadano es una persona democrática. Como se viene sosteniendo, para ellos una persona democrática se podría definir a partir de prácticas como escuchar y expresar la voz, la posibilidad de participar y la orientación hacia el bien común. Pero cuando se profundiza un poco más, se pueden observar dos posturas bien definidas frente a lo que se reconoce como un buen ciudadano democrático, alineadas a las respectivas concepciones de democracia que ya se han analizado.

Siguiendo lo planteado anteriormente, el ciudadano ha sido entendido generalmente desde el pensamiento liberal como el individuo con derecho a tener derechos (Vallarino-Bracho, 2002), desde la postura republicana se dice que además de derechos, se tienen deberes con la vida pública, siendo necesario además ser virtuoso en el comportamiento cotidiano, añadiendo un aspecto moral a la definición. Sin embargo, como parte de la crítica hecha a ese tipo de democracia tradicional, este concepto de ciudadanía entra a reformularse a partir de los cambios sociales, culturales y económicos del mundo. Así, la concepción de ciudadano, desde una mirada no hegemónica de la democracia, plantea la posibilidad de sujetos críticos, informados, respetuosos del ser humano, que valoren, respeten y defiendan los derechos humanos, individuos con una subjetividad política dispuesta y abierta a la democracia (Manrique y Quintana, 2016).

Esta discusión se ha generado también entre los estudiantes. En primera instancia, plantean que un buen ciudadano es aquel que respeta las normas, los símbolos patrios, que tiene valores y que, en general, hace el bien, que se sabe comportar. Se define así una postura que hace énfasis en el aspecto cívico-moral, cercana a la concepción clásica, liberal/republicana, de ciudadanía.

La segunda postura, al contrario, hace énfasis en el aspecto cívico-político, cercana a la concepción crítica y alternativa de ciudadanía, según la cual un buen ciudadano es aquel que participa de la vida pública, que expresa su propia voz y que escucha la de los demás, que lidera procesos sociales, enseña a los demás cómo ser buen ciudadano y se orienta en todas las acciones públicas guiado por el interés común y no individual.

Los estudios revisados en esta investigación demuestran la existencia de estas dos posturas en los diferentes escenarios analizados. El caso de la propuesta inglesa de Educación Ciudadana es un ejemplo de ello. Allí se intenta conciliar las dos posturas encontradas frente a la ciudadanía, aquella tradicional que enfatiza en el ideal de buen ciudadano que obedece a la ley, con aquella progresista que destaca la idea de ciudadanía activa que participa en asociaciones voluntarias, en partidos políticos o grupos de interés. Esta conciliación también se esfuerza en hacer una transformación sutil, que sucede cuando se pasa de una propuesta de educación política a una de educación ciudadana (Crick, 2002).

Hart (2005), Haste (2004) y Milani (2005) plantean que el concepto de ciudadano presente en las propuestas de educación ciudadana complementan la mirada anterior que lo concebía como un sujeto patriota, cumplidor de sus obligaciones cívicas, que conoce las leyes y las respeta, con una mirada más actual que lo ve como una persona que se siente parte de un todo, que participa de la vida pública, con capacidades críticas y conocedor de sus propios derechos y los de los demás.

Pero, así como hay estudios que plantean la coexistencia de estas dos posturas, en otras investigaciones los actores privilegian una de las dos a la hora de definir un buen ciudadano. El estudio de Cortés (2013) sobre las prácticas de educación ciudadana en el sistema escolar de Colombia, por ejemplo, plantea la existencia de unas prácticas de ciudadanización que buscan construir una subjetividad política configurando un “ciudadano emprendedor y responsable de sí mismo” (Cortés, 2013, p. 63). De este modo, según el autor, el sistema educativo colombiano asume el ciudadano como un sujeto autónomo capaz de autogestionarse, basado en principios morales universales, lo que lo acerca a la concepción que hemos denominado cívico-moral. Igual a lo planteado por Mockus (2004), cuando plantea el programa de cultura ciudadana, haciendo énfasis en el buen ciudadano como aquel que no prioriza la exigencia de derechos, sino que cumple cotidianamente con sus deberes públicos.

En estudios como los de Hernández (2015), en cambio, se nota una concepción de ciudadanía distinta. Aquí los jóvenes plantean que el espacio escolar no permite la vivencia de una ciudadanía autónoma, por lo cual la buscan en otros aspectos de la vida escolar como los espacios entre clases, el encuentro entre amigos, el juego, el recreo, el uso del móvil y las asignaturas que generan contacto con los compañeros, es decir, espacios de encuentro e intercambio, espacios de diálogo.

Diferentes autores como Bolívar (2004), Giroux (2006), Mejía (2004), y Naval (2003) critican la concepción de ciudadanía clásica que enfatiza en los aspectos cívico-morales, considerando que está vacía de contenido político, reduciendo el buen ciudadano a quien cumple las normas, y a quien se siente parte de una comunidad basado en tradiciones pasadas. Para ellos, esta concepción lleva a una educación ciudadana muy básica, fundamentada en la formación de conocimientos teóricos descontextualizados y destrezas para portarse bien en sociedad. En contraste, una concepción de ciudadanía más cívico-política, como la que se planteó

anteriormente, llevaría a una educación ciudadana propiamente más política, que iniciaría con una organización distinta de la escuela, que posibilite la vivencia de la democracia, la formación de una cultura política democrática, el fortalecimiento del pensamiento crítico y el fomento de la participación en los diferentes escenarios públicos.

Si bien en el estudio se pueden notar concepciones de ciudadanía ampliadas, que no se restringen solamente al buen comportamiento y a la exigencia de los derechos individuales, aún se observa que son posturas restringidas al terreno exclusivamente político en términos clásicos. No se pudieron encontrar concepciones de ciudadanía en el marco de la ampliación de la subjetividad política que se vive en la actualidad como parte de los nuevos procesos de organización de lo social, representados, por ejemplo, por los grafiteros y raperos; movimientos de animalistas y/o veganos; gays, travestis y transgeneristas; movimientos campesinos y de soberanía alimentaria; comunidades étnicas indígenas y afrodescendientes; prácticas de autogobierno; colectivos de inmigrantes y refugiados, etc., definidas por Manrique y Quintana (2016) como nuevas ciudadanía que hablan de una mirada más amplia de lo político, la cual abarca prácticas que hacen valer la conflictualidad y división de lo social.

5.5 La democracia es, ante todo, una práctica

Como se ha dicho anteriormente, la democracia se da en la práctica o de lo contrario es ficción, es simple simulación o, lo que es lo mismo, se queda en el plano de la retórica vacía. Por lo tanto, como lo plantea Delva (2012), la democracia es, ante todo, una práctica. En lo referente a las prácticas discursivas que demuestran la existencia de democracia en las instituciones educativas, los estudiantes pudieron reconocer como las más importantes e influyentes las siguientes: la posibilidad de expresión de una pluralidad de voces; la posibilidad de participación de toda la comunidad educativa en situaciones de importancia colectiva; el respeto a todas las personas y sus opiniones, lo que significa el establecimiento de relaciones interpersonales no abusivas ni controladoras; la existencia de procedimientos electorales transparentes y finalmente, la necesidad de un cambio en la organización de las instituciones educativas y en sus modos de enseñanza, fundamentado en los anteriores valores y principios.

Pluralidad de voces / Univocidad

Ya se ha dicho con anterioridad que una de las principales prácticas discursivas que demuestran que en una institución educativa existe democracia, según los estudiantes, es la posibilidad misma de generar múltiples prácticas discursivas, es decir, la posibilidad de expresar diferentes voces, opiniones y puntos de vista en el espacio escolar, ya sea en las aulas o en actividades extraclase, es una práctica que refleja un ambiente escolar democrático. La limitación de esta posibilidad, que se ha categorizado como *univocidad*, es decir, cuando solamente se escucha o se impone una voz, sea la directiva o la docente, caracteriza la falta de democracia. Hay democracia en un colegio en el que todos podemos hablar, todos podemos dar nuestra voz.

Además de los estudios y los aportes teóricos revisados, que ya se han descrito en otro apartado sobre la importancia de la voz estudiantil y el fomento del diálogo en la escuela, se pueden encontrar otras investigaciones que concuerdan con esta postura. Por ejemplo, la de Candela (1999), para quien la posibilidad de escuchar diferentes voces en el aula de clase, no solo permite un mejor ambiente escolar sino que también mejora las posibilidades de aprendizaje y construcción de conocimiento: se *“muestra que muchas de las actitudes docentes, como la de retomar el conocimiento de los alumnos, aceptar versiones alternativas, devolver preguntas, pedir argumentos, aceptar cuestionamientos y buscar consensos en vez de imponer un punto de vista, contribuyen de manera significativa a mejorar la calidad de la interacción entre los docentes y sus alumnos en aspectos relacionados con la construcción del conocimiento científico”* (Candela, 1999, p. 273, cursivas en el original)

Otro estudio es el de Montenegro y Medina (2014), quienes hablan de la existencia de un discurso polifónico en los formadores de futuros profesores, donde se integran distintas ideologías en tensión, por tanto, es esta disputa la que sustenta sus decisiones y prácticas pedagógicas cuando enseña. Esta disputa es la que, según los estudiantes, debe entrar al aula de clases de manera práctica y no quedarse solamente en el discurso docente.

Participación / Exclusión

Otra serie de prácticas que caracterizan una institución educativa democrática son las referentes a la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en las situaciones de

importancia colectiva. Para los estudiantes, un colegio en el que se viva en realidad la democracia es aquel que permite, fomenta y posibilita la participación de todos, directivos, docentes, padres de familia, pero sobre todo estudiantes, en las tomas de decisiones, en el uso de los mecanismos de participación ciudadana o escolar, en las actividades cotidianas de aula y en las extracurriculares. Al contrario, las prácticas que excluyen a los estudiantes o a parte de ellos en esas tomas de decisiones, cuando, por ejemplo, se toman decisiones arbitrarias, sin consultar a nadie, a puerta cerrada, son características de una ausencia de democracia en las instituciones.

Pero también, recalcan, un colegio democrático requiere estudiantes democráticos, por tanto, plantean que los estudiantes pueden llegar a limitar la participación propia y de otros. Limitan su propia participación cuando, por ejemplo, no tienen iniciativa o cuando sienten miedo al rechazo. Y limitan la participación de otros cuando se burlan de otro, cuando lo ridiculizan, cuando desarrollan prácticas de acoso o abusivas.

Algunos estudios concuerdan con lo planteado por los estudiantes, sosteniendo que la exclusión de los estudiantes en los procesos escolares no sólo afecta la convivencia o el ambiente escolar sino también el desarrollo del aprendizaje y los procesos de conformación de la identidad, a partir de prácticas de clasificación y estigmatización a los jóvenes. Planas (2004), por ejemplo, hace la constatación de la existencia de situaciones discriminatorias y excluyentes según las cuales no se esperan los mismos comportamientos ni se les da el mismo trato a todos los estudiantes. Igualmente, Saucedo (2005) encuentra que en una institución educativa se construían unas prácticas discursivas que encasillaban, y justificaban de cierta manera, a estudiantes con dificultades de comportamiento como problemáticos, generando una identificación estigmatizadora de ciertos alumnos a partir del discurso. Finalmente, el estudio de López et al. (2011), plantea la existencia de prácticas de estigmatización a estudiantes que conforman “un ciclo de exclusión escolar que resta a los estudiantes oportunidades de participación en los espacios de aprendizaje al interior de la escuela” (p. 7). Sin embargo, no hay muchos estudios en los que se plantee la exigencia que hacen los estudiantes de mayores espacios de participación en los colegios, tanto en actividades académicas como en otras que hacen parte de la vida cotidiana escolar, solicitando que la democracia pregonada (fingida, simulada) se pueda vivir en la práctica.

Respeto / Abuso

En una institución educativa en la que se practique el respeto se vive la democracia. Esto es lo que plantean los estudiantes en este estudio, donde se identifica el respeto al otro, a la opinión ajena, al trabajo del otro y, en general, a la norma, como una práctica discursiva que construye democracia. Al contrario, cuando se perciben unas prácticas de abuso por parte de algún miembro de la comunidad educativa se califica como falta de democracia. Este abuso puede ser por parte de las directivas o docentes, estipulando un abuso de autoridad, reconocido a partir de tomas de decisiones unilaterales, prácticas machistas, desigualdad en el trato o maltratos a los estudiantes, prácticas en las que los adultos quieren imponer su voluntad sin contar con el otro. Otro tipo de abuso se da en la estigmatización a algunos estudiantes derivada de sus comportamientos, clasificándolos así en “buenos y malos”, lo que genera desigualdad en las relaciones que se establecen, tal como lo encontraron los estudios mencionados de López et al. (2011), Planas (2004) y Saucedo (2005).

Estudios como el de Ames (1999) concuerdan con estos planteamientos. Allí se concluyó que la autoridad del profesor en las instituciones educativas aún se ejerce de forma vertical, con poco diálogo y muchos mecanismos coercitivos, recurriendo generalmente a las sanciones como medio de resolución de los conflictos que se presentan. También allí se reconoce la existencia de prácticas de estigmatización como las mencionadas anteriormente. Del mismo modo, para Vergara et al. (2011), una de las principales dificultades para la vivencia de la democracia en las instituciones educativas es la práctica docente autoritaria que se contrapone a las concepciones que los mismos docentes tienen de la formación ciudadana como formación para la participación democrática.

Cabe aclarar que los estudiantes de este estudio han hecho énfasis en sostener que dichas prácticas abusivas no son similares en todos los docentes, que en algunos casos los ambientes son democráticos, fomentan el diálogo y tienen en cuenta la opinión de todos, sin embargo, otros casos siguen construyendo lugares donde impera la autoridad y la univocidad permanente. Asimismo, se reconocen otras actitudes personales de algunos docentes que pueden configurar ambientes poco democráticos y establecer relaciones verticales en la comunidad educativa, como la falta de empatía, de paciencia, la intransigencia, la prepotencia y la rigidez que se percibe en algunos de ellos.

Pero también se reconocieron prácticas abusivas por parte de los estudiantes que, según ellos mismos, limitan la existencia y la vivencia de la democracia en el colegio, algo que no se ha visto en los estudios que tienen que ver con este tema. El abuso o falta de respeto se da hacia los docentes, en forma de grosería, vulneración de derechos o simplemente el no cumplir con sus compromisos académicos y de convivencia. También se da hacia los demás estudiantes, en prácticas cotidianas como burlas, bromas pesadas, apodosos o distintas formas de acoso escolar que limitan la participación y la vivencia de la democracia.

Organización escolar democrática

Finalmente, los estudiantes han analizado una serie de prácticas que tienen que ver directamente con la forma en que están organizados los colegios y que, a su modo de ver, puede fomentar o restringir la vivencia de la democracia. Si bien identifican que un colegio debe tener procedimientos electorales serios, transparentes, en los cuales se puedan manifestar para escoger sus representantes en órganos de dirección, planteando la necesidad de que dichos órganos funcionen realmente y no sean mera apariencia, también se reconoce que esto no es suficiente para decir que una institución educativa es democrática.

Según lo planteado en el estudio, se deben revisar algunas prácticas administrativas que no permiten que haya democracia, para lo cual deben darse transformaciones a varios niveles pues algunas de esas prácticas evaluadas son competencia del gobierno nacional o local y otras dependen propiamente de las directivas de los colegios. De todas maneras, dichas críticas hablan de la necesidad de reorganizar la escuela de modo que se viva de acuerdo con los fundamentos y valores democráticos que se han planteado hasta ahora, es decir, que permita la pluralidad de voces, que permita la participación de todos y que no abuse de la autoridad.

Además, se ha planteado la necesidad de transformar algunas prácticas pedagógicas que igualmente atentan contra la vivencia de la democracia, con lo cual la reorganización escolar de la que se habla es tanto administrativa como académica. Investigaciones como las de Paz (2004) y González y Santisteban (2016) plantean que existe una marcada tendencia a reproducir esquemas tradicionales en las prácticas de enseñanza, los cuales tienden a ocultar problemas sociales reales que vive el país y no permiten un buen aprendizaje y desarrollo del pensamiento

social, pero a la vez reconocen que esas prácticas no son uniformes ni constantes y conviven con otro tipo de prácticas más dialógicas y liberadoras.

Para los estudiantes indagados, los contenidos que se enseñan, el currículo, los manuales de convivencia, las metodologías implementadas deben ser cambiados, entendiendo que para vivir la democracia en los colegios no basta con enseñar unos contenidos, sino que debe hacer un cambio general en las prácticas, lo que recuerda un poco la afirmación de Chomsky:

Si la escuela fuera en verdad democrática, no sería necesario machacar a los estudiantes con tópicos sobre la democracia. Simplemente, la acción y la conducta serían democráticas; pero sabemos que no es así. En principio, cuanto más necesario resulte hablar sobre los ideales de la democracia, menos democrático será el sistema (Chomsky, 2012, p. 25).

Así pues, las escuelas pueden contener elementos democráticos, pero aún hace falta realizar una serie de transformaciones para poder calificarlas como democráticas en general. Estos cambios, como se ha visto, no son únicamente de contenidos, sino también pedagógicos, curriculares y administrativos, los cuales se analizan con un poco de más detalle en el próximo apartado.

5.6 Democratizar la escuela...

A lo largo de la investigación, los estudiantes no se limitaron a plantear las prácticas y situaciones que facilitan la democracia en el colegio y aquellas que la obstaculizan, sino que también comentaban cómo debería ser una institución educativa para que se pudiera vivir de manera permanente y cotidiana la democracia, manifestando diferentes propuestas acerca de qué tendría que cambiar para que los escenarios escolares fueran ambientes realmente democráticos y donde se pudiera desarrollar una educación política, ciudadana y democrática más adecuada. Dichas transformaciones fueron más insistentes en los aspectos que se detallan a continuación: cambios en la infraestructura; cambios curriculares, específicamente en los contenidos que se enseñan en las respectivas asignaturas; cambios metodológicos y en las relaciones interpersonales que se establecen en las instituciones.

Infraestructura

El primer tipo de transformaciones que plantearon los estudiantes tiene que ver con la infraestructura educativa. Para ellos el mejoramiento de la infraestructura de los colegios es fundamental para desarrollar ambientes más democráticos. Se necesita construir colegios agradables para los sentidos, cómodos, que motiven al estudiante a adelantar su labor educativa y que permitan disfrutar más la estancia en el colegio y no sentirse en cárceles, constituyéndose en espacios de construcción de relaciones más democráticas.

Salones más amplios donde se puedan realizar clases más amenas, sin hacinamiento, así como poder contar con otros espacios donde se puedan realizar diferentes actividades que fortalezcan la formación integral de los estudiantes: canchas donde se puedan practicar deportes, auditorios para generar eventos de interés público, espacios culturales y zonas verdes para la relajación y el disfrute del tiempo libre, son, entre otros, escenarios con los que no se cuenta en la institución educativa y de los que adolecen muchos colegios públicos del país. Es de resaltar que en la revisión de antecedentes realizada en esta investigación no se encuentran resultados similares que hablen de la importancia de los espacios físicos en la construcción de relaciones más democráticas en las instituciones educativas.

Cambios curriculares

Además del cambio en los espacios físicos, en este estudio se ha encontrado que los estudiantes piden un cambio en la organización curricular de la educación en Colombia, la cual, según ellos, puede considerarse anticuada, poco agradable e inadecuada. Dentro de los cambios curriculares, algunos son de índole más filosófica y otros se plantean en términos más prácticos. Por ejemplo, la visión de la educación, para que sea más democrática y ayude en la formación de personas más democráticas debería ser, en su opinión, más humana y menos técnica, centrándose en potenciar las habilidades propias de cada estudiante y fomentar sus capacidades.

Así lo entendía Estanislao Zuleta, para quien una educación que sirva para el fortalecimiento de la democracia debe ser una educación humanista. “Lo que considero una educación humanista (...) es una educación que permita y fomente el desarrollo de la persona, es decir, que las

posibilidades de desarrollo del individuo no estén determinadas por el mercado” (Zuleta, 1995, p. 23).

Algo parecido va a plantear Martha Nussbaum quien ha desarrollado una propuesta centrada en la necesidad de una formación política de las emociones, mediante “una educación que cultive la capacidad de apreciar el carácter humano pleno e igual de cualquier otra persona” (Nussbaum, 2014, p. 16). Según ella, las emociones ayudan a que los principios democráticos se implanten de un modo más estable, ya que estas implican necesariamente valoraciones cognitivas y juicios de valor. Por lo tanto, es necesaria una educación que encuentre maneras “para hacer que lo humano pueda inspirar amor y para inhibir el asco y la vergüenza” (p. 31).

Otro tipo de cambios más prácticos y que tienen que ver con la administración de la educación, se refiere a la necesidad de reorganizar la cantidad de áreas, materias o asignaturas que se imparten en cada ciclo y nivel. En la actualidad existen nueve grupos de áreas obligatorias, de las cuales se desprenden diferentes asignaturas que, unidas a otras que son opcionales en cada institución, pueden convertirse en trece o hasta quince materias que tiene que ver un estudiante en un año lectivo. Esto produce para los estudiantes una saturación, sobre todo porque interpretan que hay algunas de estas asignaturas que son irrelevantes, entre las que se mencionan las de educación religiosa y la de emprendimiento. Ellos piden que estas se eliminen y que en ese tiempo se vean otras de mayor valor, que en su opinión serían temáticas de democracia, ética y ciudadanía, formación de pensamiento crítico, desarrollo de la propia opinión, además de actividades de integración lúdicas, recreativas y artísticas.

Este tipo de cambios están en sintonía con algunas de las propuestas que se vienen haciendo desde organismos internacionales en términos de Educación para la Ciudadanía Mundial. La OEI, por ejemplo, establece como meta para los sistemas educativos de la región potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, para lo cual se plantea la necesidad de reformular la estructura académica de los sistemas educativos donde la formación de ciudadanos y el desarrollo de la participación ciudadana, se conviertan en los elementos centrales del currículo educativo (OEI, 2010, p. 110).

Asimismo, la UNESCO ha promovido el desarrollo de la educación para una ciudadanía mundial en la que se plantea la incorporación de competencias como “el pensamiento crítico, la

comunicación, la cooperación, la resolución de problemas, la solución de conflictos, el liderazgo y la promoción, así como el fomento de valores fundamentales como la tolerancia, la valorización de la diversidad y la responsabilidad cívica (UNESCO, 2014b, p. 329).

Algunas experiencias de escuelas democráticas estudiadas por Feito (2009) en España han puesto énfasis en el trabajo por proyectos y la globalización curricular, con el fin de romper con la atomización del conocimiento escolar en asignaturas, fomentando la enseñanza basada en el diálogo. Prácticas similares son las propuestas por los estudiantes cuando proponen la eliminación de materias que para ellos no son muy relevantes.

Los estudiantes de este estudio también plantean, como parte de una educación política realmente democrática la posibilidad de fomentar más actividades extracurriculares donde se permita el debate, la discusión de ideas y la libre expresión de opiniones, el desarrollo del pensamiento propio y la expresión de la opinión. Aquí dan el ejemplo de lo que se desarrolla en la institución a través de la creación de un semillero de liderazgo conformado por estudiantes quienes planean, organizan y realizan eventos académicos como foros de discusión pública, debates entre diferentes miembros de la comunidad educativa, modelos de naciones unidas, etc.

Diversas investigaciones concuerdan en que la ampliación de espacios de discusión pública en los escenarios escolares ayuda a promover ambientes más democráticos. Estudios como los de Evans and Saxe (1996), Hahn (1996), Ochoa-Becker (2007), Parker (1996, 2006), han indagado la realización de debates entre los estudiantes sobre las cuestiones públicas y sociales. Martínez (s.f.), aborda la estrategia de los grupos de debate en las instituciones educativas donde, según ella, se entiende no tanto cómo funciona la democracia, sino cómo se vive. “Se trata de aprender a hablar, escuchar, discutir, y decidir de una manera cualificada” (Martínez, s.f., p. 12).

Para McLaren las estrategias que buscan animar a los estudiantes a participar en discursos y debates públicos sobre diversos asuntos que los afectan directamente les sirven para “adquirir la valentía pedagógica y la responsabilidad moral para participar en la vida democrática como agentes sociales críticos, transformándose en autores de su propia historia en vez de ser destrozados como sus víctimas pasivas” (McLaren, 2005, p. 99)

Esto es lo que entiende Giroux como la definición de las escuelas como esferas públicas democráticas, es decir “un conjunto concreto de condiciones de aprendizaje, gracias a los cuales las personas puedan reunirse para hablar, dialogar, compartir sus narraciones y luchar juntas dentro de relaciones sociales que fortalezcan en vez de debilitar, la posibilidad de la ciudadanía activa” (Giroux, 2006, pp. 160-161), lo que significa que las escuelas serían lugares no tanto para adquirir aprendizajes prácticos o contenidos predefinidos sino para adquirir facultades críticas y desarrollar el pensamiento autónomo.

En esta misma línea, Gutmann privilegia la deliberación como virtud que permite la vivencia de una educación democrática. “Estas líneas generales de la deliberación permiten a Gutmann configurar una idea de educación democrática que se caracteriza por la primacía de la educación política, que promueve las habilidades relacionadas con el conocimiento y la moral y que son necesarias para la participación política y la formación de un ciudadano capaz de deliberar y tomar decisiones teniendo en cuenta principios democráticos (Gutmann, 2001)” (Caro, 2015, p. 168).

Igualmente hay experiencias que demuestran cómo estas estrategias, planteadas por los estudiantes, funcionan. Un ejemplo es la experiencia de las comunidades de aprendizaje que se fundamentan en el aprendizaje dialógico y en la construcción de nuevas formas de relacionarse al interior de los centros educativos, entendiendo que “aprender es una actividad social mediada por el lenguaje y que tiene lugar tanto con iguales como con toda la diversidad de personas adultas con las que las y los estudiantes se relacionan. Por eso, en Comunidades de Aprendizaje se promueve la participación de las y los familiares, miembros de la comunidad y voluntariado en todos los espacios del centro, incluida el aula” (Díez-Palomar y Flecha, 2010, p. 23).

Finalmente, dentro de los cambios curriculares que se proponen, los sistemas evaluativos reciben una crítica muy fuerte, pues se les consideran injustos al evaluar a todo el mundo por igual, generalmente a través de exámenes escritos que tienen mucho valor a la hora de establecer una valoración en cada asignatura válida para ser promovidos o no a otro grado escolar. Según los estudiantes este sistema debe cambiar, aunque no proponen ninguna manera alternativa de hacer el proceso evaluativo. Faltaría profundizar en este sentido ya que no se encuentran muchas investigaciones que indaguen sobre lo que los estudiantes piensan frente a este tema.

Cambios metodológicos

Además de cambiar los contenidos y la estructura académica de la educación, deben ocurrir transformaciones en el plano de las metodologías desarrolladas en las clases diarias. Según los estudiantes, las clases deberían ser menos rutinarias, los docentes deberían intentar métodos más llamativos, actualizarse y prepararse mucho mejor, con el fin de que se puedan disfrutar más las clases y se genere mayor interés por los temas que se imparten en el colegio, lo que redundaría en mejores relaciones y ambientes más democráticos.

Este llamado a los cambios metodológicos y a la actualización didáctica y pedagógica, es también encontrado en otros estudios. González y Santisteban (2016) concluyen que hay una marcada tendencia a reproducir esquemas tradicionales en las prácticas de enseñanza, según los cuales se hace énfasis en la reproducción de unos contenidos y muy poco en el desarrollo del pensamiento social, por lo que recomiendan brindar a los docentes una formación didáctica que permita mayores fortalezas en el ejercicio del pensamiento crítico y un acercamiento de las cuestiones sociales relevantes al aula de clase.

Igualmente, han sido analizadas diversas experiencias que se enmarcan en la propuesta crítica de la educación democrática, caracterizadas por brindar participación real a todos los miembros de la comunidad educativa, poner énfasis en la colaboración y no en la competencia, desarrollo de la deliberación, entre otros aspectos. Según las experiencias estudiadas por Feito (2009), el trabajo por proyectos permite cambios metodológicos que rompen con la monotonía y con la separación del conocimiento en asignaturas aisladas. Puig (2000), habla del desarrollo de la Asamblea de clase, como escenario propicio para darle participación a los estudiantes en la definición de aspectos metodológicos, actividades o incluso temas de trabajo.

En esta línea de trabajo Saldarriaga (2016) presenta una experiencia basada en el autogobierno escolar orientada hacia la gestión del aula, es decir, a la creación de ambientes de participación y diálogo donde los estudiantes puedan tener la oportunidad de definir aspectos importantes para el desarrollo de las clases. ¿Hasta qué punto pueden tener validez o relevancia las opiniones de los estudiantes frente al desarrollo metodológico de las clases?, es algo que aún debe investigarse más y revisarse en la experiencia de aula, pues faltan investigaciones que lo documenten mejor.

Relaciones democráticas

Un último aspecto que los estudiantes reconocen que debe cambiar es el plano de las relaciones interpersonales. Una educación que forme para la democracia debe cambiar no sólo contenidos y metodologías sino también actitudes personales en los miembros de la comunidad educativa que permitan establecer relaciones más cordiales. El respeto por la opinión ajena, a docentes y estudiantes, es una de las más importantes, como se ha visto anteriormente. La necesidad de frenar prácticas abusivas que se viven en la institución y que limitan la participación, así como la posibilidad de expresar la propia voz, son herramientas fundamentales a la hora de constituir una educación política más democrática.

Pero la constitución de dichas relaciones requiere una organización escolar diferente, así lo entienden los estudiantes. Los colegios no pueden seguir funcionando igual que hasta ahora, pues esto mantendría las prácticas que limitan la participación y la libre expresión, legitimando una democracia simulada, solamente fingida. Por esto, no basta con enseñar democracia, no basta con cambiar los contenidos y las metodologías si la dirección y organización de las instituciones educativas no cambia, si las prioridades de las políticas educativas no se transforman y si el sistema educativo, en general, no se democratiza. Las relaciones interpersonales sólo se democratizan en ambientes democráticos, y los colegios, como se ha visto, no lo son.

Así se ha planteado desde la perspectiva de la educación democrática que se ha comentado aquí en palabras de diversos autores: “Una educación democrática tiene que estar relacionada necesariamente con unos contenidos educativos determinados, pero también, y sobre todo, con una forma de funcionamiento de las instituciones escolares, porque la democracia no es un conjunto de conocimientos sino que es ante todo una práctica” (Delva, 2012, p. 38).

Se reconoce aquí que una institución educativa democrática no es aquella en la que mejor se enseña la democracia como una asignatura obligatoria del plan de estudios, sino aquella en la que todos puedan hablar, dar sus opiniones libremente y la palabra tenga verdadero valor; aquella en la que se pueda participar en las tomas de decisiones de forma real y aquella en la que se construyan unas relaciones interpersonales basadas en el mutuo respeto, en la ausencia de prácticas abusivas y en el reconocimiento del otro como interlocutor válido. Es decir, una institución educativa en la que se practique la democracia: “En lugar de adoctrinar a los

estudiantes con mitos sobre la democracia, la escuela debería comprometerlos en la práctica de la democracia” (Chomsky, 2012, p. 41).

Así pues, se puede repetir que no basta con enseñar democracia, que es necesario transformar la educación de modo que sea esta la que se vuelva democrática, pues “son numerosas las voces que como Tonucci (1997) insisten en la idea de que la ciudadanía no se enseña, sino que se aprende viviéndola. Una idea que destaca el relevante papel que los centros escolares -en su globalidad- tienen en la consecución de una ciudadanía bien formada, y que significa que la escuela debe ser, ante todo, y tal como señalaba hace ya casi un siglo John Dewey (1995), un lugar donde el alumnado viva cotidianamente la democracia” (Gómez, 2009, p. 52).

CONCLUSIÓN

Esta investigación ha partido del supuesto de que una adecuada educación política puede aportar en la constitución de una mejor cultura política, en el fortalecimiento de la democracia y en la transformación social que requieren los países de la región para construir una sociedad más justa y más feliz. Para ello ha analizado las prácticas discursivas que los estudiantes reconocen como facilitadoras o limitadoras de la vivencia de la democracia en las instituciones educativas.

Los principales hallazgos se han presentado detalladamente. Para los estudiantes de educación media de una institución educativa de la ciudad de Pereira, la democracia que se nos presenta, no solamente en los colegios sino también en la sociedad actual, es una ficción, es un juego de apariencias. Se finge que hay una democracia, a partir del establecimiento de procedimientos electorales en los que supuestamente todos tienen derecho de participar, pero las verdaderas decisiones se toman a puerta cerrada, las toman unos pocos que son los que dirigen en realidad.

Esto demuestra algo que, si bien todos intuyen, muy pocas veces se dice. El concepto de democracia no es unánime. Para los estudiantes, decir democracia es manifestar una palabra vacía, que no tiene un significado único. De este modo, el significado está en disputa y esta lucha es discursiva. Las prácticas cotidianas que se viven en la escuela, y en la sociedad en general, manifiestan diferentes formas de ser ciudadano y diversas concepciones de la democracia que están en pugna. La democracia como procedimientos de elección de representantes que se vive en gran parte de la sociedad, la aquí llamada democracia simulada, ficticia, se toma el lugar hegemónico y aparece como discurso vencedor. En el otro lado, la democracia profunda, democracia real, la que plantea la necesidad de verdadera participación de la ciudadanía en los aspectos fundamentales de la vida pública se presenta como el discurso retador, alternativo, que asumen muchos de los estudiantes participantes de la investigación.

Y es que para ellos la principal virtud de una democracia real es la posibilidad de expresar la propia voz, la existencia de una pluralidad de voces que se puedan escuchar en una actitud permanente de diálogo, respeto mutuo, deliberación y construcción colectiva de la sociedad, en la búsqueda incansable del bien común. Así lo plantean sin ninguna duda: Hacemos democracia dando nuestra voz. El valor de la voz, del poder *dar la voz*, dársela al otro para que éste la escuche, la interprete y también dé la suya propia. Cuando das la voz, no sólo estás hablando, estás estableciendo relaciones con los demás, estás dando una parte de ti en el proceso de construcción colectiva. Si todos damos nuestra voz, todos aportamos en la construcción de una

sociedad más inclusiva. Si te callas, por tu propia voluntad, o te callan, algo falta, un pedazo de sociedad se desmorona, un pedazo del nosotros muere.

Así se entiende, entonces, que la democracia es, ante todo, una práctica. Se puede pregonar cualquier concepto sobre la democracia, pero solamente se lo puede reconocer cuando se actúa, es decir, las concepciones sobre la democracia sólo pueden ser percibidas, reproducidas, reconstruidas, rechazadas o subvertidas, en las prácticas y, principalmente, en lo que se ha identificado aquí como prácticas discursivas.

Esas prácticas discursivas que los estudiantes han reconocido en la vivencia cotidiana de su institución educativa se refieren, como ya se ha dicho, primero, a la posibilidad de expresión de una pluralidad de voces, siendo su práctica contraria la univocidad, las acciones que aseguran la existencia o la importancia de una sola voz que habla y decide en el colegio. Segundo, la posibilidad de participación de toda la comunidad educativa en situaciones de importancia colectiva, siendo su práctica contraria la exclusión, la falta de participación real, la simulación de la participación y el exceso de representatividad. La tercera práctica se refiere al respeto a todas las personas y sus opiniones, lo que significa el establecimiento de relaciones interpersonales igualitarias, siendo su contrario las prácticas abusivas por parte de docentes, directivos y los propios estudiantes.

Que todos podamos hablar y que todos podamos participar en las decisiones importantes, en un plano de igualdad y respeto mutuo, conforma las prácticas discursivas fundamentales para vivir la democracia en los colegios. Pero esto tiene que estar debidamente ritualizado a nivel institucional para que esté garantizado y legitimado. En este sentido, los estudiantes plantean la necesidad de unos procedimientos electorales transparentes, no manipulados y con garantía de validez de sus resultados, así como una transformación en la organización de las instituciones educativas, de modo que estén fundamentadas en los principios y valores que se han mencionado con anterioridad.

Así se llega a la conclusión de que para poder vivenciar la democracia en un colegio, estas prácticas discursivas que se han planteado deben triunfar en la disputa sobre el concepto de democracia, logrando no sólo instaurarse en el comportamiento cotidiano de los miembros de las comunidades educativas, sino también institucionalizarse. Esto significa que los colegios deben

democratizarse: deben tener una infraestructura adecuada, agradable que permita la constitución de ambientes democráticos; deben darse unos cambios curriculares y metodológicos que permitan el desarrollo del pensamiento crítico, la deliberación, el desarrollo de los potenciales y capacidades de los seres humanos; pero, sobre todo, deben organizarse como lugares democráticos, espacios en los que no sea necesario enseñar democracia, porque la democracia se vive y se respira en cada paso, en cada gesto, en cada práctica.

Esta investigación se enmarca en un contexto de búsqueda de alternativas para generar posibilidades de paz, encuentro y reconciliación entre los colombianos, de estrategias pedagógicas que trasciendan los conocimientos declarativos que se transmiten tradicionalmente en la escuela y que construyan una educación que nos permita vivir juntos, buscar juntos los caminos para tener una sociedad más inclusiva y más participativa, que nos recoja a todos a pesar de las diferencias, una sociedad del posconflicto. En este sentido se han evidenciado varias fortalezas.

Primero, a nivel conceptual, se ha construido un robusto marco teórico en el que se han analizado los diversos abordajes teóricos que se han hecho sobre cada categoría del estudio. Se ha hecho una revisión de antecedentes investigativos que recoge la diversidad de estudios actuales sobre la temática en cuestión, siendo un insumo valioso para la realización de posteriores investigaciones.

Segundo, a nivel metodológico, se ha desarrollado una estrategia de recolección de información que ha permitido la realización de una triangulación efectiva. El desarrollo de los grupos de discusión permitió la generación de espacios muy valiosos de debate entre los estudiantes, lo cual ha enriquecido la vivencia misma de la democracia en la institución educativa, llevando estas discusiones a las aulas de clase y constituyendo un escenario de formación ciudadana reconocido por los estudiantes.

Esto nos lleva a la tercera fortaleza, si para los estudiantes la posibilidad de expresar su propia voz es una de las características más importantes de la democracia, esta investigación, en la cual se reflexiona sobre lo que los estudiantes piensan y expresan, es en sí misma una práctica discursiva democrática, en la medida en que logra dar voz a los jóvenes sobre sus concepciones

de democracia, política y ciudadanía, sobre las formas en que se vive la democracia y sobre lo que piensan acerca de la forma en que se debe mejorar la educación política del país.

Esta situación ha generado oportunidades en la labor educativa cotidiana. A partir del desarrollo de la investigación se ha podido consolidar en la institución educativa la estrategia de educación política consistente en la creación de un semillero de liderazgo llamado “Kairos”, conformado por estudiantes de educación básica secundaria y media, quienes adelantan discusiones conceptuales y académicas, planean y ejecutan eventos de debate público, foros de discusión con la participación de la comunidad educativa en general y actividades diversas en las que se promueve el liderazgo juvenil y procesos de organización social.

Claro está que también se han tenido debilidades. En la medida en que se avanza en la investigación, hay elementos que hacen revisar el camino emprendido e ir cambiando, puliendo, modificando y reconstruyendo aspectos que se consideraban claros y definidos. Se revisa la pregunta y los objetivos, pueden ir modificándose aspectos metodológicos, aclarar dudas frente a los instrumentos o técnicas de recolección de información. La entrada al terreno igualmente hace modificar situaciones como la cantidad de participantes, entran elementos al análisis que no se habían previsto, etc. Aunque más que debilidades estos aspectos entran a ser oportunidades de mejoramiento y crecimiento investigativo.

En el proceso de recolección y análisis de información se esperaba una postura más vivencial por parte de los estudiantes frente a la política y tal vez más emocional. Sin embargo, los planteamientos realizados han sido altamente institucionalizados, referentes a los procedimientos electorales y, aún quienes han sido más críticos, se mantuvieron dentro de los marcos normativos que proporciona el mismo sistema que critican. Así, las prácticas que analizaron hacen parte del entramado democrático institucional y siempre se movieron dentro de los patrones más clásicos del concepto de política. Poca referencia se hizo de las vidas cotidianas, de la relación entre la democracia y las relaciones más cercanas, del uso político de las redes sociales y, como se ha dicho anteriormente, de los movimientos sociales animalistas, étnicos, culturales, etc., que se viven actualmente como nuevas subjetividades políticas y nuevas ciudadanía.

Igualmente hay que decir que estudios como este, siendo tan necesarios en nuestros países, generan cierto resquemor en algunos actores que se sienten aludidos en los resultados. Hablar

de democracia en la actualidad y de la necesidad de una profundización de la misma en todos los sectores de la sociedad no está muy bien visto en algunos lugares de poder. Colombia hoy tiene una larga huella de terror que no cesa y que continúa legando una historia de violencia contra aquellos que lideran procesos sociales de empoderamiento y de democratización de la vida pública, sin embargo y por eso mismo, estas investigaciones se convierten en gritos urgentes, en voces disonantes que llaman la atención frente a los cambios sociales, políticos, pero sobre todo educativos que necesita Latinoamérica.

Frente a la posibilidad de futuros trabajos que se desprendan de esta investigación, pueden establecerse diferentes líneas. Primero, es posible generar una línea de trabajos sobre prácticas discursivas que puedan dar cuenta de diferentes aspectos de la vida cotidiana de las escuelas, con el fin de comprender qué tipo de discursos están en pugna en la vida escolar. Segundo, puede hablarse de profundizar el estudio de la vivencia de la democracia en otros escenarios menos formales que la escuela, por ejemplo, en otros lugares de socialización juvenil que no tengan tanta influencia de los adultos, la esquina del barrio, los amigos de la cuadra, los grupos juveniles, los clubes deportivos, etc.

Otro tipo de estudios que pueden darse a partir de lo que aquí se ha analizado, tienen que ver con las prácticas políticas que desarrollan los jóvenes a través de las redes sociales. Las formas de relacionarse en la actualidad han cambiado y una gran parte del tiempo de los jóvenes (y de los no tan jóvenes) es vivido en estas redes, por tanto, la forma de ser ciudadano también es construida desde estas plataformas digitales y es necesario comprender cómo funcionan.

Cabría plantear la posibilidad de realizar investigaciones sobre las experiencias pedagógicas y didácticas que se generan en la escuela para transformar estas situaciones denunciadas y reconocidas por los estudiantes como limitantes de la democracia en los colegios, es decir, vale la pena dar a conocer la labor de docentes que, al contrario, constituyen prácticas que posibilitan la democracia en los escenarios escolares. Igualmente, a partir de las propuestas planteadas por los estudiantes para mejorar la educación política, se podría desarrollar una investigación que ponga a prueba algunos de estos elementos como parte de una propuesta alternativa de educación democrática, en la que la voz principal, tal como se pide insistentemente en esta investigación, la tengan los estudiantes.

REFERENCIAS

Aguilar Forero, N. y Velásquez, A.M. (2018). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia. Oportunidades y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23, (78), pp. 937-961

Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 47, pp. 73-88.

Alba, N.D. (2009). El Parlamento Joven: una experiencia de educación para la ciudadanía democrática. *Investigación en la escuela*, (68), pp. 73-84

Ames Ramello, P. (1999). Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas. Lima: IEP

Apple, M. y Beane, J. (1999). La defensa de las escuelas democráticas. En Apple, M. y Beane, J. (Comp.). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata

Arango, L. E., Montenegro, P., y Obando, N. (2011) El desempleo en Pereira ¿sólo cuestión de remesas? *Borradores de Economía*, núm 636, Banco de la República.

Arendt, H. (2015). *La promesa de la política*. Barcelona: Crítica-Austral.

Arthur, J; Davies, I. y Hahn, C. (2008). *Citizenship Education*. Londres: SAGE

Arthur, J; Davies, I. y Hahn, C. (2009). *Handbook Education for Citizenship and Democracy*. Londres: SAGE

Barboza Norbis, L. (2008). Investigación educativa básica, aplicada y evaluativa cuestiones de campo e implicancias para Uruguay. *Revista Páginas de Educación*. Año 1. Número 1. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay.

Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Montevideo, Uruguay: Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa

Bauman, Z. (2011). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Buenos Aires: Tusquets.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós

Berman, M. (1989). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.

Bolívar, A. (2002). Nuestra propuesta de educación democrática. *Cuadernos de pedagogía* (317), pp. 53-56

Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *RMIE*, 9, (20), pp. 15-38

Borrero, C. (2005). Ciudadanía social activa: de los problemas a las opciones. En Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Comprensiones sobre ciudadanía*. Bogotá: Magisterio

Botero Gómez, P., Salazar Henao, M. y Torres, M.L. (2009). Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 7 (2), pp. 803-835.

Botticelli, S. (2011). Prácticas discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault. *Instantes y Azares. Escrituras nietzscheanas*, (9), pp. 111-126

Bustos Jiménez, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (2). (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (19-04-2017)

Caballero Cortés, A. (2009). La educación para la ciudadanía en la Unión Europea. Aspectos comparados. En Ávila, R. M., Borghi, B. y Mattozi, I. (Comp.) *L'educazione allá cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"*. Bologna: Patron Editore.

Canales, M. y Peinado, A. (1999). Grupos de discusión. En: Delgado, J. M. y Gutierrez, J. (Coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Candela, A. (1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4 (8), pp. 273-298

Carbajal Padilla, P. (2013) Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), pp. 13-35.

Caro Arroyo, S.L. (2015). La educación democrática en el contexto de la deliberación y el agonismo político. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 36 (113), pp. 153-179

Carr, W. (1991). Education for democracy? A Philosophical Analysis of the National Curriculum. *Journal of Nfosophy of Education*, 25 (2), pp.183-191.

Casanova, H., Díaz-Barriga, A., Loyo, A., Rodríguez, R. y Rueda, M. (2017). El modelo educativo 2016: un análisis desde la investigación educativa. *Perfiles Educativos*, XXXIX (155), pp. 194-205

Castoriadis, C. (1995). La democracia como procedimiento y como régimen. *Vuelta*, 19 (227), pp. 23-32.

Castro Almarío, J. A. (2011). *Análisis del proceso de construcción de cultura ciudadana y política en la comuna 18 de Cali. Una aproximación desde las políticas públicas, y la evaluación de la implementación de la política pública de juventudes*. Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Cedeño Suárez, M. A. (2001). Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 1, núm. 1, enero-junio. Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44710105>

Cepeda, M. J. (2004). Ciudadanía y Estado Social de Derecho. En Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Foro Nacional de Competencias Ciudadanas. Memorias N° 1*. Bogotá: MEN

Chaux, E. (2004) Introducción. En Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. M. (Comp.) *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Universidad de los Andes.

Chomsky, N. (2012). *La (des)educación*. Barcelona: Austral

Chomsky, N. y Ramonet, I. (2002). *Cómo nos venden la moto. Información, poder y concentración de medios*. Barcelona: Icaria

Concepción Montiel, L.E. (2010). El análisis del discurso y su relevancia en la teoría y en la práctica de la política. *Revista Internacional de Pensamiento Político 1 (5)*, pp.15-32

Conde, S. (2016). *Formación ciudadana en México*. México: INE

Contreras, R. (2002) La Investigación Acción Participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades. En: Durston, J. y Miranda, F. (Comp.), *Experiencias y metodología de Investigación Participativa*. Santiago de Chile: Cepal

Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: CAOI

Corporación paisajoven – GTZ- visión consultores Ltda (Comp.) (2005). *Compilación de estudios sobre juventud y organización juvenil en Medellín, realizados en el año 2003. Para comprender a los y las jóvenes y sus organizaciones*. Medellín, Colombia

Cortés Salcedo, R. A. (2013). Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia, 1984 – 2004. *Pedagogía y Saberes, (38)*, pp. 63-69

Cortés-Severino, C. (2016). Prácticas de resistencia, re-significación y desplazamiento de y desde lo sensible (pp. 45-61). En Manrique, C. A. y Quintana, L. (Comp.). *¿Cómo se forma un sujeto político? Prácticas estéticas y acciones colectivas*. Bogotá: Universidad de los Andes

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Editorial Alianza.

Crick, B. (2002). La enseñanza de la ciudadanía y de la democracia en Gran Bretaña. *Educación integral*, 11, 5, pp. 6-10

Cubero Pérez, R., Cubero Pérez, M., Santamaría Santigosa, A., Mata Benítez, M., Ignacio Carmona, M. y Prados Gallardo, M. (2008) La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, (346), pp. 71-104

Cuevas Marín, P. (2013). Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. En Walsh, C. (ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 69-103). Quito: Abya Yala.

Dahl, R. A. (2016). La poliarquía. En *Diez textos básicos de Ciencia Política*. Bogotá: Ariel

DANE. (2008). *Encuesta de Cultura Política*. Bogotá: DANE

DANE. (2017). *Boletín técnico. Pobreza monetaria y multidimensional en Colombia, 2016*. Bogotá: DANE

Datosmacro: <https://www.datosmacro.com/paises/colombia>

Delgado, R. y Vasco, C. E. (2003). *Interrogantes en torno a la formación de las competencias ciudadanas y la construcción de lo público*. Ponencia presentada en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad de Manizales- CINDE, en el Simposio Internacional de Investigación

Delgado-Salazar, R. y Lara-Salcedo, L.M. (2008). De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas. *Universitas Psychologica*, 7 (3), pp. 673-690

Delva, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En Alba Fernández, N. D., García Pérez, F. y Santisteban Fernández, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales – Díada editores.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata

Díaz Bravo, B.R. (2016). *Una comunidad justa en el aula y el rendimiento académico de los estudiantes de la unidad educativa "José Isaac Montes"*. Quevedo, Ecuador: Universidad Técnica de Babahoyo. Trabajo de Grado.

Díaz Gómez, A (2005). Representaciones sociales juveniles sobre la democracia. *Reflexión Política*, vol. 7, núm. 13. Pp. 180-191. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia.

Díez-Palomar, J. y Flecha García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, (1), pp. 19-30

Downs, A. (2016). Teoría económica de la acción política en una democracia. En *Diez textos básicos de Ciencia Política*. Bogotá: Ariel

Echavarría, C. V. (2006). *Análisis comparativo de las justificaciones morales de niños y niñas en contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia*. Manizales: CINDE – Universidad de Manizales. Tesis Doctoral.

Echavarría, C. V. (2008). Perspectivas teóricas e investigativas de la educación ciudadana. *Actualidades Pedagógicas*, 51, Universidad de la Salle, pp. 45-55

Echegaray, F. (1989). Impávidos ante la democracia. La subjetividad política argentina. *Nueva Sociedad*, Número 101, pp. 41-48

El Tiempo. (26 de noviembre de 2016) El 64 % de hogares rurales no cuentan con acceso a la tierra. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/economia/sectores/desigualdad-en-la-propiedad-de-la-tierra-en-colombia-32186>

Escobar, A. (1999). *El final del salvaje. Cultura, Ambiente y Política en la antropología contemporánea*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología

Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación editorial el perro y la rana

Escobar, A. (2016). Desde abajo, por la izquierda y con la Tierra: La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino-América. En VV.AA. *Rescatar la esperanza. Más allá del neoliberalismo y el progresismo* (pp. 337-369). Barcelona: Entrepueblos

Evans, R. W. y Saxe, D. W. (1996). *Handbook on Teaching social Issues*. Washington: National Council for the social studies. Bulletin # 93

Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI

Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *Revista de la Asociación de Sociología de Educación*, 2 (1), pp. 17-33

Fernández, L. (2013). El desarrollo de competencias ciudadanas en la educación básica de México. *Analéctica*, 0, (1), pp. 1-8

Fernández Vega, J. (2016) La democracia posmoderna y sus problemas de legitimación. En Strasser, C. (Coord.) *La teoría política hoy*. Buenos Aires: FLACSO

Flecha García, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), pp. 27-43

Flecha García, R. y Puigvert, L. (2015) Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Cultura para la esperanza: instrumento de análisis de la realidad*, Núm 99, pp. 29-35.

Foucault, M. (2002). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. En C. Gómez (Ed.), *Doce textos fundamentales de la Ética del siglo XX* (pp. 256-264). Madrid: Alianza Editorial.

Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Editorial América Latina.

Freire, P. (1997a). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Friedmann, R. (1997). Socialización y educación política de la niñez y adolescencia en la RFA y en los Estados Unidos. En Pizarro, C. Y Palma, E. (eds.), *Niñez y Democracia*, Bogotá: UNICEF – Ariel

Gadamer, H. (1984). *Verdad y método*. Salamanca: Editorial Sígueme

García Cano, P. (2005). *Indicadores Sociales Departamentales. Sistema de indicadores sociodemográficos para Colombia*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Giddens, A. (2007). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.

Gil Blasco, M. (2014). *La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: el papel de las emociones en la vida pública*. Valencia: Universitat de Valencia, Tesis Doctoral.

Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.

Giraldo, O. F. (2014). *Utopías en la era de la supervivencia. Una interpretación del Buen Vivir*. México: Itaca

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI

Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.

Gómez Rodríguez, A. E. (2009). La escuela y la educación para la ciudadanía europea. Ávila, R. M., Borghi, B. y Mattozi, I. (Comp.) *L'educazione all'educazione europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"*. Bologna: Patron Editore.

González Valencia, G. y Santisteban Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educ. Educ.*, 19 (1), pp. 89-102. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.5

Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En VV.AA. *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 97-108). Barcelona: CIBOD

Guelman, A. y Palumbo, M.M. (Coord.) (2018). *Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO

Guevara Niebla, G. (2006). Democracia y educación. Dos notas críticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, (29), pp. 639-653

Gutiérrez Brito, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: CIS

Gutmann, A. (2001). *La educación democrática*. Barcelona: Paidós.

Gvirtz, S. (1996). El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires. Tesis doctoral

Gvirtz, S., Larripa, S. y Oría, A. (2009). *Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/15113232/practicasdiscursivas>

Habermas, Jürgen. (1998a). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado Democrático de Derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.

Habermas, Jürgen. (1998b). *Más allá del Estado Nacional*. México: FCE.

Habermas, Jürgen, (2005). Tres modelos de democracia: sobre el concepto de una democracia deliberativa. *Polis, revista de la universidad bolivariana*. Año/vol 4, Nº 10, Universidad Bolivariana, Santiago de Chile.

Hahn, C. (1996). *Comparative civic education research: What we know and what we need to know*. Londres: Intellect

Haidar, J. (1992). Las materialidades discursivas: un problema interdisciplinario. *Alfa*, (36), pp. 139-147

Han, B.C. (2014). *La agonía del Eros*. Barcelona: Herder

Hart, R. (2005). Espacios para la construcción ciudadana. En Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Comprensiones sobre ciudadanía*. Bogotá: Magisterio

Haste, H. (2004). Cómo crear un ciudadano; competencias y educación ciudadana. En Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Foro Nacional de Competencias Ciudadanas. Memorias N° 1*. Bogotá: MEN

Hernández Merayo, E. (2015). *La ciudadanía en los nuevos escenarios digitales y escolares. Relaciones e implicaciones en el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad de Granada. Tesis doctoral.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill

Honneth, A. (2013). La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía política. *Isegoría, Revista de Filosofía Moral y Política* (49), pp. 377-395. doi: 10.3989/isegoria.2013.049.01

Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur

Houtart, F. (2014). El concepto de *Sumak Kawsay* (Buen Vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. En Delgado Ramos, G.C. (Coord.) *Buena Vida, Buen Vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (pp. 97-123). México: UNAM

Hoyos, G. (2015). La ética en Colombia en medio de la violencia y la ruptura del tejido social. En Moncayo, V. M. (Coord.). *Antología del pensamiento crítico colombiano contemporáneo*. Buenos Aires: CLACSO

Huerta-Charles, L. y McLaren, P. (2012). *Educación pública, democracia y la pedagogía crítica revolucionaria*. Chihuahua: Instituto de Pedagogía Crítica-Doble Hélice Ediciones.

ICFES (2009). *Lineamientos generales. Saber Grados 5o y 9o*. Bogotá: ICFES-MEN

ICFES (2015). Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER 11°. Bogotá: ICFES-MEN

ICFES (2016). *Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016. Pruebas SABER*. Bogotá: ICFES-MEN

Íñiguez Rueda, L. (2011a). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En Íñiguez Rueda, L. (ed.). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 57-88). Barcelona: UOC

Íñiguez Rueda, L. (2011b). El lenguaje en las ciencias sociales: fundamentos, conceptos y modelos. En Íñiguez Rueda, L. (ed.). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 25-56). Barcelona: UOC

Jaramillo Marín, J. (2007). La política pública sobre atención a población desplazada en Colombia. Emergencia, constitución y crisis de un campo de prácticas discursivas. *Tabula Rasa*, (6), pp. 309-338

Jaramillo Marín, J. (2008). Representaciones y prácticas discursivas sobre la política de atención a la población en situación de desplazamiento. Estudio de caso en Bogotá. *Universitas Humanística*, (65), pp. 197-234

Justo, M. (9 de marzo 2016), ¿Cuáles son los 6 países más desiguales de América Latina?, *BBC Mundo*. Recuperado de:
http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160308_america_latina_economia_desigualdad_a_b

Kerr, D. (1999). Citizenship Education In the curriculum: An International Review. *The School Field* 10: 3-4, 5-32

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2015). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Linde Navas, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. *Praxis filosófica* (28), pp. 7-22

Lipset, S. M. (2016). Algunos requisitos sociales de la democracia: desarrollo económico y legitimidad política. En *Diez textos básicos de Ciencia Política*. Bogotá: Ariel

Lissidini, A. (2011). *Democracia directa en Latinoamérica. Entre la delegación y la participación*. Buenos Aires: CLACSO

López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, A., López, J. y Karmy, M. (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé*, 20, (2), pp. 7-23

Magendzo, A. (2002). Gatillando conversaciones en torno a las ciencias sociales y la educación ciudadana. *Educación integral*, 11, 5, pp. 28-36

Maier, H. (1982). El concepto de desarrollo en Erikson. En: *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sedars*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 35-89.

Manrique, C. A. y Quintana, L. (Comp.) (2016). Introducción. Repensar el sujeto político desde la contingencia de lo social (pp. IX-XXVI). En *¿Cómo se forma un sujeto político? Prácticas estéticas y acciones colectivas*. Bogotá: Universidad de los Andes

Marañón-Pimentel, B. (2014). Crisis global y descolonialidad del poder: la emergencia de una racionalidad liberadora y solidaria. En Marañón Pimentel, B. (Coord.). *Buen Vivir y descolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales* (pp. 21-60). México: UNAM-IIE

Martín Rojo, L. (2011). El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. En Íñiguez Rueda, L. (ed.). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 117-140). Barcelona: UOC

Martínez Bonafé, A. (s.f.). *La formación del profesorado para la radicalización de la democracia en los centros*. Seminario Democracia i Ensenyament del MRP "Escola d'Estiu del País Valencià"

Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI

Mclaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Herramienta

Medina Melgarejo, P. (Coord.) (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica

Mejía Acosta, J. F. (2004) Capítulo 7. Estrategias institucionales. En Chau, E., Lleras, J. y Velásquez, A. M. (Comp.) *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Universidad de los Andes.

Mejía Jiménez, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Lima: CEAAL

Mejía Quintana, O. (2010). Modelos alternativos de democracia deliberativa. Una aproximación al estado del arte. *Revista Co-herencia*, 7, (12), pp. 43-79

Mèlich, J.C. (2000). El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? *Enrahonar* (31), pp. 81-94

Melo, J. O. (2002). Educación para la ciudadanía: ¿nueva encarnación para un viejo ideal? *Educación integral*, 11, 5, pp. 11-15

Mesa, J. A. (2004). Tendencias actuales en la educación moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 2, Número 1. Manizales: CINDE.

Meza, J. L. (2012). Aprender el cuidado del otro: una urgencia en la formación moral de un país en el cual nos estamos matando. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 60, 215-235.

Meza, M. (2013). ¿Qué significa educación democrática? *Derecho y Humanidades* (21), pp. 71-83

Mignolo, W. (1995). La razón postcolonial: Herencias coloniales y teorías postcoloniales. *Revista Chilena de Literatura*, 47, pp. 91-114

Milani, F. (2005). Ciudadanía proactiva, pactos de convivencia y paz. En Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Comprensiones sobre ciudadanía*. Bogotá: Magisterio

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares Constitución Política y Democracia*. Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *Lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Formar para la ciudadanía ¡sí es posible! Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: Serie Guías N° 6.

Ministerio de Educación Nacional, Fundación Empresarios por la Educación (2004). *Quince experiencias para aprender ciudadanía... y una más*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2005). *Comprensiones sobre ciudadanía: veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse*. Bogotá: Magisterio

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía N° 34. Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional (2014a). *Guía N° 48. Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas*. Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional (2014b). *Guía N° 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013*. Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto N° 1075 de 26 de mayo de 2015. "Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación"*.

Minteguiaga, A. (2012). Nuevos paradigmas: educación y buen vivir. En Contrato Social por la Educación (Comp.). *Educación y Buen Vivir. Reflexiones sobre su construcción* (pp. 43-54). Quito: Contrato Social por la Educación

Mockus Sivickas, A. (2004). Formación en cultura ciudadana: la experiencia bogotana. En Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Foro Nacional de Competencias Ciudadanas. Memorias N° 1*. Bogotá: MEN

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Neiva, Colombia: Facultad de ciencias sociales y Humanas, Universidad Surcolombiana.

Montenegro Maggio, H. y Medina Morales, L. (2014). Polifonía discursiva y procesos de cambio en los formadores de docentes: ¿Qué voces movilizan sus prácticas de enseñanza? *Estudios Pedagógicos, XL, Número Especial 1*, pp. 161-182

Montesquieu, (1984). *El espíritu de las leyes*. Madrid: Sarpe, Madrid.

Mora, D. (2012). Formación democrática y escuelas democráticas para la construcción de ciudadanía crítica. *Integra Educativa, 5 (2)*, pp. 11-44

Morell Blanch, A. (2004). La inmigración como problema: un análisis de las prácticas discursivas de la población autóctona. *Papers (74)*, pp. 175-201

Mouffe, Ch. (1991). Hegemonía e ideología en Gramsci. En: *Antonio Gramsci y la realidad colombiana*. (pp. 167-227). Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Mouffe, Ch. (2015). Democracia y representación: una perspectiva agonista. En Minnaert, A. y Endara, G. (Coord.) *Democracia participativa e izquierdas. Logros, contradicciones y desafíos*. Quito: FES-ILDIS

Muñoz Zamora, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 10, (19)*, pp. 107-129

Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 3(2)*, 13-32.

Naval, C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico, XXXVI (1)*, pp. 183-204

Nun, J. (2015). *El sentido común y la política. Escritos teóricos y prácticos*. Buenos Aires: FCE

Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Bogotá: Paidós

OEI. (2010). *2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI- CEPAL

Oraisón, M.M. (2000). La escuela: ambiente moral y participación democrática. *IRICE, (14)*, pp. 115-128

Osses Bustingorry, O., Sánchez Tapia, I. y Ibáñez Mansilla, F.M. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, XXXII (1), pp. 119-133

Páramo, P. (comp.) (2013) *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Parcero Torre, C. (2009). La contribución de la asignatura “educación para la ciudadanía” a la consecución de competencias básicas. En Ávila, R. M., Borghi, B. y Mattozi, I. (Comp.) *L'educazione all'á cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la “Strategia di Lisbona”*. Bologna: Patron Editore.

Parés, M. (2014). Jóvenes, internet y política. Estado de la cuestión. En Subirats, J., Fuster, M., Martínez, R., Berlinguer, M. y Salcedo, J.L. *Jóvenes, Internet y Política*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y FAD.

Paz Abril, D. (2004). *Prácticas escolares y socialización: la escuela como comunidad*. Universitat Autònoma de Barcelona, Tesis doctoral

Peláez, A. y Márquez, D. (2006). *Educación para la Democracia y la Formación Política en Colombia: 1980-2006. Un Estado del Arte*. Bogotá: Fundación Konrad Adenauer

Pereira cómo vamos. (2017). *Informe de calidad de vida 2017*. Pereira: Cámara de comercio de Pereira

Piedrahita, J. (2011). Las lógicas de la educación ciudadana. Enseñar democracia o democratizar la escuela. *Aletheia, Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*. [Revista electrónica], Vol. 3, N° 01. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/> [Consultado el 17 de marzo de 2017]

Planas, N. (2004). Análisis discursivo de interacciones sociales en un aula de matemáticas multiétnica. *Revista de educación*, (334), pp. 59-74

PNUD. (2015). *Informe sobre Desarrollo Humano 2015. Trabajo al servicio del desarrollo humano. Nota explicativa por país. Colombia.* Disponible en: <http://nacionesunidas.org.co/blog/2015/12/14/informe-sobre-desarrollo-humano-2015-trabajo-al-servicio-del-desarrollo-humano/>

Porta, L. (2004). Educación, valores y ciudadanía, los jóvenes frente al mundo actual. *Revista Praxis Educativa* 8, pp 42-49, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Mar del Plata

Prats Cuevas, J., Molina Neira, J., Ruiz Bueno, A. y Molina Luque, F. (2017). Análisis de las representaciones e ideas sociales del alumnado en educación para la ciudadanía democrática: ejemplo de mixed-methology desde y para la investigación transdisciplinar. *International Journal of Sociology of Education*, 6 (1), pp. 1-25. doi: 10.17583/rise.2017.2479

Prieto, M. (2002). Educación para la democracia en las escuelas: ¿mito o realidad? *Revista electrónica diálogos educativos*, 2, (03)

Puente, R. (2011) "Vivir Bien" y descolonización. En Farah H., I. y Vasapollo, L. (Coord.). *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* (pp. 345-364). La Paz: CIDES-UMSA – OXFAM

Puig Rovira, J. M. (2000). ¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educação e Pesquisa*, 26 (2), pp. 55-69

Quijano, A. (2014). «Bien vivir»: entre el «desarrollo» y la des/colonialidad del poder. En: Quijano, A. (ed.). *Des/colonialidad y Buen Vivir. Un nuevo debate en América Latina* (pp. 19-34). Lima: Universidad Ricardo Palma. Editorial Universitaria. Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder.

Reimers, F. y Villegas Reimers, E. (2005). *Educación para la Ciudadanía Democrática en Escuelas Secundarias en América Latina.* Trabajo Preparado para la Reunión del Dialogo Regional en Educación. Banco Interamericano de Desarrollo.

Restrepo, G., Ayala, C., Rodríguez, J. y Ortiz, J. G. (2002). La educación cívica en Colombia: una comparación internacional. *Educación integral*, 11, 5, pp. 44-56

Ricoeur, P. (1986). *De los textos a la acción, ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Docencia

Robin, S. y Ford, A. (Comp.) (2013). *Representación y participación democrática en los espacios locales*. Rosario: Ediciones del Revés

Rodrigues de Mello, R. (2011). Comunidades de aprendizaje: democratización de los centros educativos. *Tendencias pedagógicas (17)*, pp. 3-18

Rodríguez Burgos, K. (2015). Democracia y tipos de democracia. En Arango Morales, X. A. y Hernández Paz, A. (Coord.) *Ciencia Política. Perspectiva multidisciplinaria*. México: Tirant lo Blanch

Sacavino, S. B. (2012). *Democracia y educación en derechos humanos en América Latina*. Bogotá: Desde abajo

Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios, Segunda época, 41*, pp. 69-85

Sader, E. (2004) Hacia otras democracias. En Sousa Santos, B. D. (Coord.) *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. México: Fondo de Cultura Económica

Saldarriaga-Vélez, J.A. (2016). Las escuelas críticas: entre la socialización política y los procesos de subjetivación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2)*, pp. 1389-1404

Salvat, P., Román, M. y García-Huidobro, J.E. (2011). Horizonte normativo para una educación justa en sociedades democráticas. Una reflexión desde américa latina. *Revista internacional de educación para la justicia social, 1 (1)*, pp. 46-78

Sánchez Agusti, M. y Pereira Liberato, J. A. (2009). La dimensión europea de ciudadanía. Una perspectiva a través de lo que sienten y piensan los adolescentes portugueses. Ávila, R. M.,

Borghì, B. y Mattozi, I. (Comp.) *L'educazione all'á cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"*. Bologna: Patron Editore.

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta moebio* (41), pp. 207-224 www.moebio.uchile.cl/41/santander.html

Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: Una propuesta conceptual. En Ávila Ruiz, R.M., López Atxurra, R. y Fernández De Larrea, E. (Eds.) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales

Santisteban, A. y Pagès, J. (2009). La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales. Ávila, R. M., Borghi, B. y Mattozi, I. (Comp.) *L'educazione all'á cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"*. Bologna: Patron Editore.

Saucedo Ramos, C.L. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (26), pp. 641-668

Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, (49), pp. 1-10

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. México: SEP

Schulz, W. (2012). Educación para la ciudadanía y participación ciudadana. Una presentación del estudio ICCS2009 y sus resultados. En Alba Fernández, N. D., García Pérez, F. y Santisteban Fernández, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales – Díada editores

Sierra Caballero, F. (2013). Ciudadanía, comunicación y ciberdemocracia. Una lectura crítica de la comunicación y el desarrollo social. *Revista Académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social*, 86, pp. 2-10

Sousa Santos, B. D. (2000). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer

Sousa Santos, B. D. y Avritzer, L. (2004) Introducción: Para ampliar el canon democrático. En Sousa Santos, B. D. (Coord.) *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. México: Fondo de Cultura Económica

Sousa Santos, B. D. (2004). *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*. Quito: Abya-Yala, ILDIS-FES.

Sousa Santos, B. D. (2007). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO – CIDES-UMSA- Plural editores.

Sousa Santos, B. D. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Montevideo: Trilce

Sousa Santos, B. D. (2011a). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, año 16, 54, Universidad del Zulia, Maracaibo – Venezuela, pp. 17-39

Sousa Santos, B. D. (2011b). Introducción: las epistemologías del sur. En VV.AA. *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 9-22). Barcelona: CIBOD

Sousa Santos, B. D. (2017). *Democracia y transformación social*. Bogotá: Siglo del Hombre- Siglo XXI Editores

Spink, M.J. y Menegon, V.M. (2011) Prácticas discursivas como estrategias de gubernamentalidad: el lenguaje de los riesgos en documentos de dominio público. En Íñiguez Rueda, L. (ed.). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 141-162). Barcelona: UOC

Tanaka, M. (Comp.) (1999). *El poder visto desde abajo. Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. Lima: IEP

Torres Fuentes, L. M. (2012). *Democracia local y ciudadanía. Estudio de caso en las organizaciones del tercer sector, Región del Libertador Bernardo O'Higgins, Chile*. Universidad de Granada. Tesis doctoral.

Torres Ortiz Zermeño, C.J. y Chaires Ramírez, E. (1999). *Primera Encuesta Estatal sobre cultura política y participación ciudadana*. Colima: Universidad de Colima

UNESCO (2011). *La UNESCO y la educación. "Toda persona tiene derecho a la educación"*. París: UNESCO

UNESCO (2014a). *América Latina y el Caribe. Revisión Regional 2015 de la Educación Para Todos*. Santiago: UNESCO

UNESCO. (2014b). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. París: UNESCO

UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. París: UNESCO

Vallarino-Bracho, C. (2002). Ciudadanía y representación en el pensamiento político de Hannah Arendt. *Cuestiones Políticas*, N° 28, Enero–Junio, Instituto de estudios Políticos y Derecho Público de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de Zulia, Venezuela. pp. 11-29.

Van Dijk, T. y Athenea Digital. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*, (1), pp. 18-24

Van Dijk, T. (2003), *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Vargas Franco, A. (2006). Discurso y democracia en el programa de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional. *Lenguaje*, 34, pp. 341-365

Vázquez Verdera, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. Valencia: Universidad de Valencia, Tesis Doctoral.

Vázquez Verdera, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XX1*, 13 (1), 177-197.

Vergara, E. M., Montaña, N., Becerra, R., León-Enríquez, O. U. y Arboleda, C. (2011). Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 227 - 253.

Walsh, C. (2013) Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En Walsh, C. (ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala.

Zamora, J.A. (2009). Th. W. Adorno: Aportaciones para una teoría crítica de la educación. *Teoría Educativa*, 21 (1), pp. 19-48

Žižek, S. (2016). *Problemas en el paraíso. Del fin de la historia al fin del capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta

Zurita, U. (2010). La educación para la vida democrática a través de la participación social: puntos de encuentro entre la escuela y la familia. *Revista interamericana de educación para la democracia*, 3, (2), pp. 172-19

APÉNDICES

