



F

FORUM

*Revista Departamento
de Ciencia Política*

20

Julio - diciembre de 2021

e-ISSN: 2216-1767 / DOI 10.15446/frdcp

DIGNIDAD

F

FORUM

*Revista Departamento
de Ciencia Política*



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

FORUM. Revista Departamento de Ciencia

Política 20, julio-diciembre de 2021

Universidad Nacional de Colombia - Sede Medellín

Facultad de Ciencias Humanas y Económicas

e-ISSN: 2216-1767

Rectora: Dolly Montoya Castaño

Vicerrector de la Sede: Juan Camilo Restrepo Gutiérrez

Decana de la Facultad: Johanna Vázquez Velásquez

Director del Departamento de Ciencia Política:

Rainero Jiménez Martínez

Directora-editora: Mary Luz Alzate Zuluaga

Editora invitada: María-Eugenia Villa

Coordinadora de revistas Facultad: Ana Pérez

Comité editorial

Yann Basset, Dr.

Universidad del Rosario, Colombia

Viviane Brachet-Márquez, Dra.

El Colegio de México, México

Jean-Marie Chenou, Dr.

Universidad de los Andes, Colombia

Ricardo Espinoza Lolas, Dr.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Laura Gomez-Mera, Dra.

University of Miami, Estados Unidos

Ruth Martín Quintero, Dra.

Universidad de La Laguna, España

Luanda Rejane Soares Sito, Dra.

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

David Roll Vélez, Dr.

Universidad Nacional de Colombia

Mónica Uribe Gómez, Dra.

Universidad Nacional de Colombia

Comité científico

Manuel Alcántara Sáez, Dr.

Universidad de Salamanca, España

Manuela Boatcă, Dra.

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Alemania

Richard Cleminson, Dr.

University of Leeds, Reino Unido

Adriana González Gil, Dra.

Universidad de Antioquia, Colombia

Jorge Márquez Valderrama, Dr.

Universidad Nacional de Colombia

Marisa Revilla Blanco, Dra.

Universidad Complutense de Madrid, España

Gerardo Romo, Dr.

Universidad de Guadalajara, México

Sonja Wolf, Dra.

Centro de Investigación y Docencia

Económicas (CIDE), México

Corrección de estilo: Mary Luz Alzate Zuluaga y Ana Pérez

Diseño gráfico y diagramación: Melissa Gaviria

Henao, Universidad Nacional de Colombia -

Sede Medellín - Facultad de Ciencias Humanas

y Económicas - Oficina de Comunicaciones

Páginas del número: 270 **Periodicidad:** semestral

Portada

Fotografía de María-Eugenia Villa. Muro de las dignidades 2015, Universidad de Antioquia.

Contacto

Dirección: Carrera 65 59A-110, Bloque 46, oficina 108, Universidad Nacional de Colombia

- Sede Medellín - Facultad de Ciencias

Humanas y Económicas - Centro Editorial

Correo electrónico: forum_med@unal.edu.co

Sitio web: [http://www.revistas.unal.edu.co](http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/forum/index)

[edu.co/index.php/forum/index](http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/forum/index)

Indexación, bases de datos y repositorios

- AmeliCA. UNESCO - CLACSO - Redalyc - Universidad Autónoma del Estado de México - Universidad de Antioquia, Colombia - Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- CLACSO. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe, Argentina
- CLASE. Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, México
- DIALNET. Universidad de Rioja, España
- DOAJ. Directory of Open Access Journals - Lund University Libraries, Suecia
- European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIHPlus), Noruega
- FLACSO. Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales (LatinREV), Argentina
- REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico), España
- Sherpa-Romeo, Reino Unido
- Ulrichsweb & Ulrich's Periodicals Directory, Estados Unidos
- Academia.edu.co, Estados Unidos



Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Editorial

Por una educación política que cualifique la capacidad de las personas para participar como ciudadanas en el campo político [5-35]

For a Political Education that Improves People's Capacity to Participate as Citizens in Politics
María-Eugenia Villa

Número temático

Educación política en Argentina. Participación juvenil, política educativa, enseñanza y contextos [36-61]

Political Education in Argentina. Youth Participation, Educational Policy, Teaching and Contexts

María Inés Jorquera – Laura Radetich

Perspectivas conceptuales y experienciales de la educación política: una mirada desde el grupo “Educar para la Polis” [62-85]

Conceptual and Experiential Perspectives on Political Education: A View from the Educar para la Polis Group

Eliana Bran-Piedrahita – Natalia Godoy-Toro – Yuliana Monsalve-Ruiz

Educación y formación para la ciudadanía en y desde la universidad: aportes para el debate [86-109]

Education and Training for Citizenship in and from the University: Contributions to the Debate

Margarita Benjumea-Pérez – Alejandro Mesa-Arango

Temas controversiales y subjetividad política: una propuesta de educación política para jóvenes [110-137]

Controversial Issues and Political Subjectivity: A Proposal for Political Education for Young People

Ana Calderón-Jaramillo – Montserrat Oller-Freixa

Educación política para una democracia radical [138-157]

Political Education for Radical Democracy
Edda Sant

Una investigación sobre el desarrollo del currículo de educación para una ciudadanía democrática en la escuela andorrana [158-178]

A Study about the Development of an Education for Democratic Citizenship Curriculum in the Andorran School
Salvador Sala – Joan Pagès – Antoni Santisteban

Reflexiones sobre la implementación del Sistema de Formación para la Participación Ciudadana en Medellín, 2017-2019 [179-205]

Reflections on the Implementation of the Training System for Citizen Participation in Medellín, 2017-2019

Tiffany-Andrea Botero – Luisa-María López

Tema abierto

Cycle of Protest and Changes in Spanish Party System: 15M, Mareas and New Parties [206-232]

Ciclo de protesta y cambios en el sistema de partidos español: 15M, Mareas y nuevos partidos

Marisa Revilla-Blanco – Carlos Molina-Sánchez

Documentos

Las contribuciones de Joan Pagès a la educación política: una obra imprescindible [233-248]

Joan Pagès's Contribution to Political Education: An Essential Work

Antoni Santisteban-Fernández

Una entrevista con el profesor Isabelino Siede [249-261]

An Interview with Professor Isabelino Siede

María-Eugenia Villa – Juan Esteban-Clavijo – Natalia Godoy-Toro – Marta Restrepo

Reseñas

Educación política para la construcción de sociedades democráticas [262-270]

Political Education for the Building of Societies
Edwin Bustamante-Arango

Por una educación política que cualifique la capacidad de las personas para participar como ciudadanas en el campo político

María-Eugenia Villa*


Universidad de Antioquia, Colombia

<https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.95714>

Para que podamos sembrar el pan y para que lo podamos comer...

Una cosa es transportar la piedra para el balcón donde el patriarca, de aquí a unos años, nos bendecirá a todos, otra, y mejor sería, que fuéramos nosotros la bendición y el que bendice, lo mismo que sembrar pan y comerlo.
(Saramago, 2010, p. 305)

La vida de miles de labriegos y la de sus familias fue desperdiciada y malograda durante la construcción del Convento de Mafra (Saramago, 2010). Este monasterio terminó siendo un palacio. Ahora es un sitio turístico conocido bajo la denominación de “Real Obra de Mafra” (Unesco, 2021). Un lugar para ver, no para permanecer. Este sitio de entretenimiento fue

* Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Profesora de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación (Colombia); integrante del grupo de investigación “Comprender” de la Universidad de Antioquia y del grupo de trabajo académico en educación política “Educar para la Polis” del grupo “Comprender”. Correo electrónico: eugenia.villa@udea.edu.co  <https://orcid.org/0000-0003-2189-3373>

Cómo citar

Villa, M. E. (2021). Por una educación política que cualifique la capacidad de las personas para participar como ciudadanas en el campo político. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 20, 5-35. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.95714>



Derechos de autor: Atribución-
NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Forum. Rev. 20 (julio - diciembre 2021)
e-ISSN: 2216-1767 / pp. 5-35

construido durante el siglo XVIII por labriegos que han sido olvidados y que estaban sometidos a los designios, que expresaban las ambiciones, del Rey Juan V de Portugal. Sin duda, la construcción de la Real Obra de Mafra, correspondía a la vanidad y a la arrogancia de un rey que debería ser recordado por emplear en su provecho, o beneficio, el oro, los diamantes, el azúcar y el tabaco que extraían y cultivaban las poblaciones de las colonias africanas, americanas y asiáticas del imperio portugués. Igualmente, esta construcción, correspondía a las distinciones que configuran quienes buscan prevalecer y gozar de privilegios, preponderancia y preeminencia con respecto a otras personas. Este tipo de oropeles funcionan como elementos de distinción que aseguran la prevalencia de unas clases dominantes con respecto a otras que permanecen sometidas, subordinadas, dependientes y vulgarizadas (Bourdieu, 1988).

Lo afirmado guarda una razón. No es cierto que las clases sociales se difuminaron entre 1989 y 1991 cuando finalizó el siglo XX (Hobsbawm, 1995). Un siglo en el que muchas poblaciones organizadas lograron que los estados les reconocieran y les hiciesen efectivos muchos derechos (Tilly, 2004). Por esto, en algún momento se creyó que los derechos de las ciudadanías le habían ganado la batalla al ordenamiento capitalista (Marshall, 1997). Sin embargo, esta situación fue difuminada. Cuando el siglo XX finalizó, muchas poblaciones pasaron de gozar de la condición ciudadana a sufrir la condición de súbdita. Desde las dos últimas décadas del siglo XX los privilegios de unas pocas personas vienen ganando el terreno de los derechos de la gran mayoría de las personas. La razón de esta situación tan penosa reside en la penetración de la ideología política neoliberal en los distintos campos de la sociedad global. En adelante, la vida de miles de labriegas, labriegos y la de sus familias se seguirán desperdiciando y malogrando durante la construcción de muchas otras reales obras de Mafra.

En efecto, la penosa construcción de la Real Obra de Mafra no es un asunto del pasado. Mucho menos es el fruto de la imaginación de un eminente escritor (Saramago, 2010). Acaso la construcción de los futuros “estadios de sangre” de Qatar, en los que, de pronto, se disputará la Copa Mundial masculina de la Federación Internacional de Fútbol Asociado (FIFA), de 2022, corresponda a la misma lógica aterradora de la construcción de la Real Obra de Mafra (Linares, 2021). Una lógica que, también, ha malogrado y desperdiciado la vida de más de 6500 trabajadores y las de sus familias a las que, cada día, les hace falta cada uno de ellos. Tal vez la única diferencia, entre la construcción de la Real Obra de Mafra y los futuros “estadios de sangre” de Qatar, sea que los trabajadores de Mafra fueron reclutados, de manera forzada, por cuadrilleros armados que ejercían violencia contra las personas que se les oponían; mientras que los trabajadores de Qatar están llegando a este país huyendo del empobrecimiento y de las otras violencias que sufren en sus lugares de origen (Linares, 2021; Saramago, 2010).

Las y los miles de turistas que visitaban cada año la Real Obra de Mafra (Unesco, 2021) y las y los miles de aficionados a mirar competiciones de fútbol que, posiblemente, asistan

en el 2022 al mundial masculino de la FIFA tendrían que ver, en cada uno de los oropeles que conforman sus construcciones, la sangrienta huella que deja el fundamento del ordenamiento capitalista: la reificación, la autocracia y la monopolización (Bobbio, 2009; Honneth, 2007; Santos, 2018). En efecto, la Real Obra de Mafra y los futuros “estadios de sangre” de Qatar son obra, en primer lugar, de la reificación de miles de personas y del entorno natural del planeta Tierra. En segundo lugar, de gobiernos autocráticos como el de Juan V de Portugal y el de la familia Al Thani de Qatar (BBC Mundo, 2017). Y, en tercer lugar, de la monopolización, por parte de las elites que apoyaban y apoyan a estos autócratas, de los bienes que creaban las poblaciones que habitaban las colonias del Imperio Portugués del siglo XVIII y que crean las poblaciones que viven bajo el dominio del Estado autocrático de Qatar.

Quizás lo que justifica la configuración de una educación política que forme y socialice a las personas para participar en el campo político sea revertir la reificación, la autocracia y la monopolización imperante en la mayoría de las sociedades del planeta. El fundamento del ordenamiento capitalista malogra y desperdicia miles de vidas. Concretándose en que fuéramos la bendición y quien bendice. Lo que es lo mismo que sembrar el pan y comer ese pan que hemos sembrado (Saramago, 2010). O en ser el bien y quienes desean el bien; generar nuestro bienestar y disfrutar de este bienestar. O que cada quien se colme de bienes y colme de bienes a las y los demás. Porque, finalmente, de lo que se trata es de que cada persona pueda proveerse de los satisfactores de sus necesidades (Max-Neef, Elizalde y Openhayn, 1996). Permitiendo así la dignificación de su condición humana y la contribución a dignificar su condición humana y contribuya a dignificar la condición humana de sus alteridades. De esta forma, cada quien podrá devenir como agente y no como paciente (Sen, 2000); como una persona sujeta de sí misma y no objeto de otra; como una persona autodependiente y no como una persona dependiente. Lo que permite que cada quien se relacione con sus alteridades de manera recíproca o en términos de mutua correspondencia (Mauss, 2009). Respondiendo así a sus alteridades de la misma manera en que ellas han actuado. Porque se consideran iguales en sus diferencias o, mejor, semejantes, similares o congéneres.

La educación de las personas para que sean agentes permite, por tanto, que se desarrollen relaciones de carácter recíproco. Estas relaciones son contrarias a las caritativas y a las filantrópicas que se ejercen entre quienes se consideran desiguales. Por lo que se fundan relaciones entre personas consideradas menores, insignificantes, despreciables, elementales, rudimentarias. Por tanto, susceptibles de ser subalternizadas, subordinadas, sometidas y dominadas. Lo que las hace dependientes y sujetas de la voluntad de otras personas que fungan como mayores, importantes, respetables, primordiales, educadas y cultas. Por lo que logran gozar de los atributos brindados para ocupar los lugares de las sociedades desde los que se puede ejercer dominación. De esta forma, llegan a ser las personas que conforman la

clase llamada como “gente de alta sociedad”, “gente bien” cuyas poses y prácticas hacen que sean distinguidas de la “gente de la baja sociedad”; de la gente sospechosa de hacer el mal. “La gente bien” ha construido este imaginario para defender su prevalencia en los campos político y económico. Esta prevalencia se asegura de dos formas: mediante el ejercicio de la disuasión y la persuasión y mediante el ejercicio de la coacción que pueden llevar hasta el grado de la violencia. En otras palabras, mediante el ejercicio de dos poderes sociales: el ideológico y el coactivo (Villa, 2021a).

Una de las maneras en las que se expresa ese ejercicio es asegurarse que las personas que son sujetas de su prevalencia y víctimas de sus privilegios, de su preponderancia y de su preeminencia transporten la piedra con la que se construirá el balcón del Convento de Mafra desde el que unos años más tarde el patriarca, con un gesto mínimo, les hará saber que no son personas sujetas de derechos. Si no que, por el contrario, son personas menores, insignificantes, despreciables, elementales y rudimentarias como aquel “labriego de tanta edad que ya no lo quisieron” y que después de gritar “subido a una cerca que es el púlpito de los rústicos, Oh gloria de mandar, oh vana codicia, oh rey infame, oh patria sin justicia” recibió del cuadrillero, que había reclutado para trabajos forzados a su hijo, un golpe en la cabeza con el que lo dejaron tirado en el suelo dado por muerto (Saramago, 2010, p. 362).

Quizá para evitar que sigan sucediendo estas situaciones dolorosas sea fundamental una educación política que forme y socialice a las personas para participar en el campo político. Quizá para que unas personas dejen de ser consideradas menores, insignificantes, despreciables, elementales y rudimentarias, al tiempo que otras son consideradas mayores, importantes, respetables, primordiales, educadas y cultas sea trascendente una educación política que forme y socialice a las personas para participar en el campo político. Quizá para que todas las personas puedan gozar de los derechos que son inherentes a la condición humana sea valiosa una educación política que forme y socialice a las personas para participar en el campo político. Quizá para que todas y todos puedan ser la bendición y quien bendice —que es lo mismo que poder sembrar el pan y poder comerlo— sea vital una educación política que forme y socialice a las personas para participar en el campo político.

Un concepto de educación política

La educación política puede definirse como un proceso de socialización y de formación que permite que las personas se movilicen o que participen en el campo político. En donde se entiende que los procesos de movilización política son la antípoda de los procesos de participación política (Sani, 2000). Una de las razones por las que se puede hacer esta afirmación es que la movilización política se logra mediante el adoctrinamiento.

Lo que consiste en inculcar a otra u otras personas unos sentidos determinados con un gran empeño, con la finalidad de fortalecer el ordenamiento autocrático. Por su parte, la participación política se logra mediante procesos de politización. Estos consisten en enseñar con compromiso a otra u otras personas una diversidad de sentidos con la finalidad de fortalecer el ordenamiento democrático (Žižek, 2011).

En el campo de la educación política para la movilización en el campo político se pueden identificar dos formas de realización: la primera corresponde a la instrucción cívica y la segunda a la educación cívica. Ambas formas conducen a la formación de súbditos de un determinado ordenamiento político. Con la instrucción cívica se pretende la adhesión a una ideología política y, a veces, a una agrupación social. La adhesión a una ideología política típicamente se refiere a algún tipo de nacionalismo. La adhesión a una agrupación social generalmente se refiere a algún estado nación. Por su parte con la educación cívica se busca alcanzar tres finalidades: la primera se refiere a la movilización para la elección de alguna o algunas de las personas que conforman el gobierno de una determinada sociedad; la segunda se refiere al cumplimiento de los deberes que imperan en un preciso ordenamiento político y la tercera hace referencia a las maneras de relacionarse, de un modo sumiso, con quienes conforman el gobierno de una específica sociedad.

En el campo de la educación política para la participación en el campo político se pueden identificar dos formas de politización. La primera es la educación para el ejercicio de la ciudadanía. Esta educación se realiza cuando se concibe que la condición ciudadana se ejerce de manera homogénea. La segunda es la educación para el ejercicio de las ciudadanías. Esta educación se realiza cuando se concibe que la condición ciudadana se ejerce de manera heterogénea¹. Ya sea que se desarrolle de una manera o de la otra, la educación política para la participación en el campo político implica que cada persona llegue a “ser parte” del campo político y con ello que devenga en contener en sí el proceso y luego en ser el proceso político (Wilches-Chaux, 1993, p. 5). Lo que contribuye a la democratización del campo político. Esto se puede afirmar si, con Žižek (2011), se entiende que todo proceso de politización de las poblaciones de un determinado contexto social, conlleva, la democratización de esta sociedad.

Por lo escrito, la educación política debería cualificar las capacidades de las personas para participar como ciudadanas en el campo político. A partir de este concepto en los apartes que siguen se abordará, una finalidad, una justificación, unos contextos, unos contenidos y un método para la realización de un proceso de educación política.

1. En esta parte debo expresar mis agradecimientos a los profesores Francisco Javier Rico Arteaga y Mauricio Berrio Arismendy por los aportes que, en torno a la heterogeneidad del ejercicio de la condición ciudadana, han realizado en el grupo de trabajo académico en educación política “Educar para la Polis” del grupo “Comprender”.



Fotografía de María-Eugenia Villa. Muro de las dignidades 2015, Universidad de Antioquia.

Una finalidad, una justificación y unos contextos para la educación política

Desde el punto de vista deontológico, una educación política para la participación en el campo político debería tener como finalidad construir sociedades en las que se concrete el *reconocimiento* (Honneth, 2007), la *democracia* (Bobbio, 2009) y la *redistribución* (Santos, 2018). Estos ideales se muestran deseables por varias razones. La primera es que el *reconocimiento* permite el establecimiento de relaciones recíprocas (Mauss, 2009) y la *termorregulación ambiental* (Calderón et al., 1995) permite habitar el planeta Tierra de manera tal que la humanidad no provoque una nueva extinción masiva de las especies que lo pueblan. La segunda razón por la que estos ideales son deseables consiste en que la *democracia* permite que todas las personas que hacen parte de un determinado ordenamiento político puedan ser sujetas de los derechos que son inherentes a toda la humanidad. Finalmente, la *redistribución* es deseable en tanto permite el disfrute general de los bienes que, en conjunto y de manera cotidiana, crean, en sus entornos naturales, las personas que hacen parte de una sociedad (Dussel, 2013). Lo que cobra validez si se entiende que cada una de las briznas que componen los seres animados y los inanimados son el fruto del trabajo de todo el universo desde los tiempos en los que no existía el tiempo. Escrito de otro modo, desde el punto de vista deontológico, una educación política para la participación en el campo político debería tener como finalidad

diluir las situaciones que nos han llevado a sufrir la tragedia que acongoja en este momento a toda la humanidad: la pandemia de la Covid-19. Estas situaciones consisten en la reificación de las personas y de la naturaleza; la autocratización de la mayoría de las sociedades del planeta y la monopolización por parte de pocas personas de los bienes que, colectiva y cotidianamente, crean, en sus entornos naturales, las personas que conforman la sociedad global.

De manera más precisa, en la contemporaneidad se torna urgente cualificar y ampliar las prácticas que conlleva la educación política para participar en el campo político. Esto se justifica por la regresión de la interculturalidad que permite la existencia humana; por el avance de la entropía que destroza los entornos naturales; por el retroceso de los procesos de democratización de las sociedades y, a nivel planetario, el enriquecimiento de unas pocas personas merced al empobrecimiento de la mayoría de las personas. Una situación que torna obscena o impúdica la convivencia global. Pues no puede ser más escabroso y sórdido que la miseria material de muchas personas sostenga la miseria moral de unas pocas. Por tanto, más precisamente se requiere una educación política que forme y socialice a las personas para participar en el campo político. Esta educación, en términos de Santos (2009), nos concedería unos conocimientos y unos saberes prudentes para construir una vida decorosa, decente.

Finalmente, una educación política para la participación política se puede llevar a cabo en contextos educativos escolarizados y no escolarizados. Pero, sobre todo, esta educación política se realiza en el ámbito de procesos colectivos. Unos procesos que implican la organización de las personas en colectividades que, eventualmente, pueden institucionalizarse. Esto puede ser así, en razón de la formalización entrañada por el campo político; permitiendo la perdurabilidad de las organizaciones que las personas conforman en las sociedades y que ayuda a distinguir la política de lo político, lo instituido de lo instituyente, lo transformable de lo transformador (Mouffe, 2017). Una formalización siempre deseable. Pues, como lo ha escrito Lechner, es en el ámbito de la formalización en el que se expresa la subjetividad. Esa fuerza que crea calas en la política desde las posibilidades de lo político. Aserto que se origina en la especificación del campo político como el espacio de la formalización y de la expresión subjetiva (Lechner, 1981). Una paradoja que no es extraña a las divergencias tan caras a la condición humana.

Por lo escrito, es trascendente que en los contextos educativos escolarizados y no escolarizados el profesorado promueva los procesos organizativos del estudiantado (Entwistle, 1980). Esto ha de suceder tanto en el aula de clase como en los distintos espacios escolares. Y ha de realizarse para el desarrollo de muchas de las actividades y tareas cotidianas de la escuela. La razón de esto es doble: la primera tiene que ver con una idea planteada por el profesor Isabelino Siede en la entrevista que concedió para este monográfico. Esta idea estriba en que la escuela es el primer espacio público al que acceden las niñas

y los niños. Antes de la escuela su vida se concentra en los ámbitos íntimo y privado. La segunda razón por la que el profesorado debe estimular los procesos organizativos del estudiantado consiste en que, estos procesos, conllevan a la participación del estudiantado. Lo que le permite a cada estudiante aprender a participar. Como lo ha escrito Entwistle (1980), la participación no se aprende a través del método de la simulación.

Este método puede servir para aprender, por ejemplo, las funciones que deben cumplir los distintos agentes y pacientes que hacen parte de un determinado contexto social (Sen, 2000). De esta manera, la participación escolar le permite a cada estudiante, en primer término, desarrollar las capacidades que le permitirán participar en otros ámbitos. En segundo término, cualificar sus otras capacidades. Esto lo han de hacer cooperando con quienes son sus coetáneas y coetáneos, así como negociando con quienes han devenido a la condición de adultez u ocupan los distintos lugares desde los que se ejerce el gobierno de lo social (Villa, 2011). Y, en tercer término, la participación escolar le brinda a cada estudiante la posibilidad de satisfacer la necesidad de participación y, además, sus otras necesidades humanas las cuales son: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, ocio, creación, identidad y libertad (Max-Neef, Elizalde y Openhayn, 1996). Finalmente, ha de escribirse que desde lo deontológico la participación ha de aprenderse en la escuela a partir de la práctica individual y colectiva del reconocimiento, de la democracia y de la redistribución.



Fotografía de María-Eugenia Villa. Para leer las sociedades y para reescribir las sociedades 2014, Universidad del Tolima.

Unos contenidos y un método para la educación política

Una educación política para la participación en el campo político puede desarrollarse desde diversas perspectivas. Estas deberían iniciarse con la descriptiva, proseguir con la deontológica y culminar con las prescriptivas y proscriptivas que han de configurarse para la convivencia pacífica (Villa, 2015a). Tanto las prescripciones como las proscriptivas corresponden a la formalización a la que tiende el campo político (Lechner, 1981). Unas y otras deberían contribuir a la convivencia pacífica para la dignificación de la condición humana. La convivencia pacífica, a su vez, se puede fundamentar en la teoría de la *noviolencia* (López-Martínez, 2004) y en sus distintas concreciones. Una de estas es la del deber que tienen todas las personas de desobedecer las prescripciones y proscriptivas que instituyen los Estados cuando las consideran injustas o inequitativas (Thoreau, 2005).

Para la concreción de estas perspectivas, el profesorado debería llevar a cabo tres acciones. La primera es la de construir los contenidos de los procesos educativos en el contexto de grupos de trabajo académico docente. Lo que afina la condición intelectual que debe caracterizar al profesorado (Villa, 2015b). La segunda acción que debe realizar el profesorado debería ser la de acudir al campo *sociohumanístico del conocimiento científico* para construir estos contenidos. En especial a los campos de la historia, la geografía, los estudios culturales, la ciencia política, la filosofía política, las ciencias jurídicas, la economía, la sociología, la filosofía, la literatura, el cine, la fotografía, las artes plásticas, las artes representativas... Igualmente, como lo sostienen Henao y Palacio (2019), cada día se torna más inaplazable acudir al campo de las ciencias naturales para la construcción de los conocimientos escolares. Además, para la sobrevivencia de la especie humana, al día de hoy, igualmente se debería también acudir a los campos de otras formas de construir sentidos para construir los conocimientos escolares. Estos campos son el de los saberes ancestrales, el de los saberes afrodiaspóricos y los de las organizaciones campesinas, rurales y urbanas. Saberes que permiten ir más allá de las resistencias para avanzar a las reexistencias (Botero, 2014; Santos, 2009). O, lo que es lo mismo, pasar de la rebeldía a la revolución (Freire, 2009; Fromm, 2008). Un paso que entraña desatarse de los entramados del carácter autoritario o sadomasoquista para acceder a los campos en los que se puede ejercer el carácter libertario. Un carácter que implica que cada quien pueda disponer de la capacidad, la posibilidad o el poder de responder por sí misma o por sí mismo (2021a). Finalmente, desde el punto de fuga de las reexistencias, el profesorado debería construir el conocimiento escolar desde las metáforas topológicas del sur del sur y del sur del norte. La razón de esto es que existe un norte del norte y un norte del sur. Unos nortes que generalmente permanecen

aliados y que, frecuentemente, provocan discordias, hostilidades, enemistades y pugnas entre quienes nos ubicamos en el sur. Con esto evitan que entre las sociedades del sur se establezcan relaciones de concordia, mancomunidad, amistad y armonía que ayuden a dignificar la condición humana.



Fotografía de María-Eugenia Villa. Pública por siempre 2015, Universidad Autónoma de Barcelona.

Con todo, la construcción de conocimientos escolares en el contexto de grupos de trabajo académico docente, acudiendo a los campos de diferentes formas de saber y de conocer, así como desde la metáfora topológica del sur ayuda a colmar dos ideales caros a la dignificación de la condición humana. Uno es el que se “establezcan alianzas” entre las luchas de las sociedades del sur (Thiong’o, 2017, p. 111). El otro es el de contribuir a la construcción de una sociedad planetaria que supere el eurocentrismo. Lo que permitiría, por tanto, pasar del unicentrismo al pluricentrismo. De esta forma, la nueva sociedad planetaria tendría múltiples centros que se deberían considerar entre sí como legítimos. Este desplazamiento del centro sobre el que ha insistido Thiong’o (2017), contribuye, en mucho, a construir relaciones humanas en las que predomine el *reconocimiento* que le abre paso a la *democracia* que posibilita la *redistribución*.

Para cerrar esta parte, un método para la realización de procesos de educación política para la participación política puede desarrollarse a partir de procesos de deliberación en torno a situaciones reales. En consecuencia, estas situaciones, no deben ser simuladas (Entwistle, 1980). Los procesos de deliberación han de tener como finalidad la construcción de resoluciones o de decisiones mediante consensos o acuerdos. Lo que implica que se debe prescindir del mecanismo de la votación. Esto porque una votación, de suyo, excluye el consenso en la medida en que una mayoría predomina sobre una minoría. La deliberación se ha de fundamentar en la construcción de argumentos y de contraargumentos que el profesorado, agente central de los procesos de educación política, debe enseñar a construir a cada estudiante. Dado que la función que tiene cada profesor y profesora en los procesos de educación política para la participación en el campo político es imprescindible. No se puede imaginar la enseñanza de la participación centrada en el aprendizaje. Es un proceso que implica enseñar y aprender en contextos de construcción colectiva de conocimientos y de saberes, así como de desarrollo de capacidades.

Para que el profesorado pueda cumplir con su función de enseñanza de la participación en el campo político bien puede servirse de un método de construcción de experiencias que está en elaboración. Este método se ha denominado DAR (Villa, 2021b) y se fundamenta en el concepto de “experiencia” sobre el que ha profundizado Larrosa (2006). Este método se denominó DAR en tanto implica la descripción o especificación; el análisis o crítica y la reflexión o valoración (Villa, 2021b) que se han de desarrollar por parte de cada estudiante a partir de una situación real y con la orientación de una profesora o de un profesor. Las situaciones en las que se centra el método bien pueden referirse a las escalas de interacción local, regional o global y ser del presente o del pasado. Con respecto a esto puede recomendarse que estas situaciones que se han de describir, analizar y ser objeto de reflexión deberían corresponder al pasado y situarse en una escala de interacción global. Lo que permite al estudiantado mirar lo otro para poder ver lo propio tal y como lo ha recomendado Pagès (1997). Las capacidades que se intentan desarrollar mediante el método DAR –descripción, análisis y reflexión– sin duda son esenciales en todo proceso de educación política que se oriente a la formación y a la socialización del estudiantado para participar en el campo político. Una educación que le permite a las personas ser la bendición y quien bendice o, lo que es lo mismo, sembrar el pan y poderlo comer (Saramago, 2010).

Un conjunto de aportes al campo de la educación política

Con el fin de aportar en el campo de la educación política este monográfico de la revista FORUM contiene siete artículos, una reseña, una entrevista y un artículo de reflexión mediante el que se brinda un reconocimiento a un *educador político* de varias generaciones de profesoras y de profesores iberoamericanos: el profesor Joan Pagès i Blanch. Un maestro que nos dejó de manera inesperada en un momento en el que más podía colmarnos con todas las formas en las que tornaba práctico el valor de la reciprocidad. Este artículo ha sido escrito por el profesor Antoni Santisteban, otro educador político, que viene acrecentando la herencia intelectual de un maestro de maestros como lo fue el profesor Pagès.

Vale, por tanto, declarar que este monográfico está dedicado a la memoria del profesor Pagès e, igualmente, a las víctimas de la violencia que el gobierno del Estado colombiano ha ejercido en contra de las poblaciones colombianas desde el 28 de abril de 2021. El día en que se inició un “Paro Nacional” en contra del gobierno del presidente Iván Duque. Un paro que ha sido causado por el empobrecimiento de la mayoría de la población colombiana. Un empobrecimiento que, en Colombia, como en el resto de sociedades del planeta, ha sido ocasionado por la imposición de la ideología política neoliberal como orientadora de las políticas que prescriben y proscriben las acciones de los estados. La dedicatoria de este monográfico a las víctimas de este nuevo momento de ejercicio de la violencia militar y paramilitar en Colombia se realiza por una convicción. La de que el profesor Pagès también estaría lamentando que tantas personas sufrieran una infinidad de daños por su reivindicación, como ciudadanas y ciudadanos, de los derechos de las poblaciones colombianas². Unos derechos que suelen ser arrebatados por quienes

2. Al cierre de la escritura de esta presentación –19 de mayo de 2021– las organizaciones no gubernamentales Indepaz y Temblores han informado que, entre el 28 de abril y el 18 de mayo de 2021, han logrado documentar 2387 casos de violencia ejercida por parte de las organizaciones militares del Estado colombiano en contra de las poblaciones colombianas. Se puede agregar que en las ciudades de Pereira, Cali y Medellín la población ha registrado la presencia de personas civiles armadas. Con lo que se presume que las organizaciones militares del Estado colombiano continúan recibiendo apoyo de organizaciones paramilitares. Estos 2387 casos de violencia se han registrado durante distintas actividades que han hecho parte del Paro Nacional contra las acciones de gobierno neoliberales del presidente Iván Duque. Con respecto a estos casos de violencia Indepaz y Temblores lograron precisar que 51 personas fueron asesinadas. De estas, 43 fueron presuntamente asesinadas por integrantes de las organizaciones militares del Estado colombiano; la mayoría fueron asesinadas en los departamentos de Cauca y de Valle del Cauca –35 personas; 4 eran menores de edad y 15 tenían entre 18 y 24 años–. Con lo que se puede afirmar que la violencia ejercida por el Estado colombiano en contra de las poblaciones colombianas ha sido más mortífera en el suroccidente colombiano y que se ha concentrado en la niñez y en la juventud. Las dos organizaciones no gubernamentales también han documentado que 18 personas son víctimas de violencia sexual; 5 son víctimas de violencia basada en género; 33 son víctimas de heridas oculares; 1139 son víctimas de detenciones arbitrarias y 384 son víctimas de violencia física. A estos

le imponen el neoliberalismo a las sociedades mediante el ejercicio de la violencia militar —como en el caso de Chile— o paramilitar —como en el caso de Colombia—.

daños a las poblaciones colombianas se le suma que, para el 10 de mayo, ambas organizaciones denunciaron más de 500 casos de personas dadas por desaparecidas después de haber sido detenidas en el marco de las protestas concernientes al Paro Nacional e informaron que 2 de ellas fueron encontradas muertas el 7 de mayo. Finalmente, estas dos organizaciones, denunciaron que han registrado 146 casos de disparos con armas de fuego y 472 intervenciones violentas en el marco de protestas pacíficas que se han realizado en el marco del Paro Nacional. En los informes de las dos organizaciones se consignan cuatro características de la violencia ejercida por parte del Estado colombiano en contra de las poblaciones colombianas. La primera es que la mayoría de estos hechos victimizantes se han cometido en las horas de la noche. La segunda es que se ha denunciado que, durante el desarrollo de estos hechos, se han presentado cortes en los servicios eléctricos residenciales y del alumbrado público. También se ha denunciado la interrupción del servicio de internet. Esto ha resultado particularmente grave dado que muchas personas se han salvado de ser victimizadas o han denunciado hechos de victimización a través de las redes sociales en línea y durante transmisiones en directo. La tercera característica de esta violencia es el uso de armas químicas como lo son los gases lacrimógenos. Estas armas se han usado, además, en lugares residenciales y a altas horas de la noche. Con lo que se ha puesto en peligro a un número incontable de familias de las que hacen parte ancianas, ancianos, niños, niñas y bebés. Muchas familias han quedado atrapadas en sus casas a merced de las armas químicas. Esto a causa de que se han registrado policías disparando armamentos letales en las calles de los barrios mientras transitaban a pie o a bordo de las motocicletas, de las tanquetas o de los demás vehículos de los que se sirve la policía colombiana. La última característica es que, igualmente, en lugares residenciales se han usado, en contra de las poblaciones colombianas, unos lanzadores de múltiples proyectiles denominados “Venom”. Estas armas se han disparado desde tanquetas y desde el suelo. Lo que al parecer le da más letalidad al uso de este instrumento de ataque. Si se tiene en cuenta que cada una de estas armas tiene un costo cercano a los 400 millones de pesos, se puede colegir que el gobierno del presidente Duque le brinda más importancia al ejercicio de la violencia contra las poblaciones colombianas que a sus obligaciones de reconocer y hacer efectivos los derechos de las distintas poblaciones que habitan en Colombia. Es de anotar que Indepaz ha denunciado la continuidad de la violencia que, en Colombia, siempre se ha ejercido contra los líderes y las lideresas políticas y contra las personas que han firmado los distintos acuerdos de paz. Unos acuerdos que el Estado colombiano ha suscrito con diferentes organizaciones subversivas armadas. En efecto, esta organización ha informado que entre el 28 de abril y el 18 de mayo, se han cometido 9 asesinatos de personas que lideran procesos sociales y que defienden los Derechos Humanos. Igualmente, registró el asesinato de dos personas firmantes del Acuerdo de Paz entre el Estado colombiano y la Jefatura de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP). De esta forma, a las víctimas que cotidianamente se le venían sumando a la violencia que caracteriza el campo político colombiano, desde el 28 de abril, se le están adicionando las víctimas de la violencia que el Estado colombiano está ejerciendo en contra de las poblaciones colombianas. Esta situación tiende a agravarse. La razón de esto es que el 17 de mayo el presidente Duque anunció que desplegará la capacidad máxima de las organizaciones militares del Estado colombiano en toda Colombia. Hecho este anuncio se teme que aumente el riesgo de victimización de las personas que están participando en las diversas actividades del Paro Nacional; de las personas que le brindan auxilio a las víctimas que participan en estas actividades y de las personas que viven o que transitan por los lugares en los que se están realizando las actividades concernientes al Paro Nacional o por sus lugares aledaños (Human Rights Watch dice que tanquetas de la Policía con proyectiles son “peligrosas” e “indiscriminadas”, 2021; Indepaz, 2021; Temblores ONG, 2021a, 2021b).

Como se ha anotado, los artículos que contiene el monográfico dan cuenta de procesos de investigación en el campo de la educación política. Estos fueron remitidos desde Europa y Latinoamérica. Con respecto a los que llegaron de Europa dos corresponden a España y uno al Reino Unido. Con relación a los que fueron recibidos de Latinoamérica uno proviene de Argentina y tres de Colombia. A continuación, se presentan algunas de las características de las investigaciones de las que dan cuenta.

La perspectiva desde la que se abordó la educación política fue en su mayoría la de la formación ciudadana —tres artículos—. De estos, dos se centran en la formación ciudadana en general y uno en la formación ciudadana para la democracia. Los otros cuatro artículos se centran en perspectivas distintas: la configuración de la subjetividad política; el desarrollo de competencias en el campo de la educación para la ciudadanía democrática; la educación política para una democracia radical y la formación para la participación ciudadana.

Los ámbitos educativos en los que se realizaron las investigaciones fueron en su gran mayoría en la educación escolarizada. Esto porque seis investigaciones se hicieron en este ámbito y una se realizó en el de la educación no escolarizada. En la educación escolarizada dos investigaciones se realizaron con estudiantes de primaria y secundaria. Las otras fueron con estudiantes de la educación superior, estudiantes y profesorado de la educación superior, profesorado y estudiantes de la educación secundaria y profesores de la educación media. La investigación que se realizó en el ámbito de la educación no escolarizada se realizó con personas jóvenes y adultas.

Los lugares en los que se realizaron estas investigaciones fueron Latinoamérica y Europa. En Latinoamérica fueron realizadas tres investigaciones: una en Colombia, una en Argentina y otra en Chile. En Europa se realizaron dos investigaciones: una en Andorra y otra compila resultados de varias investigaciones realizadas en España.

Los métodos que se utilizaron para la realización de las investigaciones fueron, en su mayoría, el estudio de caso. Este método se usó en tres investigaciones. Una de estas se sirvió de la teoría fundamentada para el análisis de datos. Dos investigaciones se basaron en la revisión documental; una en la investigación acción y el proceso en el ámbito educativo no escolarizado fue estudiado mediante una sistematización de esta experiencia. Para esta sistematización se pidió a las y los participantes que escribieran relatos con la intención que, desde lo subjetivo, dieran cuenta de la experiencia construida a lo largo de su proceso de formación. A continuación, se describirá el contenido de los siete artículos que contiene este monográfico sobre educación política.



Fotografía de María-Eugenia Villa. SOS Colombia 2021, en una esquina de Medellín.

Una descripción de los aportes al campo de la educación política contenidos en este monográfico

A continuación, se describen los siete artículos que se seleccionaron para hacer parte de este monográfico. La descripción de cada uno consta de dos partes. En la primera se presentan las características de la investigación de la que el artículo busca dar cuenta. En la segunda se precisan los aportes de estas investigaciones al campo de la educación política. Con relación a las características de las investigaciones se especifica su lugar de realización; la perspectiva desde la que se aborda la educación política; la condición social de las personas que participaron; el objetivo de la investigación y el método utilizado para realizarla. En cuanto a los aportes de estas investigaciones al campo de la educación política se describe su finalidad enunciada; los contenidos propicios para realizarla y los métodos a los que puede recurrir el profesorado para la educación política del estudiantado. Al final de la descripción de cada artículo se consignan las perspectivas de investigación que deja cada una de las investigaciones de las que busca dar cuenta cada artículo.

Los primeros seis artículos corresponden al ámbito de la educación escolarizada. El primero de estos fue escrito por las profesoras María Inés Jorquera y Laura Radetich. Se titula “Educación política en Argentina. Participación juvenil, política educativa, enseñanza y contextos”. Como lo indica el título, la investigación se refiere a Argentina. La perspectiva desde la que se aborda la educación política corresponde a la formación ciudadana. La investigación se refiere al estudiantado de la educación primaria y secundaria. El objetivo de la investigación fue el de interpretar las transiciones de la

educación política en Argentina. Esta interpretación se centró en los cambios históricos, en especial, en los políticos. La investigación permitió entender que estos cambios fueron provocados por las dinámicas de la participación política de las personas jóvenes y los cambios en las políticas referidas a la educación y a las juventudes. El artículo postula que las transiciones de la educación política en Argentina permitieron construir un modelo de educación política basado en el ejercicio pleno e integral de la actividad política por parte de las y los jóvenes a partir de la perspectiva de los derechos. El método que se utilizó para la realización de la investigación fue el de la revisión documental.

Desde la perspectiva de la formación ciudadana en el artículo se propone que la finalidad de la educación política en la Argentina contemporánea se compone de dos aspectos. El primero consiste en el fortalecimiento de la identidad nacional, de la democracia, de la construcción de memoria histórica, de la defensa de los Derechos Humanos, de la integración latinoamericana, de la diversidad cultural y de los derechos de los pueblos originarios. El segundo aspecto se orienta a promover los valores de la igualdad y la solidaridad; así como el respeto entre los sexos y la lucha en contra de la discriminación de la mujer. Con lo que, en suma, la finalidad de la educación política estriba en formar al estudiantado de la educación escolarizada para ejercer plena e integralmente la ciudadanía, trabajar y continuar con sus estudios. En cuanto a los contenidos, estos deben ser contruoidos a partir de las teorías y de los conocimientos que han sido configurados en el campo de las ciencias sociales. Sus métodos de enseñanza se fundamentan en estrategias críticas ancladas a la realidad social del estudiantado y en el ejercicio pleno e integral de la ciudadanía. Estos fundamentos se han configurado en el contexto de un estado de derecho que reconoce la legitimidad del protagonismo de las niñas, de los niños y de las y los jóvenes.

Después del “Cacerolazo” de 2001 las poblaciones argentinas cuestionaron la eficacia que la ideología política neoliberal tenía para direccionar el ordenamiento de la sociedad. La razón de este cuestionamiento tenía que ver con el debilitamiento del gobierno democrático y con el empobrecimiento que venían experimentando las poblaciones argentinas (Grimson, 2018). Estos fenómenos se venían dando, por lo menos, desde 1966 cuando Arturo Illia fue obligado a renunciar a la presidencia de Argentina por parte de quienes provocaron, en ese momento, un nuevo golpe cívico militar. El cuestionamiento de la eficacia del neoliberalismo permitió que el gobierno del estado fuera integrado por organizaciones políticas que privilegiaron el desarrollo humano de las poblaciones argentinas. Esto a través de la redistribución de lo que crea la sociedad entre sus poblaciones. En este contexto, las políticas para la formación ciudadana en la educación escolarizada se orientaron al ejercicio pleno e integral de la ciudadanía por parte de las niñas, de los niños y de las y los jóvenes. Postulo que esta situación tuvo

que haberse desdibujado, entre 2015 y 2019, durante el gobierno de Mauricio Macri. La razón de esto es que este gobierno se orientó a la monopolización, por parte de unas pocas personas, de lo que crean todas las personas que integran la sociedad. En este sentido, queda como perspectiva de esta investigación conocer las características de la cultura política de las y los ciudadanos que se educaron a partir de 2001 desde la perspectiva del ejercicio pleno de los derechos por parte de las niñas, de los niños y de las y los jóvenes. Además, si esta perspectiva se desdibujó durante el gobierno de Macri y los efectos sociales que este cambio tuvo en caso de que se hubiese dado.

El segundo artículo fue escrito por las profesoras Eliana Bran Piedrahita, Natalia Godoy-Toro y Yuliana Monsalve Ruiz. Se titula “Perspectivas conceptuales y experienciales de la educación política: una mirada desde el grupo ‘Educar para la Polis’”. Esta investigación se realizó en Colombia y desde la perspectiva de la formación ciudadana para la democracia. En ella participaron profesoras y profesores de educación básica y media. El objetivo de la investigación consistió en describir algunas de las experiencias de un grupo de profesoras y profesores que hacen parte del grupo “Educar para la Polis”. Un grupo de trabajo académico en el campo de la educación política conformado por docentes de la educación escolarizada y no escolarizada colombiana. La descripción de estas experiencias tuvo como finalidad identificar algunas de las concepciones que este profesorado ha construido sobre la educación política a partir de sus prácticas educativas. En este sentido se les preguntó por las finalidades, los contenidos, los métodos de enseñanza y los procedimientos de los que se sirven para la evaluación de los aprendizajes del estudiantado. El horizonte de este artículo, elaborado por tres profesoras en ejercicio, es el de contribuir, desde el campo educativo, a la construcción de una convivencia democrática en el contexto colombiano. La base de esta investigación fue la conceptualización de la educación política y la presentación de tres perspectivas desde las que se ha desarrollado en las sociedades occidentales desde el siglo XIX. Estas son la instrucción cívica, la educación cívica y la formación ciudadana. El método de investigación utilizado por las profesoras fue el estudio de caso.

Desde la perspectiva de la formación ciudadana para la democracia, las y los estudiantes, se han de formar como agentes que gocen de tres características. La primera es que sean responsables de sus actuaciones; la segunda es que se interesen por la vida de quienes hacen parte de su comunidad política y la tercera es que desarrollen las capacidades para expresar juicios críticos y pensar en el bien común. Lo que permite humanizar la alteridad política y reconocerla como un fin en sí misma y no como un medio para obtener beneficios propios a través de su manipulación. Para cumplir con la finalidad anterior, los contenidos deben ser contruidos por el profesorado. Pero no de manera

solitaria sino de manera colectiva. Por esto, la construcción de los contenidos debe realizarse en el contexto de grupos de trabajo académico en los que el profesorado problematice y conceptualice diferentes situaciones sociales que sean de interés educativo. Los métodos de enseñanza de estos contenidos construidos por el profesorado deben poner en diálogo la teoría con la práctica. Además, deben propiciar la argumentación, el análisis, la reflexión y la proposición. Por lo que en el artículo se valora el método de problematización conceptualización propuesto por Isabelino Siede (2007).

Esta investigación deja dos perspectivas de investigación. La primera es el conocimiento de las prácticas educativas del profesorado con el que se realizó la investigación. La segunda es el conocimiento de las concepciones del estudiantado acerca de las prácticas educativas del profesorado. Estas dos perspectivas de investigación permitirían contrastar las concepciones del profesorado acerca de sus prácticas educativas con dos tipos de resultados. El primero sería el de las prácticas educativas que puedan ser observadas de este profesorado. El segundo sería el de las concepciones del estudiantado acerca de las prácticas de este profesorado. De esta manera, el conocimiento de las concepciones del profesorado acerca de sus prácticas educativas contrastado con el conocimiento de estas prácticas a través de su observación y con el de las concepciones del estudiantado acerca de las prácticas observadas permitiría definir propuestas que ayuden a cualificar los procesos de formación ciudadana del estudiantado para que aporte en los procesos que conlleven la democratización de su sociedad.

El tercer artículo, también corresponde a una investigación realizada en Colombia, fue presentado por la profesora Margarita Benjumea Pérez y por el profesor Alejandro Mesa Arango. Fue titulado “Educación y formación para la ciudadanía en y desde la universidad: aportes para el debate”. Corresponde a una investigación que aborda la educación política desde la perspectiva de la formación ciudadana. Esta fue realizada con estudiantes de educación superior. El objetivo de la investigación, de la que se da cuenta en el artículo, fue el de identificar, visualizar y comprender, en primer lugar, algunas de las situaciones que se configuran en un contexto educativo del nivel superior con respecto a la formación ciudadana. Y, en segundo lugar, algunos de los dispositivos formativos que se despliegan en este mismo contexto educativo relativos, igualmente, a la formación ciudadana. El horizonte de esta investigación fue el de motivar procesos de reflexión y de acción con respecto a la formación ciudadana en la educación superior. El método mediante el que se realizó la investigación fue el de la investigación acción.

Desde la perspectiva de la formación ciudadana en el artículo se propone que la educación política debería orientarse a cumplir con dos finalidades. La primera sería la del desarrollo de las capacidades humanas del estudiantado desde la óptica de la

autorrealización del sujeto. La segunda sería la de posibilitar la expresión del estudiantado mediante el sentimiento, la experiencia, la emoción y la motivación. Estas expresiones deberían desarrollarse desde una ética individual y colectiva. Además, deben relacionarse con la responsabilidad y la corresponsabilidad con sí mismo, con los demás y con los entornos. Lo que deviene de una articulación ética de la construcción del conocimiento con la realidad del sujeto. Realidad que conjuga: el sentir, el querer, el hacer, el pensar, el actuar y el crear. Para el cumplimiento de estas finalidades se reconoce que los contenidos son de carácter no formal. Lo que significa que van más allá de los que están prescritos en el currículo. Esto porque la formación ciudadana en la educación superior “se va dando” en los encuentros de las y los estudiantes en torno a las múltiples temáticas que van emergiendo en la comunidad educativa. Por esto, los contenidos “van siendo” los asuntos que van tomando relevancia y que, por esto, van haciendo parte de las discusiones que se van dando en los diversos “espacios de aparición” que va creando la comunidad educativa. De esta forma, en la formación ciudadana en la educación superior es posible diferenciar unos “contenidos prescritos” y unos “contenidos no prescritos”. En el artículo se postula que estos contenidos pueden cobrar más relevancia que los primeros. La razón de esto es que los “contenidos no prescritos” son los que, finalmente, llegan a ser los contenidos de los procesos de formación ciudadana en la educación superior. Teniendo en cuenta este carácter no prescrito de los contenidos de la formación ciudadana en la educación superior, los métodos de esta formación son, igualmente, no prescritos. Desde este aserto, en el artículo se propone que estos métodos promuevan escenarios de encuentros para que se articulen disertaciones, debates y deliberaciones. De una manera tal que un método de formación ciudadana en la educación superior debe pasar por la construcción de espacios de interacción con “el otro, los otros y con lo otro”.

En la medida en que se ha visibilizado que los procesos de formación ciudadana en la educación superior se van dando en las discusiones que se van configurando en los diversos espacios de aparición que se van creando en la comunidad educativa se torna importante investigar dos aspectos. En primer lugar, las finalidades que, en estos procesos, se van configurando. Y, en segundo lugar, los contenidos y los métodos que, como se ha expresado, son no prescritos. La importancia que estos dos aspectos estriba es que en la educación superior se forman las y los profesionales que durante su paso por la educación superior y, luego, durante su ejercicio profesional tendrán una especial influencia en el devenir social. Esto porque sus conocimientos y sus saberes cobran una importancia especial en el devenir de la sociedad.

El cuarto artículo se refiere a una investigación realizada por las profesoras Ana María Calderón Jaramillo y Montserrat Oller Freixa. El artículo fue titulado “Temas

controversiales y subjetividad política: una propuesta de educación política para jóvenes”. La investigación fue desarrollada en Chile y aborda la educación política desde la perspectiva de la configuración de la subjetividad política. Esta investigación fue realizada con estudiantes, profesoras y profesores de educación superior. Tenía como objetivo comprender algunas de las maneras que configuran estudiantes de la educación superior para aprender a analizar su contexto, el de la sociedad chilena y para configurar sus subjetividades políticas. Esto a través de la controversia que genera el proceso de análisis de esta sociedad. A partir de esta comprensión, se buscó elaborar una propuesta de educación política de la que al final del artículo se presentan algunas ideas generales. El método que se utilizó para realizar la investigación fue el estudio de caso.

De acuerdo con esta investigación, la educación política a través de la configuración de la subjetividad política tiene dos finalidades. La primera consiste en cualificar la capacidad del estudiantado para analizar y reflexionar sobre su entorno social y su papel en este lugar de la sociedad. La segunda consiste en la elaboración de opiniones políticas por parte del estudiantado. Estas finalidades se fundamentan en que es importante pensar la educación política desde la subjetividad política. La razón de esto es que esta subjetividad está vinculada con el cuestionamiento que pueden hacer las personas de su entorno social y con el papel que pueden jugar en los procesos que permiten su transformación. Para cumplir con estas finalidades el profesorado ha de identificar temas que generan controversias en la sociedad de la que hace parte el estudiantado. Algunos de estos temas pueden ser la clonación; la inteligencia artificial; la radicalización de algunas de las personas que son adeptas a una religión; el suicidio de las personas jóvenes; la globalización y la participación política. El método de enseñanza de los temas que generan controversias en la sociedad de la que hace parte el estudiantado debe permitir darle un lugar privilegiado a las emociones del estudiantado. Lo que se basa en que la realidad es una imagen que, de suyo, provoca emociones. El privilegio de estas emociones ha de permitir que elabore opiniones políticas. Lo que se puede hacer logrando que cada estudiante reconozca si ha tenido contactos previos con los temas que se han traído a las aulas. En suma, se trata de incorporar la realidad de la sociedad en el aula y provocar emociones a fin de que el profesorado propicie que el estudiantado desarrolle un proceso de: indagación, reflexión, descripción y explicación. Todo esto orientado a que cada estudiante construya opiniones propias. En el desarrollo de este método se pueden utilizar herramientas como las fotografías u otro tipo de piezas gráficas relativas al tema abordado.

Este artículo deja como perspectiva de investigación el desarrollo de procesos de sistematización de experiencias que, de manera situada, den cuenta de las maneras en las que el profesorado puede lograr que en el abordaje de temas controversiales en el aula cada

estudiante pueda pasar de la emoción a la opinión. En otras palabras, se trata de conocer las maneras en las que la provocación de emociones en las y los estudiantes no desemboca en resultados indeseados o no esperados como los que ocasionan las emociones cuando se desbordan. Esto si se entienden las emociones como aquellas alteraciones intensas y momentáneas del ánimo, de la actitud, de la postura o de la disposición de las personas.

El quinto artículo fue escrito por la profesora Edda Sant. Lo tituló “Educación política para una democracia radical”. En el artículo se desarrollan una serie de reflexiones en torno a la educación política que se orienta a educar al estudiantado para que contribuya al desarrollo de una democracia radical. Estas reflexiones se fundamentan en algunas investigaciones realizadas por la autora en el contexto español. Estas investigaciones fueron realizadas con estudiantes de la educación primaria y secundaria. El método de realización de esta síntesis fue el de la revisión documental. A partir de estas investigaciones en el artículo se propone una finalidad para los procesos de educación política. Esta es la de formar al estudiantado para que aporte en los procesos que permitan construir una democracia radical. Una concepción de los ordenamientos democráticos construida por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Vale la pena anotar que, esta finalidad como todas las otras que pueda cobrar la educación política, corresponde a las intencionalidades de los procesos educativos. Por esto, la educación política no se puede reducir a una área o a una asignatura concreta. Pero sí, se debe desarrollar, de una manera enfática, en campos como los de la educación para la ciudadanía, las ciencias sociales, la historia, la geografía y la filosofía. En concordancia con esta finalidad, cuando el profesorado desarrolla procesos de educación política para formar al estudiantado para que aporte en los procesos que permiten construir un orden democrático radical ha de servirse de contenidos que deben ser construidos por el profesorado y por el estudiantado a través de actividades de indagación. En estas actividades pueden elaborar preguntas a las que han de buscar darle respuestas, consultando fuentes primarias y secundarias. Por ejemplo, pueden acopiar textos que hagan parte del campo de las ciencias sociales o pueden averiguar la opinión de personas pertenecientes a sus entornos. En general, tanto el profesorado como el estudiantado, pueden acudir a los conocimientos que se han construido en el campo de las ciencias sociales y, además, a aquellos conocimientos y saberes que circulan de diversas maneras en la sociedad.

Para ejemplificar un proceso de educación política que forme al estudiantado para que aporte en aquellos procesos que permitan construir una democracia radical, en el artículo, se describen algunos aspectos de la manera en la que se podría desarrollar un trabajo de educación para la ciudadanía global. En principio se resalta que la función del profesorado es la de facilitar tanto la participación como los cambios del estudiantado.

Con respecto a esta función se advierte que el profesorado debe velar por que la dirección de estos cambios quede en manos del estudiantado. Sin embargo, el profesorado debe procurar que estos cambios no sean contrarios a la ética o al conjunto de valores que, para cada profesor o profesora, deben regir el transcurso político. Aclarada la función del profesorado se puede postular que el método contenido en el artículo debería componerse de tres momentos: el primero sería el de la definición de una conceptualización; el segundo sería el de el posicionamiento en una conceptualización y, el tercero, sería el de la conexión con personas afines a la conceptualización en la que se posicionó cada estudiante. Esto a fin de que este posicionamiento pueda definirse como hegemónico. En el curso de estos momentos la definición de una conceptualización puede realizarla el estudiantado consultando referentes teóricos del campo de las ciencias sociales; aplicando cuestionarios entre las personas de sus entornos o consultando los resultados de encuestas o las opiniones que pueden ser expresadas y difundidas a través de diversos medios de comunicación. El posicionamiento en una conceptualización puede realizarla el estudiantado estableciendo diálogos con personas de diversos contextos y la conexión con personas afines a la conceptualización en la que se posicionó cada estudiante puede ser instaurada mediante el acercamiento a organizaciones que propugnan por definir como hegemónica la conceptualización en la que se posicionó cada estudiante.

Este artículo deja dos perspectivas de investigación. La primera es la de conocer las maneras en las que el profesorado puede facilitar que el estudiantado tome el control de sus cambios sin que, estos, sean contrarios a las éticas que permiten la dignificación de la condición humana. La segunda es la de conocer las formas en las que el profesorado puede acompañar al estudiantado en la creación de conexiones con personas y organizaciones que busquen definir como hegemónica la conceptualización en la que se puede posicionar cada estudiante en el transcurso de un proceso de educación política que permita construir una democracia radical.

El sexto artículo fue escrito por los profesores Salvador Sala, Antoni Santisteban-Fernández y Joan Pagès. Fue titulado “Una investigación sobre el desarrollo del currículo de educación para una ciudadanía democrática en la escuela andorrana”. Como se puede observar en este título la investigación fue realizada en el principado de Andorra. La perspectiva desde la que se abordó la educación política fue la del desarrollo de competencias en el campo de la educación para la ciudadanía democrática. El artículo presenta algunos resultados de una investigación realizada con profesoras, profesores y estudiantes de la educación secundaria. Fue realizada desde la teoría de la educación basada en competencias (Butova, 2015). Un tipo de educación que se desarrolló a partir de algunas de las investigaciones realizadas por Raven (1988a; 1988b). Por lo que tuvo

como objetivo conocer las perspectivas didácticas y las razones que mueven al profesorado de ciencias sociales para llevar a la práctica un currículo que permita que el estudiantado desarrolle competencias en el campo de la educación para la ciudadanía democrática. El método al que se acudió para realizar la investigación fue el estudio de caso en el que se utilizó como técnica de análisis de los datos la teoría fundamentada.

La finalidad de desarrollar competencias para ejercer una ciudadanía democrática consiste en que cada estudiante disponga de unos conocimientos y unas habilidades para que construya decisiones, reivindique sus derechos e intervenga en su contexto cercano. De manera especial, en lo que respecta a las decisiones, en el artículo se precisa que, estas, deben poder ser argumentadas por cada estudiante y ser coherentes con los problemas que el estudiantado debe comprender y enfrentar, de una manera crítica, en el día a día. En el artículo se propone como contenido de una educación que permita el desarrollo de competencias para el ejercicio de una ciudadanía democrática para abordar problemas sociales que sean relevantes en el contexto del estudiantado. Por ejemplo, en el entorno andorrano un problema social relevante es el fenómeno de las migraciones. Para abordar en el aula problemas sociales que resulten relevantes en el entorno del estudiantado en el artículo se proponen dos actividades. La primera consiste en la presentación del problema social relevante por parte de la profesora o del profesor y la segunda consiste en la realización de cuatro tareas por parte del estudiantado. Estas tareas deben ser llevadas a cabo en un primer momento de manera individual y en un segundo momento de manera colectiva. La primera tarea es la descripción del problema; la segunda es el análisis de los argumentos referidos a los problemas que circulan en la sociedad y que, por supuesto, puedan ser acopiados por el estudiantado; la tercera es la elaboración de argumentos propios y la última es la proposición de una solución al problema social relevante abordado. Para realizar estas tareas el estudiantado puede consultar artículos de prensa, resultados de encuestas de opinión, códigos éticos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, códigos normativos como las constituciones políticas e informes de entidades de los gobiernos de los estados o de organizaciones no gubernamentales. Vale anotar que la identificación de los argumentos que circulan en la sociedad con relación al problema social relevante debería ser una tarea que se puede deslindar de las anteriores. Esto por la importancia que cobra en los procesos de educación política las tareas de construcción de la información que en un contexto educativo dialógico puede tornarse en conocimientos y saberes que han de orientar el sentido de las prácticas del estudiantado en su vida cotidiana.

Este artículo deja como perspectiva de investigación el conocimiento de las maneras en las que el profesorado puede acompañar al estudiantado para que desarrolle los procesos

cognitivos que implican el abordar problemas sociales relevantes. De acuerdo con el artículo estos procesos son: la descripción del problema; la identificación de los argumentos que circulan en la sociedad referidos al problema; el análisis de estos argumentos; la elaboración de argumentos propios y la proposición de soluciones al problema abordado.

El último artículo, corresponde al ámbito de la educación no escolarizada. Fue escrito por las investigadoras Tiffany Andrea Botero y Luisa María López. Fue titulado “Reflexiones sobre la implementación del Sistema de Formación para la Participación Ciudadana en Medellín 2017-2019”. La investigación en la que se argumenta fue realizada en Colombia con personas jóvenes y adultas. La perspectiva desde la que se abordó la educación política fue la de formación para la participación ciudadana. En este artículo, se presentan algunos de los resultados de la sistematización de un proceso de formación de personas jóvenes y adultas para la participación ciudadana. Este proceso tuvo tres características que es menester mencionar: la primera es que fue orientado por profesoras y profesores adscritos a una universidad pública, la Universidad Nacional de Colombia; la segunda es que se realizó en cumplimiento de un contrato con una de las instituciones de un gobierno local —la Alcaldía de Medellín— y la tercera es que se realizó entre los años 2017 y 2019 con distintos grupos de personas. Algunos grupos estuvieron integrados por jóvenes y otros por personas adultas. Finalmente, como se ha mencionado, el artículo presenta los resultados de una sistematización de estos procesos educativos. Esta se realizó a partir de relatos que, desde lo subjetivo, dieran cuenta de la experiencia construida a lo largo del proceso por sus participantes.

Desde la perspectiva de la formación para la participación ciudadana, en el artículo se sostiene que la finalidad de la educación política es formar a las personas para participar en el campo político. Lo que puede hacerse mediante el fortalecimiento de sus capacidades para que contribuyan a construir una democracia participativa. Este fortalecimiento puede fundamentarse en dos teorías: la de las capacidades humanas que ha sido configurada por Amartya Sen y por Martha Nussbaum y la del desarrollo humano. La fundamentación en estas teorías permitió que durante el proceso formativo se enfatizara en la importancia de ampliar las oportunidades de las personas para que fortalezcan sus capacidades. Lo que puede hacerse mediante los procesos educativos. Por esto, las capacidades que buscó fortalecer el profesorado que orientó el proceso de formación para la participación ciudadana fueron las de imaginar, elaborar juicios críticos, controlar el entorno próximo, devenir desde una praxis ética y vivir con y para las demás personas. Para cumplir con esta finalidad los contenidos seleccionados para este proceso de formación para la participación ciudadana fueron concertados entre las personas que hicieron parte del mismo. Por esto, cambiaron cada vez que se terminó de

desarrollar el proceso formativo con un grupo de personas y se inició con otro. Algunos de los contenidos abordados fueron los siguientes: la perspectiva de actuación desde los derechos; elementos de derecho constitucional; formación territorial; economía política; valores comunitarios y paz territorial. Finalmente, ha de anotarse que resultó importante durante el proceso de formación un contenido emergente. Este fue el de la enseñanza de elementos de investigación para el conocimiento de las sociedades. Este contenido, además, pasó a hacer parte del método de formación para la participación ciudadana que se sistematizó y del que buscó dar cuenta el artículo.

El método de formación para la participación ciudadana que se utilizó durante el proceso de sistematización se fundamentó en algunos elementos tomados de tres teorías pedagógicas: la pedagogía crítica, la educación experiencial y la animación sociocultural. El elemento tomado de la pedagogía crítica proviene de Paulo Freire. En especial, su concepción de que los procesos educativos deben propiciar la libertad de las personas. Por lo mismo, estos procesos deben contribuir a que pierdan el miedo a ejercer su libertad. Una idea que fue cualificada por Freire a partir de su lectura de Erich Fromm (2008). De esta manera, mediante la educación, las personas pueden lograr emancipar su subjetividad de los entramados de signos y de símbolos con los que algunas y algunos buscan dominarlas. El elemento tomado de la educación experiencial consiste en que, durante el proceso educativo, las educadoras y los educadores deben procurar que las personas construyan conocimientos a partir de la experiencia. Finalmente, el elemento tomado de la animación sociocultural consiste en que la construcción de conocimientos debe realizarse a partir de la participación. Elemento que se basa, a su vez, en uno de los principios de la pedagogía crítica freireana el cual es que la educación no es un proceso de transmisión de conocimientos. Es un proceso en el que se construyen conocimientos de forma colectiva entre quienes enseñan aprendiendo y quienes aprenden enseñando. Por esto, a la educación le es inherente la participación. Con lo que quedan claros los fundamentos freireanos de la animación sociocultural. Estas teorías pedagógicas se concretaron en el proceso de formación en tres criterios metódicos. El primero, fue el reconocimiento de los saberes y de los conocimientos de las personas que hicieron parte de los procesos de formación. El segundo, fue el uso de procedimientos en los que se buscaba la participación y la interacción de estas personas. El tercero, fue el de propiciar la investigación del contexto social por parte de las mismas. Lo que fue un elemento que les permitió expandir sus capacidades para conocer sus entornos. Como se anotó, la investigación fue tanto un contenido como un método. De esta forma, los procesos de formación incluyeron las siguientes actividades: recuperación de saberes, profundización teórica, reflexión y valoración de estas actividades a fin de cualificarlas a medida que avanzaba el proceso de formación.

Este artículo deja como perspectiva investigar los efectos que, en un proceso de formación para la participación ciudadana, tiene la circunstancia de que la iniciativa del proceso formativo sea de una entidad estatal. Desde esta perspectiva, las autoras mostraron que las teorías pedagógicas que orientaron el método de formación de las personas jóvenes y adultas para la participación ciudadana tuvieron que ser matizadas. Los resultados de esta perspectiva de investigación pueden resultar interesantes si se contrastan con una de las deontologías de las prácticas educativas. Esta consiste en que la función del profesorado debe ser de carácter intelectual. Por tanto, en un proceso de formación para la participación ciudadana el profesorado debe construir de manera autónoma y, en el contexto de grupos de trabajo académico docente, las finalidades, los contenidos, los métodos y las formas de evaluación de los aprendizajes. Esto es importante si se tiene en cuenta que la educación debería entenderse como una “práctica de la libertad” (Freire, 2009).

Como se ha manifestado, en los anteriores artículos se presentan algunos de los resultados de diversas investigaciones realizadas en el campo de la educación política. A continuación, el presente monográfico, contiene tres textos que se refieren a este mismo campo. Estos son una reseña; una entrevista y una semblanza académica de un maestro de maestros: el profesor Joan Pagès i Blanch, quien nos dejó el 3 de junio de 2020, después de haber dedicado su vida a cualificar el campo de la educación política.

La reseña fue escrita por el profesor Edwin Fabián Bustamante Arango. Fue titulada “Educación política para la construcción de sociedades democráticas”. En esta se examina el libro “Educación política en una democracia” de Harold Entwistle (1923-2015). Esta reseña resultó ser de interés para el monográfico por dos razones. La primera tuvo que ver con que Entwistle comenzó su desarrollo profesional docente como maestro de escuela primaria y secundaria. Después lo prosiguió como maestro de una escuela normal y de otra de adultos. Unos años más tarde lo continuó como maestro de universidad en el Reino Unido y en Canadá. La segunda razón tuvo que ver con que este devenir profesional le permitió fundamentar una teoría en torno a la educación política que se centra en la democratización de las sociedades. Por estas dos razones esta reseña es la de un libro de un profesor que teorizó sobre sus prácticas desde el horizonte del ordenamiento democrático. Por lo escrito, este libro cobra interés para las y los educadores políticos. Aún más si se considera la ventaja que, en la actualidad, ha ganado la autocratización de muchas de las sociedades del planeta. Una ventaja que se aceleró durante la crisis económica que se inició a finales de 2007 en el sector inmobiliario estadounidense y que se avivó con la crisis de salud planetaria que se evidenció en el último tramo de 2019. Crisis que se puede atribuir a los tres fenómenos que, reforzándose mutuamente, sostienen el ordenamiento capitalista: la reificación, la autocratización

y la monopolización. De esta manera, la autocratización que viene cobrando fuerza en el momento presente resulta ser el efecto y además la causa de la manera indigna en la que vive la mayoría de la población del planeta. Por lo que en la contemporaneidad resulta imprescindible la educación política. Pero no cualquier educación política. La que resulta trascendente es aquella que permita la democratización de las sociedades.

Por las razones anotadas, el profesor Edwin Bustamante reseñó un libro que está circulando hace cincuenta años. Esto porque fue publicado, originalmente, en inglés en 1971 y dado a conocer en el ámbito hispanófono en 1980. Por otra parte, se ha escrito que en esta reseña se examina este libro. Con esto se quiere decir que no consiste en una mera descripción de su contenido. Es una interpretación desde el punto de fuga de un maestro que se dedica a reflexionar sobre su práctica. De este modo, la reseña contiene en un primer aparte un concepto de educación política y algunos de sus fundamentos. En un segundo aparte expone una relación entre la democracia, la educación política y los currículos. Lo que lleva a que en el aparte de cierre se consignen algunas ideas sugerentes relativas a la educación política en el contexto colombiano. Ideas sobre las cuales sería importante seguir discutiendo en el contexto de las agrupaciones académicas centradas en la educación política.

La entrevista fue realizada al profesor Isabelino Siede por quien edita este monográfico, por el profesor Juan Esteban Clavijo y por las profesoras Natalia Godoy-Toro y Marta Restrepo. El interés por incluir esta entrevista deviene de la condición de Siede de profesor de la educación primaria y de la educación superior. En la educación primaria se ha dedicado a la formación del estudiantado a través del conocimiento de las sociedades. Y, en la educación superior se ha concentrado en formar profesoras y profesores de ciencias sociales. Estas labores las ha desarrollado con un especial énfasis desde la educación política y a partir de la reflexión sobre sus prácticas educativas. Una reflexión que ha sido comunicada por este profesor en numerosas publicaciones que han tenido amplia circulación en Argentina y en el ámbito hispanoamericano. Esta entrevista comienza con el transcurrir personal y académico del profesor Siede desde su propia voz. Un transcurso que, como en todas las personas, está hilvanado. Prosigue con su concepción de la Educación Política y de sus relaciones con la democracia y la emancipación personal y colectiva. Se detiene en las singularidades de la Educación Política en el contexto latinoamericano. Una particularidad que tiene que ver con la biodiversidad y la pluriculturalidad de este recodo del universo. Llegando al final, se trazan algunas ideas en torno a la educación política durante las pandemias. Lo que se puede entender si se tiene la conciencia de que la actual pandemia – Covid-19 – está inscrita en la historia del ordenamiento capitalista. Por lo que no es la primera, ni será la última. Y qué por esto las pandemias cesarán cuando

dejemos atrás el ordenamiento capitalista que ocasiona este tipo de afecciones que nos dejan en la perplejidad. La entrevista se cierra con unas reflexiones en torno a la educación política, el deleznable adoctrinamiento y la consistente politización. Reflexiones que abren la perspectiva de pensar en los modos de preservar la integridad física y psíquica de aquellas profesoras y profesores dedicadas a la politización del estudiantado a través de una educación política que apunte a democratizar su sociedad.

El monográfico se cierra con la semblanza académica del profesor Joan Pagès. Un texto escrito por el profesor Antoni Santisteban-Fernández titulado “Las contribuciones de Joan Pagès a la educación política: una obra imprescindible”. Para la edición de este monográfico la inclusión de este escrito ha sido especialmente gratificante. Quizás porque el profesor Santisteban-Fernández tuvo la fortuna de hacer parte de uno de sus tantos grupos de estudiantes y, luego, ser uno de sus colegas y amigos más cercanos. Desde este lugar excepcional, este escrito muestra algunos de los muchos aportes que el profesor Pagès realizó en el campo de la educación política.

A mi juicio, uno de los más trascendentes, es la concepción de que la educación política debe ser democrática. Esto a fin de que cada estudiante pueda, desde el ejercicio de la condición ciudadana, participar en los procesos que contribuyan a democratizar su sociedad. Sobre esta valiosa concepción puede mencionarse, en primera instancia, que fue construida por el profesor Pagès, de manera inicial, en la década de los años setenta del siglo XX, en el contexto de un grupo académico de docentes, la *Associació de Mestres Rosa Sensat*; la continuó en las “aulas” de la *Universitat Autònoma de Barcelona* y viene germinando, de manera especial, en las aulas de diversas instituciones educativas de Nuestra América. Lo que permite escribir que la labor de educador político del profesor Pagès se inició en medio de la violencia ejercida por la dictadura de una elite fascista contra las poblaciones españolas. Y, luego, esta labor, prosigue en una Iberoamérica en la que miles de personas y de organizaciones procuran que sus días estén consagrados a la construcción de un ordenamiento democrático. En segunda instancia, la concepción de educación política del profesor Pagès enfatiza en que el estudiantado se debe formar para que aprenda a construir consensos de manera pacífica. Por esto, va más allá de la enseñanza de contenidos. Tiene que ver con los métodos de enseñanza y de aprendizaje de estos contenidos. De aquí que la educación política tenga que ser democrática. Lo que tiene como base la formación del profesorado de historia, de geografía, de ciencias sociales, de economía o de cualquier otro campo del saber o del conocimiento desde la perspectiva crítica. Aquel punto de fuga desde el que es posible dignificar la condición humana. Por esta enseñanza y por muchas otras que son inconmensurables este monográfico está dedicado al profesor Pagès. Un maestro de maestros que nos ha dejado en la

memoria su aprecio por las aulas. Unos espacios para el encuentro del profesorado con el estudiantado que fueron para él lugares para pensar, para luchar y para amar. Quizá por esta razón se sentía su emoción cuando le daba inicio a sus clases con uno de los entrañables versos del poeta de Nuestra América Amado Nervo:

“¡Aquí se piensa,
Aquí también se lucha,
¡Aquí se ama!”.
Éxtasis, 1915

Referencias

- [1] BBC Mundo. (2017, 15 de junio). La tumultuosa historia de los Al Thani, la poderosa y multimillonaria familia que rige Qatar. <https://bbc.in/3x2U0LE>
- [2] Bobbio, N. (2009). Democracia: los fundamentos. En M. Bovero (ed.), *Teoría general de la política* (pp. 401-417). Trotta.
- [3] Botero, P. (2014). *Comunidades en reexistencia: rutas y ampliación del significado de la democracia* [presentación de ponencia]. VIII Coloquio Colombiano de Investigadoras e Investigadores en Formación Ciudadana, Universidad de Manizales, Colombia.
- [4] Bourdieu, P. (1988). *La distinción, criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- [5] Butova, Y. (2015). The History of Development of Competency-based Education. *European Scientific Journal*, 1, 250-255.
- [6] Dussel, E. (2013). *16 tesis de economía política. Una filosofía de la economía*. Docencia.
- [7] Calderón, C., Romero, F. y Gómez, L. (1995). *Salud ambiental y desarrollo*. Ecosolar.
- [8] Entwistle, H. (1980). *La educación política en una democracia*. Narcea.
- [9] Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- [10] Fromm, E. (2008). *El miedo a la libertad*. Paidós.
- [11] Grimson, A. (2018). Argentina y sus crisis. *Nueva Sociedad*, 273. <https://bit.ly/3tIGKc1>
- [12] Henao, B., y Palacio, L. (2019). Formación científica civilista: un propósito inaplazable para la educación en Ciencias Naturales. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69/70), 100-106. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340208>
- [13] Hobsbawm, E. (1995). *Historia del siglo XX: 1914-1991*. Crítica.
- [14] Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz.
- [15] Human Rights Watch dice que tanquetas de la Policía con proyectiles son “peligrosas” e “indiscriminadas”. (2021, 6 de mayo). *El Espectador*. <https://bit.ly/3u3DFn2>

- [16] Indepaz [@Indepaz]. (2021, 18 de mayo). Hechos de violencia en el marco del paro nacional [Tuit]. Twitter. <https://bit.ly/3yoJ1wL>
- [17] Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Separata Revista Educación y Pedagogía*, 18, 43-67.
- [18] Lechner, N. (1981). *Especificando la política* [presentación de Ponencia]. Taller sobre estado y política en América Latina del Departamento de Estudios Políticos del CIDE, México. <https://bit.ly/3787P0k>
- [19] Linares, V. (2021, 24 de febrero). The Guardian: 6.500 trabajadores murieron en las obras del Mundial 2022 en Qatar. *Radio Francia Internacional*. <https://bit.ly/2OY0jyQ>
- [20] López-Martínez, M. (2004). Noviolencia para generar cambios sociales. *Polis. Revista Latinoamericana*, 9, 1-19. <https://journals.openedition.org/polis/7326>
- [21] Max-Neef, M., Elizalde, A. y Openhayn, M. (1996). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Proyecto 20.
- [22] Marshall, T. (1997). Ciudadanía y clase social. *REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 297-344.
- [23] Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don, forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Katz.
- [24] Mouffe, C. (2017). *El retorno de lo político, comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós.
- [25] Pagès, J. (1997). Los conflictos en las sociedades rurales: el Conflicto Remensa s. XV y el Conflicto de Chiapas 1994. En P. Benejam y J. Pagès (coords.), *Ciencias sociales contenidos, actividades y recursos guías Praxis para el profesorado de ESO* (pp. 415-480). Praxis.
- [26] Raven, J. (1988a). *A Critique of Sternberg's and Gardner's Concept of Multiple Intelligences*. <http://www.eyeeonsociety.co.uk/resources/acritiqueofsternbergs.pdf>
- [27] Raven, J. (1988b). Developing the Talents and Competencies of all Our Children. *Gifted International*, 5(1), 8-40. <https://doi.org/10.1080/07387849.1988.11674822>
- [28] Sani, G. (2000). Participación política. En N. Bobbio, N. Matteucci y G. Pasquino (dirs.), *Diccionario de Política* (pp. 1137-1140). Siglo XXI.
- [29] Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y de la emancipación social*. Siglo XXI; Clacso.
- [30] Santos, B. de S.. (2018). *Izquierdas del mundo ¡uníos!* Icaria.
- [31] Saramago, J. (2010). *Memorial del convento*. Punto de Lectura.
- [32] Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- [33] Siede, I. (2007). *La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós.
- [34] Temblores ONG [@TembloresOng]. (2021a, 10 de mayo). May 9 press reléase [Tuit]. Twitter. <https://bit.ly/33YeVCj>

- [35] Temblores ONG [@TembloresOng]. (2021b, 18 de mayo). #Atención [Tuit]. Twitter. <https://bit.ly/3ypfjb6>
- [36] Thiong'o, N. (2017). *Desplazar el centro: la lucha por las libertades culturales*. Rayo Verde.
- [37] Thoreau, H. D. (2005). *Del deber de la desobediencia civil*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- [38] Tilly, C. (2004). ¿De dónde vienen los derechos? *Sociológica*, 19(55), 273-300. <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026635010.pdf>
- [39] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2021). *Real Obra de Mafra: palacio, basílica, convento, jardín del "Cerro" y parque de caza real de la Tapada*. <https://bit.ly/2ROWIEB>
- [40] Villa, M. E. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 147-157.
- [41] Villa, M. E.. (2015a). La enseñanza de conocimientos y saberes políticos en la escuela: un medio para la construcción de sociedades democráticas. *Nuevas Dimensiones: Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 91-124.
- [42] Villa, M. E. (2015b). La docencia intelectual: una posibilidad para la reconstrucción del ámbito político. En D. Trejo y J. Martínez (coords.), *La historia enseñada a discusión, retos epistemológicos y perspectivas didácticas* (pp. 2121-2131). Morevalladolid.
- [43] Villa, M. E. (2021a). *Una tipología de los poderes sociales* [manuscrito sin publicar].
- [44] Villa, M. E. (2021b). *El método DAR: un procedimiento para construir experiencias durante los procesos de Educación Política*. [manuscrito sin publicar].
- [45] Wilches-Chaux, G. (1993). El sentido de la participación. En P. Brand (ed.), *Participación comunitaria: memorias tercer seminario internacional organizado por HABINET y realizado por CEHAP* (pp. 1-12). Habinet; Cehap; Universidad Nacional de Colombia.
- [46] Žižek, S. (2011). *El espinoso sujeto: el centro ausente de la ontología política*. Paidós.

Educación política en Argentina. Participación juvenil, política educativa, enseñanza y contextos*

María-Inés Jorquera**

Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina

Laura Radetich***


Universidad de Buenos Aires, Argentina


<https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.90974>

Resumen

El presente artículo tiene como propósito interpretar las transiciones de la educación política en Argentina haciendo foco en el cambio socio histórico a través de la dinámica de la participación política juvenil, los cambios en las políticas educativas y las políticas en torno a adolescentes y jóvenes, junto a las transformaciones de los contextos

* **Artículo recibido:** 30 de septiembre de 2020 / **Aceptado:** 8 de febrero de 2021 / **Modificado:** 17 de marzo de 2021. El presente artículo original es el resultado del proyecto de investigación y vinculación intercátedras de Didáctica Especial de la Historia y Prácticas de la Enseñanza en la Universidad de Buenos Aires (Argentina) - Facultad de Filosofía y Letras y Didáctica de la Enseñanza de la Historia en el Nivel Superior en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) - Departamento de Humanidades y Artes en el marco de la Convocatoria 2016/2019 PRIICA + 11643626 - UNDAV. Los proyectos PRIICA UNDAV no cuentan con financiamiento.

** Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Flacso, Argentina. Profesora de la Universidad Nacional de Avellaneda y de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) - Facultad de Filosofía y Letras. Correo electrónico: marinejorquera77@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-4567-7934>

*** Magíster en Nuevas Tecnologías de la Educación por la Universidad de Salamanca, España. Profesora de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) - Facultad de Filosofía y Letras. Correo electrónico: radetich2020@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-6289-460X>

Cómo citar

Jorquera, M. I. y Radetich, L. (2021). Educación política en Argentina. Participación juvenil, política educativa, enseñanza y contextos. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 20, 36-61. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.90974>



Derechos de autor: Atribución-
NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Forum. Rev. 20 (julio - diciembre 2021)
e-ISSN: 2216-1767 / pp. 36-61

sociopolíticos. Para tal fin, se desarrolló un abordaje interpretativo documental sobre legislación educativa, diseños curriculares, planes de estudio, revistas educativas, discursos y textos escolares históricos y actuales. El análisis se centrará en los fines de la formación ciudadana junto a los enfoques y prácticas de enseñanza expresados en las reformas curriculares y de los planes de estudio y sus contextos, con el propósito de comprender el camino histórico que concluyó en el actual modelo de educación política basada en el ejercicio político pleno por parte de la juventud.

Palabras clave: educación política; políticas educativas; planes de estudios; cultura ciudadana; participación política juvenil.

Political Education in Argentina. Youth Participation, Educational Policy, Teaching and Contexts

Abstract

The purpose of this article is to interpret the transitions of political education in Argentina, focusing on the socio-historical change through the dynamics of the political participation of youth, changes in educational policies and policies regarding adolescents and young people, together with the transformations of the sociopolitical contexts. For this purpose, a documentary interpretive approach was developed on educational legislation, curricular designs, study plans, educational magazines, speeches and historical and current school texts. The analysis will focus on the purposes of citizenship training together with the teaching approaches and practices expressed in the curricular and study plan reforms and their contexts, in order to understand the historical path that resulted in the current education model policy based on full political exercise by the youth.

Keywords: political education; educational policies; curricula; citizen culture; youth political participation.

Introducción

Hacia 1884, como parte de un vasto conjunto de políticas fundacionales para la naciente República Argentina, tomaba cuerpo la Ley de Educación Común 1420 que regulaba la educación primaria bajo los principios de obligatoriedad, gratuidad y gradualidad. Dicha Ley, reconocida hasta hoy como la norma fundante del sistema educativo argentino, sentó

las bases de un consistente proyecto nacional de enfoque patriótico y con propósitos civilizatorios en pos de la inserción del país al concierto internacional de naciones. En 1905, como complemento de la misma, se establece la Ley 4874, conocida como Ley Láinez, con el propósito de extender la educación pública al creciente territorio nacional y a la educación de los hijos de los inmigrantes que se sumaban al país como parte de la política de poblamiento que traía los brazos necesarios para el desarrollo de las producciones agrícola ganaderas centrales en el modelo económico primario exportador.

En los albores del sistema educativo argentino la educación patriótica era un mecanismo de adoctrinamiento propio de la escuela primaria. Escudé (1990) sostiene una hipótesis central en la que afirma que: "...la cultura política fue distorsionada de una manera contraria al progreso y al buen funcionamiento de las instituciones (liberales) por medio de un adoctrinamiento autoritario y dogmático, grandilocuentemente chauvinista" (p. XVIII).

Para describir cómo ese adoctrinamiento se materializó en la escuela a partir de 1908, Escudé utilizó como fuentes publicaciones educativas de distintas épocas, fundamentalmente *El monitor de la educación* y diversos manuales escolares. Este recorrido le permitió afirmar que se trató del único proyecto argentino que sobrevivió a diversos regímenes políticos y gobiernos de signo partidario contrapuestos. En el prólogo de su obra podemos leer:

[...] el origen de los mitos [de las pérdidas territoriales argentinas] era una cosa y su difusión hasta convertirse en un elemento generalizado de la cultura política argentina era otra muy distinta, y ya en ese ensayo anuncié mi intención de llevar a cabo un relevamiento de textos de enseñanza para verificar la medida en que elementos del nacionalismo territorial argentino habían sido difundidos por el sistema educativo. Este trabajo, titulado "Contenido nacionalista de los textos de geografía de la enseñanza primaria y secundaria en la Argentina, 1879-1986", fue publicado en mi *Patología del Nacionalismo: el caso argentino...* Es así como un interés por la historia de la política exterior argentina me condujo a un estudio de sus condicionantes culturales, de los mecanismos educativos específicos que habían coadyuvado a gestar y perpetuar esa cultura, y de las ideologías que habían inspirado a quienes así moldearon el sistema educativo de este país...Esta premisa implica, para las ciencias sociales todas, una revaloración de la historia de los contenidos educativos, que debería ubicarse en un lugar central en el estudio del comportamiento humano y del desarrollo político y económico. Por cierto, creo además que la historia de los contenidos educativos es central para la comprensión de la irracionalidad en los comportamientos políticos, tanto internos como internacionales. (Escudé, 1990, p. XVI)

En este marco de relevancia que Escudé le adjudica a la educación como productora de la trama cultural, política y material, cobra relevancia la interpretación del derrotero histórico de la educación política en Argentina, las políticas públicas educativas que la modelaron y sus efectos en la participación política juvenil hasta conformarse un modelo de educación política basada en el ejercicio político pleno por parte de la juventud.

Nacionalismo e instrucción cívica durante el periodo conservador 1900-1916

La conceptualización del periodo como “conservador” nos permite iniciar la problematización en torno al carácter de la dimensión sociopolítica de Argentina a principios de siglo XX frente al carácter liberal del modo en que se encaró su desarrollo material bajo un modelo de crecimiento hacia afuera. Así entendidos los términos, Argentina en 1900 vivía una lucha ideológica entre liberalismo y autoritarismo, y la educación habría de ser uno de los campos de batalla más notables, donde se tejerán los atributos conservadores en materia social y política.

Ya hacia 1910, la postura autoritaria se había impuesto en los programas de educación patriótica y, aunque no se lo reconociera explícitamente, el espíritu liberal y desarrollista que había inspirado la Ley de Educación Común 1420 de 1884 —su principio de laicidad— quedó sepultado, imponiéndose, finalmente, un espíritu dogmático y autoritario. Es decir, liberal en lo económico y conservador en lo social y político pasaría a ser un lema para la dirigencia argentina próxima al centenario de la patria.

Incluso, tras la ampliación democrática a través del sufragio universal, secreto y obligatorio de la Ley 8871 de 1912 y el triunfo electoral a nivel nacional, en 1916, de la Unión Cívica Radical (UCR) —partido moderno de origen revolucionario y popular— derrotando a los conservadores, no se verificó ninguna modificación en la educación política, que continuó fundándose en el adoctrinamiento autoritario y dogmático, claramente chauvinista. Los programas continuaron inalterados y la orientación patriótica permaneció vigente en los planes y en la rutina. No obstante, cierta moderación y pluralismo se observan en la revista *El monitor de la educación* perteneciente al Consejo Nacional de Educación de la Nación Argentina, que apenas comienza a incorporar nuevas voces pero que continúa sosteniendo la perspectiva conservadora de hegemonía. Incluso, ante el crecimiento del socialismo y el anarquismo, se profundiza la persecución ideológica de la cual florecerán los ideales xenófobos tan caros al conservadurismo y sus leyes de control social.

A partir de 1920 se realiza un entrecruzamiento entre las materias historia e instrucción cívica que comenzaba con la revalorización de los símbolos —de la patria, de la bandera y del himno— y cuyo objetivo pedagógico era ir de la historia a la patria y de la patria a la historia. La *instrucción cívica* orientaba su enseñanza en ideas elementales de familia, sociedad, gobierno y fuerzas de seguridad. En la medida en que disminuían los contenidos patrióticos en los programas de *historia*, empezó a crecer esta tendencia en los de *instrucción cívica*. Estas dos materias terminaron complementando y reforzando una educación patriótica en el marco de la doctrina del tutelado de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Finalizando la Primera Guerra Mundial comenzó una nueva etapa de inmigración y de esta manera los intelectuales del periodo cuestionaban la cualidad de la integración de esos inmigrantes a la patria mientras sostenían a la educación como la herramienta eficaz para la homogenización social de los hijos de los nuevos pobladores.

En 1930, tras la crisis del modelo económico hacia afuera, la oligarquía ganadera gesta el primer golpe de Estado en la República Argentina para desplazar al gobierno de la UCR, tomando, también, las riendas de la educación argentina. Sin embargo, fue recién después del Congreso Eucarístico de Buenos Aires en octubre de 1934 que se marcó el punto de agonía de la Argentina liberal y el nacimiento de una Argentina nacionalista y católica. La oligarquía encontró la unidad detrás de los objetivos de la iglesia, adoptando al catolicismo como “la religión de nuestros mayores”. El orden, la norma y la disciplina se constituirán en los pilares de la educación para la patria y la escuela, se erigirá como el baluarte de la construcción del nacionalismo —incluso frente a la institución familiar— frente al peligro de las ideas y las costumbres foráneas.

Los sucesivos gobiernos sostuvieron la misma perspectiva del nacionalismo católico para la educación nacional al punto de instaurar la enseñanza de la religión católica en todas las escuelas públicas del país mediante el decreto 18411 de 1943, que luego sería convertido en ley en el año 1946 durante el gobierno peronista.

Se puede advertir que durante el periodo de conformación del sistema educativo argentino hasta los albores del primer gobierno peronista, la educación política, tuvo como principales propósitos el adoctrinamiento nacionalista de carácter autoritario y dogmático, reiteradamente chauvinista, sobre adolescentes y jóvenes tutelados por el estado, la familia y la iglesia, pero donde la escuela obtuvo un papel primordial en formar el carácter patriótico. De tal modo, la escuela se constituirá en la institución que legitimará a la educación política como una cuestión de estado.

La ampliación de la participación ciudadana y la cultura cívica durante el primer y segundo gobiernos peronistas (1946-1955)

Desde la llegada al poder, el peronismo tuvo como objetivo orientar la educación política de los jóvenes en los valores de independencia económica, soberanía política y justicia social, a los cuales consideraba como basamentos para la enseñanza en el nivel medio. El Decreto 26944 de 1947 expresa aquellos objetivos de la siguiente forma:

... formar la conciencia nacional de los alumnos, despertando y fomentando el amor a la patria y el sentido de la propia responsabilidad. Debe crear en el alma de los adolescentes una clara visión de nuestro papel en el mundo y la convicción de que les corresponde la empresa de lograr para la República una nueva etapa de sensorio espiritual y material. (citado en Cora y Rodríguez, 2015, p. 190)

En el marco de un modelo de crecimiento hacia adentro, el gobierno peronista amplió el ámbito de la participación ciudadana a través de la profundización de la educación ciudadana, ya no bajo los principios de la educación para el nacionalismo patriótico precedente, sino a través de la formación de la conciencia nacional basada en una doctrina nacional y popular estructurada en torno a la creciente movilización de los sectores populares, la organización de los adolescentes y jóvenes en la política nacional y en la distribución de bienes materiales y culturales.

A partir de 1952, las reformas educativas propuestas por el segundo Plan Quinquenal y los principios dogmáticos de la Reforma Constitucional de 1949 habían sido declaradas *objetivo educativo fundamental*. Entre todos los cambios, se incorporó en 1953 una nueva materia, *cultura ciudadana* en el Ciclo Básico del Nivel Medio, que según el Ministerio de Educación de la Nación se presenta como el “núcleo de irradiación y centro de atracción de toda la labor del aula” (Cora y Rodríguez, 2015, p. 191).

La introducción de contenidos para la nueva conciencia argentina serán impartidos haciendo algunas modificaciones en la materia historia y especialmente desde la nueva asignatura: *cultura ciudadana*. Este vínculo entre saberes históricos y saberes ciudadanos fue utilizado desde mediados del siglo XIX en Argentina, tal como lo vimos en la anterior etapa de conformación de la educación política a través del sistema escolar. Si bien *cultura ciudadana* era considerada el núcleo central del plan de estudios, se la consideraba un área transversal a toda la carga horaria y, tal como había ocurrido anteriormente, los contenidos eran también reforzados en el diseño curricular de historia y, por esta razón, solo ocupaba dos horas semanales a lo largo de la formación básica del nivel medio.

La modificación del plan de estudios y de los contenidos en el nivel medio se realizó cuando fue evidente que la educación política en la escuela primaria era consistente con la idea de nacionalismo que se esperaba de sus egresados mientras que en la formación de jóvenes la selección curricular contenía aún rasgos humanistas cosmopolitas. Asimismo, la expansión de la educación media de 48 794 alumnos en 1943 a 97 306 en 1955 (Puiggrós, 2003), renovó las expectativas del gobierno nacional en torno a la educación política. En consecuencia, el proceso de masificación del nivel posibilitó la profundización de la educación política transformada, ahora, como formación de la conciencia nacional.

La formación política y las organizaciones estudiantiles durante el peronismo

En 1953 el Ministro de Educación Armando Méndez San Martín creó la Unión de Estudiantes Secundarios (UES) para nuclear a los jóvenes en torno de la cuestión nacional y orientar su participación en la cosa pública. Ya en 1921 se había creado la Federación Juvenil Comunista (FJC), que se unió a partir de 1945 a la Federación Mundial de la Juventud Democrática. Más adelante, en 1955, con el fin de hacer frente a la UES y la FJC fue creada la Unión de Estudiantes Nacionalistas Secundarios (UENS), católicos nacionalistas pro nazis que actuaran como grupo de choque a partir de 1955 hasta 1962. Con la creación de dichas agrupaciones estudiantiles la participación política de los jóvenes se profundizaba a la vez que se creaban vertientes estudiantiles tensamente enfrentadas.

Los movimientos de estudiantes secundarios fueron la base de la juventud que luego luchará en el enfrentamiento de 1958 entre católicos y liberales por la educación “laica o libre”. Paradójicamente, para la prensa, el Jefe de Policía, el Ministro de Educación y el presidente radical desarrollista Arturo Frondizi (1958-1962), esa práctica confrontativa que movilizaba a las juventudes era consecuencia directa de la escasa formación cívica que los estudiantes habrían recibido en la década peronista y a su erosión de los principios de autoridad y disciplina. Para dichos actores la participación estudiantil no era observada como un proceso de democratización de la sociedad civil sino como una disrupción al orden político que el gobierno radical desarrollista buscaba instituir.

Este fenómeno participativo de los estudiantes continuó reiterándose a lo largo de la segunda parte del siglo XX, en donde los estudiantes secundarios volvieron, una y otra vez, a ser parte del debate político, incluso a fuerza de ser encarcelados, torturados y asesinados por reivindicar sus derechos.

La cartera educativa nacional, su condición ministerial y la educación política: una cuestión de denominaciones y rangos

Desde 1898 hasta 1949 el Ministerio en donde el Estado generaba las políticas educativas se llamaba Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, o sea que la educación formaba parte de una cartera que estaba abocada a varias áreas de la función pública. Fue a partir del peronismo que esto cambió, dándole el nombre y la importancia que tenía la educación dentro del gobierno y lo nombró Ministerio de Educación por primera vez en la historia. Luego, los vaivenes de la política argentina hicieron que este ministerio, incluso, hasta perdiera su condición y se lo bajara al status de secretaria de gobierno. Finalmente, con el advenimiento de la democracia, desde 1983, el Ministerio de Educación fue revalorizado pudiendo mantener su rango.

La materia dedicada a la educación política también tuvo diversas denominaciones a lo largo de la historia del sistema educativo y de la relevancia que la formación política poseía en cada contexto.

Tabla 1. Variación en la nominación de la materia para la enseñanza de la educación política desde 1953 al presente

Año de creación	Nombre de la materia a lo largo del tiempo
2011 (continua)	Trabajo y ciudadanía
2011 (continua)	Política y ciudadanía
2010 (continua)	Salud y adolescencia
2007 (continua)	Construcción ciudadana
1993	Formación ética y ciudadana
1984	Educación cívica
1980	Formación moral y cívica
1976	Formación cívica
1973	Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA)
1955	Educación democrática
1953	Cultura ciudadana

Fuente: elaboración propia.

Tal como se observa en la tabla 1, tras el golpe de Estado desatado contra el segundo gobierno peronista en 1955, se suprime la materia *cultura ciudadana*, vaciando la educación política como promotora de la movilización juvenil y la cuestión nacional y popular e instaurando la denominación *educación democrática* para la nueva versión de una educación política con objetivo disciplinador, retornando a la perspectiva de la instrucción cívica basada en la transmisión del sistema constitucional, los deberes y los derechos cívicos

De tal modo, las variaciones en torno al rango, cualidades y denominaciones de la cartera educativa y la materia dedicada a la educación política se constituyeron en ámbitos de disputa entre los modelos de estado, sociedad y economía que se hallaban en pugna desde inicio del siglo XX.

La radicalización de la participación política juvenil durante el tercer peronismo (1973-1976)

Tras dieciocho años de alternancia entre gobiernos dictatoriales y democráticos, el peronismo vuelve al poder en 1973. En este contexto las instituciones educativas fueron escenario de procesos de radicalización política, de creciente presencia sindical y de distintas iniciativas de apertura de la participación de los adolescentes y jóvenes que conformaban el estudiantado, por ejemplo, a través de centros de estudiantes o del ingreso a la militancia político partidaria.

En ese marco, la nueva materia dedicada a la educación política, Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA) tenía como propósito crear en los estudiantes el interés por la realidad social, política y económica. Según el Ministerio de Educación de 1974 “... tendía a promover entre los estudiantes la aptitud y la metodología para el análisis crítico de la sociedad, para la investigación, el diálogo y la creatividad” (Lamas, 2013, p. 7). La organización de los contenidos políticos de ERSA era la siguiente: en primer año se enseñaba esencialmente el análisis crítico de la situación nacional, en segundo año se estudiaba la sociedad de clases en América Latina y en tercero el contexto geopolítico internacional. El marco teórico y pedagógico eran la *teoría de la dependencia*, por un lado, y la *pedagogía de la liberación* de Paulo Freire, por el otro.

Los contenidos estaban organizados alrededor de un eje denominado “soberanía o dependencia” y se desarrollaba en cuatro áreas interrelacionadas: economía, política, sociedad y cultura. Los saberes se graduaron de lo más cercano a lo más lejano en términos territoriales, de primero a tercer año del nivel medio, así: primero, Argentina como país; segundo, Argentina en Latinoamérica; tercero, Argentina en el mundo.

El modelo de sociedad que se plantea es el de una sociedad participativa, con un amplio protagonismo de las organizaciones, desde las cívico-barriales y los centros estudiantiles hasta las Naciones Unidas. Es decir, la participación democrática no se restringe al ejercicio del sufragio, sino que conforma una compleja red de relaciones sociales solidarias. Se inicia con la actividad de los adolescentes en los centros estudiantiles en las escuelas, continúa con el compromiso barrial de los jóvenes y la actuación de hombres y mujeres en juntas vecinales y sociedades de fomento, para tener su expresión más acabada en la elección del gobierno nacional. Se dedica un apartado especial, por primera vez, a los partidos políticos como canales de la participación ciudadana y formadores de la representación política. (Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, Educ.ar, s.f.)

Hacia 1975, en un contexto de creciente convulsión política nacional, el control y el disciplinamiento se fortalecían como la contracara de la creciente participación política juvenil en el marco de las movilizaciones estudiantiles latinoamericanas y mundiales. La

materia ERSA fue eliminada del plan de estudios y fue reconvertida en educación cívica, mientras estudiantes y docentes comenzaban a sufrir el impacto de la represión, la tortura, los secuestros y las desapariciones. El nacionalismo autoritario retornaba a la escena nacional reorientando la educación política de adolescentes y jóvenes bajo sus principios.

La represión sobre la participación juvenil como política de estado durante la dictadura militar (1976-1983)

El 24 de marzo de 1976 se impuso el último golpe de Estado cívico-militar en Argentina. Según los principios autoritarios de la dictadura, la educación debía ser controlada, ya que, a través de ella se adoctrinarían los subversivos que atentarían contra la patria. La escuela secundaria y las universidades quedaron en el foco de las estrategias de control, “... primer objetivo de esta política era la persecución ideológica pero también una militarización de la educación en la que prevaleciera la obediencia, el orden, el control, las jerarquías, los actos escolares pautados, los uniformes y el pelo corto” (De Amézola, 2008, p. 45). Además, sectores de la sociedad civil acompañaron y legitimaron esta persecución sobre docentes y estudiantes, destacándose las orientaciones de pedagogos que fomentaban la formación de individuos acríticos y pasivos (Kaufmann y Doval, 1997). Por otro lado, controlar los contenidos de los cursos de educación política y de historia fue un objetivo de máxima, ya que se pensaba que allí se formaba la ideología marxista y se trazaban los saberes necesarios para la construcción de la subversión. Como consecuencia, la dictadura trajo un reforzamiento de contenidos tradicionales tendientes a fomentar la exaltación de la nación y una vuelta a las estrategias de enseñanza tradicionales que permitirían el control de los sujetos, presumiendo que ciertas destrezas cognitivas centradas en los sujetos favorecerían el pensamiento crítico y autónomo (Jorquera, 2019).

Esta dictadura, postulará, además, la necesidad de introducir la formación técnica y laboral en la Escuela Media, en pos de desalentar las expectativas de ingreso a la educación superior, la profesionalización creciente de la juventud y la formación del carácter político que se forjaba en las universidades. Esta revalorización del bachillerato, condujo a cambios curriculares que expresaban una perspectiva conservadora mediante la introducción de *formación moral y cívica*. En tanto la participación política de los alumnos dentro de los Centros de Estudiantes —asambleas de estudiantes formadas para la deliberación de sus propios asuntos— fue alentada desde 1973 tras la vuelta del peronismo al gobierno, en 1975, tras la muerte de Perón, el Ministerio disuelve las organizaciones estudiantiles anticipando una situación que perdurará durante toda la dictadura

e incluso durante el primer gobierno democrático en el periodo 1983-1989. Para garantizar que los estudiantes no promuevan el debate político, la Circular 6 de enero de 1975 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación prohibirá a los alumnos entrar en aulas distintas a las que cada estudiante tiene asignadas y permanecer en ellas durante el recreo. Así, mientras la última dictadura cívico militar consolidaba su carácter represivo sobre el conjunto de la sociedad argentina, en materia educativa desplegaba con énfasis mecanismos violentos en pos del control sobre aquellas juventudes que, desde hace décadas, se venían alimentando de la creciente participación política, la formación ciudadana y la resistencia tomada desde el modelo de acción de los sectores trabajadores. El secuestro, la tortura, la desaparición y la muerte doblará a las juventudes organizadas bajo un plan sistemático de represión y aniquilamiento que los tendrá a ellos como uno de sus principales blancos.

La reconstrucción de la democracia y la educación política (1983-2020)

Con la vuelta de la democracia hacia 1983, el giro educativo consistió en el trabajo centrado en la construcción de principios democráticos intentando quitar de los ámbitos educativos aquellos resabios de la educación autoritaria, mediante, por ejemplo, la incorporación de la materia *educación cívica* en el nivel secundario. La sociedad argentina clamaba por una nueva era donde la memoria, la verdad y la justicia se debían erigir como sólidos pilares para revisar el pasado reciente. La educación política se convertía en el bastión para la transición democrática. No obstante, las tradiciones de enseñanza acuñadas en las experiencias represivas recientes impidieron la transformación total de la educación política, consolidándose una *educación cívica* que mientras buscaba revitalizar concepciones políticas como democracia, estado de derecho, división de poderes y república, lo hacía desde estrategias de enseñanza instruccionales y repetitivas que, más que producir un cambio hacia la conciencia democrática, recordaban al modelo didáctico de la dictadura.

A cien años de realizado el Primer Congreso Pedagógico y después de haber sufrido la peor dictadura de la historia argentina, la ciudadanía se planteaba una revisión de aquellos valores que condujeron a la sociedad a recibir de forma resiliente a un gobierno que masacró, persiguió y torturó a todos los opositores políticos. En palabras de Puiggrós durante el año 1987:

El debate sobre el carácter democrático o autoritario de la educación cruza toda la historia de la educación argentina y latinoamericana...si consideramos que el sistema escolar es solamente una parte del sistema educativo de la sociedad y que éste abarca el conjunto de

procesos educativos que se desarrollan en todas las instituciones y en todos los vínculos sociales, la reflexión sobre el papel de la educación en la construcción de vínculos democráticos o autoritarios cobra aún más importancia. Este es un tema de primer orden en el proceso de construcción democrática de varios países latinoamericanos y particularmente en Argentina. (Díaz y Kaufman, 2006, p. 155)

A pesar que el debate iniciado por el Segundo Congreso Pedagógico Nacional —que tuvo lugar entre 1984 y 1988— se centró en la reconstrucción de los valores democráticos, los resultados de las discusiones nunca se hicieron efectivos dado que Argentina entró en la primera gran crisis de deuda externa en 1989 obturando los debates abiertos por la transición democrática.

La educación como un bien de mercado durante el periodo neoliberal (1989-2001)

En 1989 asume la presidencia Carlos Saúl Menem, quien contrariamente a sus promesas de campaña de un nuevo pacto productivo y distributivo, impondrá los lineamientos políticos, sociales y económicos trazados por el Consenso de Washington. En el marco de un férreo plan neoliberal, el menemismo impulsará una reforma educativa, acorde a los requerimientos de los organismos internacionales de crédito y el paradigma de la tecnocracia educativa, bajo el lema de la calidad y la equidad en el marco del cambio tecnológico y de la sociedad del conocimiento. Como parte del plan de reforma del Estado y privatización, la reforma educativa propondrá la descentralización de la educación provocando la redefinición de la relación entre el Estado y la ciudadanía. La educación se constituyó en uno de los campos donde la racionalidad tecnocrática neoliberal orientó el proceso de reforma, que incluyó: la total descentralización y federalización del sistema educativo, a cargo ahora de las distintas provincias —salvo las universidades que continúan siendo nacionales—; la centralización y establecimiento de los Contenidos Básicos Comunes y la orientación pedagógica general en manos del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación; el reemplazo de la histórica escuela primaria por la Educación General Básica (EGB), que extiende de siete a nueve años la escolaridad obligatoria y; la transformación de la escuela secundaria hacia la educación polimodal de solo tres años de duración y con un fuerte compromiso en su oferta de terminalidades para el mercado laboral. De este modo, el menemismo lejos de definir a la educación pública como un derecho la convirtió en un bien de cambio.

En este contexto, se instituyó en 1993 la Ley Federal de Educación 24 195, que en su Artículo N°. 1 establecerá:

El derecho constitucional de enseñar y aprender queda regulado, para su ejercicio en todo el territorio argentino, por la presente ley que, sobre la base de principios, establece los objetivos de la educación en tanto bien social y responsabilidad común, instituye las normas referentes a la organización y unidad del Sistema Nacional de Educación, y señala el inicio y la dirección de su paulatina reconversión para la continua adecuación a las necesidades nacionales dentro de los procesos de integración.

No obstante, si bien el Artículo N°. 6 de la Ley Federal 24 195 de 1993 expresa que,

El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente.

En términos concretos, aquello que la Ley dice sostener fue obstaculizado por las políticas de mercado que incidieron de manera drástica en el goce de derechos básicos para la vida. Respecto de la educación política, la propuesta neoliberal se desarrollará a través de la materia *formación ética y ciudadana*, organizada en los siguientes bloques: Bloque 1: persona. Bloque 2: valores. Bloque 3: normas sociales. Bloque 4: procedimientos generales. Bloque 5: actitudes generales.

En términos de resultados, la materia continuó enseñándose bajo el paradigma instruccional y el enfoque teórico de la disciplina política, impidiendo la problematización de los contenidos bajo dinámicas activas. Ello se vio profundizado por el hecho de que los principios sostenidos por la norma —tales como justicia, derechos, igualdad y solidaridad, entre otros— fueron obstruidos por las políticas de ajuste del Estado y la imposición de las reglas del mercado, dejando a millones de adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad socio educativa, cultural y material.

Como resultado no solo no se concretó la participación juvenil a través de la educación política, sino que la realidad de la sociedad excluyente (Svampa, 2005), obturó toda posibilidad a la garantía de derechos fundamentales, mientras se desplegaban políticas compensatorias que no lograban equilibrar la vulnerabilidad de amplios sectores de la sociedad

La resistencia a esta Ley (1993) fue tan importante que tanto docentes como alumnos comienzan a organizarse para frenar el embate del gobierno contra la escuela pública que progresivamente era desfinanciada a la par que se recortaba la cantidad de horas aplicadas a la formación básica.

La crisis educativa resultante, provocó la movilización de docentes y estudiantes, quienes gestaron la Carpa Blanca Docente frente al Congreso Nacional desde abril de 1997 hasta el 30 de diciembre de 1999. La carpa, organizada por la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) se convirtió en un símbolo nacional que sostuvo la lucha docente por robustecer salarios, mejorar las condiciones de trabajo y avanzar en el financiamiento de la educación pública.

Figura 1. La Carpa Blanca Docente instalada en abril de 1997.



Fuente: Ciudad de Buenos Aires, 1997. Agencia de Noticias Formosa (s.f.)

De esta manera, si bien las políticas neoliberales buscaban la despolitización de la sociedad, las medidas de ajuste en educación tuvieron como consecuencia la organización de la sociedad civil a través de sus entidades tradicionales de representación —como sindicatos y gremios— y de organización de movimientos sociales y territoriales.

Asimismo, a pesar que el fortalecimiento de los derechos juveniles no se consideraba relevante, durante las presidencias de Menem se desarrolló un proyecto denominado el “voto pendex”, término banal aplicado al voto juvenil. La intención era aprovechar el voto adolescente como apoyo de un proyecto de consolidación del poder de Menem cuando aspiraba a ser reelecto y la Constitución aún no lo habilitaba para obtener un segundo mandato.

La decisión de hacer votar a los adolescentes fue lanzada por el entonces Ministro del Interior de Menem, Gustavo Béliz, al amparo de lo que se conoció como “reforma política”, en medio del escándalo de corrupción desatado en Italia por el caso *Mani pulite* —manos limpias—, que había involucrado a funcionarios del Gobierno argentino.

Béliz, cuya mayor preocupación era la corrupción, defendió aquella reforma política integral que incluía al “voto pendex” en un conjunto de medidas tales como las internas abiertas en los partidos, el blanqueo de aportes a partidos y candidatos, un sistema de tachas para mejorar las listas sábana, y que los partidos no desaparecieran por falta de votos.

No obstante, las encuestas anunciaban que el 60 % de la población, entre ella los adolescentes sospechaban sobre el uso del voto juvenil. A la sospecha no le faltaban razones: se trataba de 1 300 000 votos en danza a los que el proyecto quería dar carácter optativo, pero con los que Menem planeaba arrasar en las elecciones de 1995. La oposición a la propuesta era amplia y fue dejada de lado meses después.

En paralelo al voto a los 16 años, se inicia el debate sobre la baja de la edad de imputabilidad. En general, una propuesta de carácter liberal —la del voto juvenil— y la otra conservadora —la baja de la imputabilidad— fueron lo que prefiguraba la necesidad de un cambio profundo en la perspectiva de análisis de los jóvenes como sujetos sin derechos o sujetos con derechos.

Mientras las políticas neoliberales continuaban su profundización hacia 1999 durante el gobierno de De la Rúa, comenzaba a producirse la peor crisis social, política y económica del país, que tendrá como punto de eclosión el estallido social y la resistencia de diciembre de 2001, conocido como el “Argentinazo”. Luego de más de una década de políticas de retroceso social y material de la ciudadanía, la sociedad civil tomará las calles reclamando “que se vayan todos”.

Educación política y ejercicio pleno de la ciudadanía durante la década kirchnerista (2003-2015)

Transcurrida la crisis de 2001 y como producto del nuevo contexto socioeconómico caracterizado por políticas de desarrollo económico interno y de recuperación del empleo, en un marco de garantía de los derechos sociales, comienza a regir en Argentina la Ley Nacional de Educación 26 206 de 2006, dando inicio a un nuevo proceso de reforma educativa de alcance nacional que establece “el derecho de enseñar y aprender” como un derecho social. Así el texto de la Ley (2006) expresa en su Artículo N°. 1 lo siguiente:

La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan.

Mientras que en su artículo N°. 2 expresa el rol esencial del estado como garante de tal derecho: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”.

Se abre un nuevo periodo donde la política educativa instituye al Estado argentino como garante y, en un marco donde la educación es entendida como un derecho social, el enfoque de la inclusión educativa tendrá un protagonismo central en las políticas públicas educativas orientadas a garantizar el “derecho de enseñar y aprender” a nivel nacional y en sus adecuaciones provinciales.

En torno al año 2003 en un marco de redistribución de bienes materiales y culturales, cobra relevancia el propósito de la inclusión socioeducativa que surge tras el diagnóstico y la comprensión de las raíces de la “nueva cuestión social” a partir del repliegue y los límites del estado providencia (Rosanvallon, 1995), en un marco de debilitamiento de la sociedad salarial y del trabajo como condición de existencia (Castel, 1997) que caracterizan a las últimas décadas del siglo XX y los inicios del siglo XXI.

Se plantea el desafío de la justicia social y las prácticas democráticas en educación donde el propósito de “inclusión educativa”, entendida como “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad en las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación” (Opertti 2008, p. 14), requiere de políticas educativas diversas, específicas y direccionadas para su consecución.

Como consecuencia de los propósitos de inclusión socio educativa de adolescentes y jóvenes, la nueva política pública en educación coloca el foco en la educación política y la necesidad de transformación de los paradigmas escolares de la enseñanza de la política en el país.

Desde la misma Ley de Educación Nacional 26206 de 2006 en su artículo N°. 92 se profundizaron los propósitos de la educación política, estableciendo el fortalecimiento de la identidad nacional y la democracia, la construcción de la memoria histórico-social, la defensa de los derechos humanos, la integración latinoamericana focalizando en la región Mercosur, los Derechos de Niños, Niñas y adolescentes y la diversidad cultural de los Pueblos Originarios y sus derechos, junto con relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad, el respeto entre los sexos y contra la discriminación de la mujer. Del mismo modo, en el artículo N°. 30 de la misma Ley se instituye que “la Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/ las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios”.

En ese marco, las veintitrés provincias que componen la República Argentina junto a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, adecuan sus planes de estudios en función de las nuevas políticas en educación y en pos de la incorporación de la educación política bajo el paradigma de la inclusión, la participación ciudadana democrática y el enfoque de los Derechos Humanos. Como caso particular, la Provincia de Buenos Aires emprende la adecuación de sus planes de estudios creando áreas curriculares para la enseñanza de la educación política destinada a niños, niñas y jóvenes bonaerenses.

El nuevo esquema curricular para la educación ciudadana en la Provincia –que funcionará como modelo para la adecuación en todo el país– estará compuesta por los siguientes espacios curriculares: *construcción de ciudadanía* para 1º, 2º y 3º años del Ciclo Básico de la escuela secundaria y las materias *salud y adolescencia* para 4º año, *política y ciudadanía* para 5º año y *trabajo y ciudadanía* para 6º año del Ciclo Superior de la educación secundaria. Bajo dicho esquema curricular –que se incorpora al esquema de materias disciplinares– el Estado provincial mediante el sistema educativo asume,

El deber ético y público de educar a las nuevas generaciones como sujetos políticos, con la convicción de que un fin de la Educación Secundaria es la construcción de sujetos autónomos que hagan valer sus derechos y cumplan sus responsabilidades en ámbitos como la familia, el aula, la escuela, la comunidad y el trabajo. (DGCyE, 2007, p. 21)

Bajo el paradigma de la ciudadanía activa, promotora de prácticas democráticas basadas en el enfoque de los Derechos humanos y una didáctica ciudadana sustentada en la enseñanza desde las mismas prácticas sociales, se buscó, también, la democratización de las instituciones educativas y del aula como espacios de ejercicio del derecho y la responsabilidad de enseñar, y el derecho y la responsabilidad de aprender.

El nuevo paradigma de la enseñanza política en Argentina basado en el ejercicio activo y crítico de la ciudadanía implicó la incorporación de una serie de principios tales como concebir a niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos, es decir como ciudadanas y ciudadanos, entender a la ciudadanía misma como un conjunto de prácticas que definen a un sujeto como miembro de una sociedad, en su relación con otros sujetos y con el Estado, reconocer que las prácticas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes son prácticas ciudadanas en tanto son modos de inscribirse, insertarse o incluirse en la sociedad, analizar críticamente los contextos socioculturales y las condiciones de diversidad y desigualdad que lo constituyen desde una perspectiva de derechos y proyectar acciones colectivas de ejercicio y exigibilidad de derechos y responsabilidades.

En correlación con ello, el Diseño Curricular para Construcción de Ciudadanía de la Provincia de Buenos Aires indica que:

No se apela a la concepción de formar ciudadanos “en” o “para el” futuro, posdatando la participación activa de los sectores jóvenes de la sociedad en espacios donde son actores fundamentales. Por el contrario, se interpela a todos los actores institucionales y sociales en el contexto sociocultural actual para comprometerlos en acciones de interrelación, de asunción de responsabilidades, de generación de vínculos y lazos sociales, asumiendo responsabilidades con los otros, que tomen la forma de proyectos colectivos posibles de llevar a cabo en el transcurso de los ciclos lectivos y en el marco del currículum obligatorio de la educación secundaria. (DGCE, 2007, p. 26)

El nuevo paradigma de educación política en Argentina fue el correlato de un paradigma normativo de mayor envergadura basado en la Doctrina de la Protección Integral fundado en la concepción de que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes son sujetos de derechos y por este carácter de universalidad todos son destinatarios del mismo, mientras las políticas diseñadas desde esta concepción integral deben ser políticas inclusivas. Así, si bien los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como seres humanos quedan comprendidos en las declaraciones internacionales de derechos humanos, la historia reciente del país consagrará sus derechos particulares a través la Ley Nacional 26061 de 2005 de “Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes”.

Dado que la educación ciudadana propuesta por la legislación y los currículos apelan a la construcción y despliegue de prácticas sociales y situadas donde los niños, niñas, adolescentes y jóvenes son los actores primordiales, las propuestas didácticas para la formación ciudadana se proyectan en torno a estrategias de problematización, o sea, como espacios reales de ejercicio de la ciudadanía. No se trata de instruir ciudadanos, sino de ejercer la ciudadanía a través de la escuela, de reconocerse como ciudadana y ciudadano, de luchar para ser reconocidos en una agenda de expansión de derechos (DGCE, 2007).

Para tal fin, la organización curricular de la educación ciudadana propone una serie de “ámbitos para la construcción de la ciudadanía” (DGCE, 2007) para los tres primeros años de la educación secundaria como fundamento para el diseño de proyectos educativos. Los ámbitos para la *construcción de la ciudadanía* son: ambiente; arte; comunicación y tecnologías de la información; Estado y política; identidades y relaciones interculturales; recreación y deporte; salud, alimentación y drogas; sexualidad y género; trabajo.

Las dos materias para la formación ciudadana del Ciclo Superior de la educación secundaria —*política y ciudadanía* en 5º año y *Trabajo y ciudadanía* en 6º año— continúan la estrategia del pleno ejercicio de la ciudadanía, pero con la incorporación de un marco teórico conceptual que se ha de desarrollar de manera gradual y mediante una dinámica de complejización de la teoría social. No obstante, el principal aprendizaje de la ciudadanía continúa realizándose a través del análisis, la experiencia y la sistematización de la práctica de los derechos y las responsabilidades, esto es, el ejercicio de la ciudadanía como

sujeto político en tanto ciudadano pleno. De tal modo, los saberes que se abordaran en el espacio curricular de *política y ciudadanía* de 5° año se distribuyen estratégicamente en unidades, a saber: política; Estado y gobierno; ciudadanía, participación y organización política; derechos humanos y democracia.

Mientras que para el espacio curricular de *trabajo y ciudadanía* para 6° año se estructuran los saberes en torno a la condición de los trabajadores y del mundo del trabajo mediante una serie de unidades enunciadas de la siguiente manera: la organización del trabajo en las sociedades capitalistas; derechos y obligaciones laborales; los derechos de los trabajadores; la búsqueda de trabajo; la condición juvenil; la participación política de los jóvenes; sistema educativo y participación estudiantil.

El caso de la materia *salud y adolescencia* diseñada para el 4° año de la educación secundaria merece especial atención dado su propósito de abordar las prácticas de salud como una dimensión particular de las prácticas sociales y políticas inherentes a la formación ciudadana. Así, si bien la materia introduce la mirada biológica y psicoanalítica en pos de las prácticas de salud, también incorpora el nuevo paradigma de política educativa que concibe a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho dirigiéndose al cuidado de la salud en torno a prácticas responsables sobre el cuerpo y la psique de cada etapa evolutiva y la salud concebida como un derecho básico de las personas. No obstante, se promueve el cuidado y las prácticas de una vida saludable, *salud y adolescencia* refiere al paradigma educativo de la Educación Sexual Integral donde la Ley 26150 de 2006, “Programa Nacional de Educación Sexual Integral”, orienta la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la ya mencionada práctica de salud ciudadana como un criterio transversal. En ese marco, la materia se compone de módulos diseñados para la problematización, estructurados de la siguiente forma: la definición actual de salud/enfermedad; los jóvenes y los procesos de salud/enfermedad; la educación sexual integral; el derecho a la salud; espacios de participación juvenil en la promoción y prevención de la salud.

Conclusiones

Como resultado de una experiencia histórica fragmentada por la puja entre modelos sociopolíticos autoritarios y democráticos u oligárquicos y populares, y procesos materiales basados en el mercado o en la distribución social, hemos verificado que la educación política en la República Argentina ha sufrido mutaciones constantes y contrapuestas, mientras la escuela, a pesar de la transformación de su currículum y de sus planes de estudio, continúa siendo la institución legítima y capaz para la consecución de los propósitos de la educación política delineada por el Estado.

La República Argentina post neoliberal, inicia un periodo de restitución legal normativo y social de los derechos, diseñado y direccionado primordialmente por el Estado nacional y, luego, por los Estados provinciales, que acompañado de nuevos paradigmas jurídicos y educativos en torno a la niñez, la adolescencia y la juventud, transforman las prácticas de la educación política en las escuelas mediante estrategias críticas ancladas en la realidad social de los sujetos y basadas en el ejercicio pleno e integral de la ciudadanía y la construcción gradual del marco teórico conceptual propio de la teoría social.

Finalmente, las políticas educativas específicas como las que hemos recorrido, sumado a una batería de políticas públicas destinadas a movilizar y mejorar la vida durante la infancia y la juventud —el logro del voto a los 16 años y la Ley de Protección integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes, entre otros— crearán en Argentina un nuevo paradigma político sustentado en un estado de derecho que culminará otorgando legitimidad y posteridad al protagonismo sociopolítico de adolescentes y jóvenes.

Referencias

- [1] Agencia de Noticias Formosa. (s.f.). *Ayunante de la histórica Carpa Blanca recordó la gesta*. <https://agenfor.com.ar/ayunante-de-la-historica-carpa-blanca-recuerdo-la-gesta/>
- [2] Castel, R. (1997). *La sociedad salarial. Las metamorfosis de la cuestión social*. Paidós.
- [3] Consejo Nacional de Educación, *El monitor de la educación Común*, Año 34 No. 528, 31 de Diciembre de 1916.
- [4] Consejo Nacional de Educación, *El monitor de la educación Común*, Año 35 No. 536, 31 de Agosto de 1917.
- [5] Cora, G. D. y Rodríguez, M. (2015). Construyendo la “Nueva Argentina”. *Cultura ciudadana y la consolidación de la política educativa del peronismo (1952-1955)*. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 187-205. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.010>
- [6] De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Del Zorzal.
- [7] Díaz, N. y Kaufmann, C. (2006). El II Congreso Pedagógico Nacional (1984-88) a través de los diarios regionales *El Litoral* y *El Diario*. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 17(32), 153-177. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14503205.pdf>
- [8] Dirección General de Cultura y Educación (DGCE). (2007). *Diseño curricular para la educación secundaria: construcción de ciudadanía: 1º a 3º año, coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo*. http://abc.gob.ar/secundaria/dc_123
- [9] Escudé, C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Instituto Torcuato Di Tella.

- [10] Jorquera, M. I. (2019). *Las estrategias de enseñanza en las clases de historia: cambios y permanencias en las escuelas secundarias de La Matanza* [tesis de maestría, Flacso-Argentina]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/10469/16246>
- [11] Kaufmann, C. y Doval, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1983)*. Cuadernos-UNER.
- [12] Lamas, M. I. (2013). *La asignatura ERSA (Estudios de la realidad social argentina): un aporte al estudio de la educación ciudadana en la década del 70 a partir de un libro de texto* [Presentación de ponencia]. I Jornadas Norpatagónicas de Experiencias Educativas en Ciencias Sociales para la Escuela Secundaria, II Jornadas Provinciales de Geografía, Ciencias Sociales y Educación, Neuquén, Luis Beltrán, Río Negro, Argentina.
- [13] Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. (1975). Resolución 41 de 1975. Circular n° 6.
- [14] Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. Educ.ar (s.f.). La vuelta del peronismo al gobierno. ERSA. Formación ética y ciudadana. Núcleo teórico. Tradiciones de enseñanza. Disponible en: https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get__14b34df8-1fdf-49ff-97d6-180592d35bd8/110352/index.html
- [15] Opertti, R. (2008). *Inclusión Educativa: El Camino del Futuro. Un desafío para compartir* [Presentación de ponencia]. Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina – Regiones Cono Sur y Andina, Montevideo, Uruguay.
- [16] Presidencia de la Nación Argentina. (1884, 26 de junio). Ley 1420 de 1884. Educación Común. <http://www.infoleg.gob.ar/>
- [17] Presidencia de la Nación Argentina. (1905, 17 de octubre). Ley 4874 de 1905. Ley Láinez, de extensión de la educación pública al creciente territorio nacional. <http://www.infoleg.gob.ar/>
- [18] Presidencia de la Nación Argentina. (1912, 26 de marzo). Ley 8871 de 1912. Elecciones nacionales. <http://www.infoleg.gob.ar/>
- [19] Presidencia de la Nación Argentina. (1943, 31 de diciembre). Decreto 18411 de 1943. Disponiendo que en todas las escuelas públicas de enseñanza primaria, post primaria, secundaria y especial, la enseñanza de la religión católica será impartida como materia ordinaria de los respectivos planes de estudios y creando la Dirección General de Instrucción Religiosa. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14066.pdf>
- [20] Presidencia de la Nación Argentina (1993, 14 de abril). Ley 24195 de 1993. Ley Federal de Educación. <http://www.infoleg.gob.ar/>
- [21] Presidencia de la Nación Argentina. (2005, 21 de octubre). Ley 26061 de 2005. Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. <https://siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/6/ley-26061-proteccion-integral-derechos-ninas-ninos-adolescentes>

- [22] Presidencia de la Nación Argentina. (2006, 4 de octubre). Ley 26150 de 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. <http://www.infoleg.gob.ar/>
- [23] Presidencia de la Nación Argentina. (2006, 14 de diciembre). Ley 26206 de 2006. Educación Nacional. <http://www.infoleg.gob.ar/>
- [24] Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- [25] Rosanvallon, P. (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Manantial.
- [26] Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus.

Anexos

Anexo 1. Ministerios de Educación de la Nación, ministros a cargo y presidencia correspondiente a través del tiempo

	Ministro de educación	Periodo	Presidencia
1	Ivanisevich	11 de marzo de 1949 - 11 de mayo de 1950	Perón
2	Armando Méndez San Martín	21 de junio de 1950 - 29 de junio de 1955	
3	Francisco Marcos Anglada	1 de julio de 1955 - 21 de septiembre de 1955	
4	Atilio Dell'Oro Maini	23 de septiembre de 1955 - 13 de noviembre de 1955	
5	Atilio Dell'Oro Maini	13 de noviembre de 1955 - 17 de mayo de 1956	Golpe de Lonardi y Aramburu
6	Carlos Adrogué	8 de junio de 1956 - 25 de enero de 1957	
7	Acdel Ernesto Salas	25 de enero de 1957 - 1 de mayo de 1958	
8	Luis Rafael Mac Kay	1 de mayo de 1958 - 26 de marzo de 1962	Frondizi
9	Miguel Sussini	26 de marzo de 1962 - 29 de marzo de 1962	
10	Miguel Sussini	29 de marzo de 1962 - 19 de octubre de 1962	Guido
11	Alberto Rodríguez Galán	11 de octubre de 1962 - 15 de mayo de 1963	
12	José Mariano Astigueta	15 de mayo de 1963 - 12 de octubre de 1963	
13	Carlos Alconada Aramburú	12 de octubre de 1963 - 28 de junio de 1966	Illia

	Ministro de educación	Periodo	Presidencia
14	Carlos María Gelly y Obes	28 de junio de 1966 - 4 de junio de 1967	Golpe de Onganía
15	José Mariano Astigueta	4 de junio de 1967 - 23 de octubre de 1969	
16	Dardo Pérez Guilhou	23 de octubre de 1969 - 8 de junio de 1970	
17	José Luis Cantini	18 de junio de 1970 - 23 de marzo de 1971	Levingston
18	Gustavo Malek	26 de marzo de 1971 - 25 de mayo de 1973	Lanusse
19	Jorge Alberto Taiana	13 de julio de 1973 - 14 de agosto de 1974	Campora
20	Oscar Ivanissevich	14 de agosto de 1974-11 de agosto de 1975	Perón Isabel Perón
21	Pedro J. Arrighi	11 de agosto de 1975 -24 de marzo de 1976	
22	César Guzzetti	24 de marzo - 29 de marzo de 1976	Dictadura militar 1976-1983
23	Ricardo P. Bruera	29 de marzo de 1976 - 28 de mayo de 1977	
24	Juan José Catalán	25 de junio de 1977 - 26 de agosto de 1978	
25	Juan Rafael Llerena Amadeo	5 de noviembre de 1978 - 29 de marzo de 1981	
26	Carlos Burundarena	29 de marzo de 1981 - 12 de diciembre de 1981	
27	Cayetano Licciardo	22 de diciembre de 1981 -10 de diciembre de 1983	
28	Carlos Alconada Aramburú	10 de diciembre de 1983 - 21 de junio de 1986	Alfonsín
29	Julio Rajneri	21 de junio de 1986 - 10 de septiembre de 1987	
30	Jorge Federico Sábato	10 de septiembre de 1987 - 26 de mayo de 1989	
31	José Gabriel Dumón	26 de mayo de 1989 - 8 de julio de 1989	
32	Antonio Salonia	8 de julio de 1989 - 4 de diciembre de 1992	Menem 1
33	Jorge Alberto Rodríguez	4 de diciembre de 1992 - 28 de marzo de 1996	
34	Susana Decibe	28 de marzo de 1996 - 7 de mayo de 1999	
35	Manuel García Solá	7 de mayo de 1999 - 10 de diciembre de 1999	Menem 2

	Ministro de educación	Periodo	Presidencia
36	Juan José Llach	10 de diciembre de 1999 - 25 de septiembre de 2000	De la Rúa
37	Hugo Juri	25 de septiembre de 2000 - 20 de marzo de 2001	
38	Andrés Delich	20 de marzo de 2001 - 21 de diciembre de 2001	
39	Graciela Giannettasio	3 de enero de 2002 - 25 de mayo de 2003	Duhalde
40	Daniel Filmus	25 de mayo de 2003 - 10 de diciembre de 2007	Kirchner
41	Juan Carlos Tedesco	10 de diciembre de 2007 - 20 de julio de 2009	Fernández de Kirchner 1
42	Alberto Sileoni	20 de julio de 2009 - 10 de diciembre de 2015	Fernández de Kirchner 2
43	Esteban Bullrich	17 de julio de 2017 - 5 de septiembre de 2018	Macri
44	Alejandro Finocchiaro	5 de septiembre de 2018-10 de diciembre de 2019	
45	Nicolás Trotta	10 de diciembre de 2019 - <i>en el cargo</i>	Fernández

Fuente: elaboración propia.

Anexo 2. Materias escolares destinadas a la educación política según periodos y contextos

Periodo	Asignatura	Características del periodo
1952-1955	Cultura ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> • Se atienden demandas sociales controladas desde un Estado social. • Movimientismo. Partido y sindicatos imbricados en la estructura estatal. • Reconocimiento amplio de derechos sociales y económicos. • Sistema internacional bipolar.
1956-1972	Educación democrática	<ul style="list-style-type: none"> • Se recortan las demandas vía intervención de los sindicatos. • Estado liberal – benefactor / Estado burocrático autoritario. • Gobiernos de facto. • Proscripción del partido mayoritario. • Intervención de los sindicatos. • Represión. • Reconocimiento de derechos sociales y económicos (Art. 14 bis), recorte de los derechos políticos. • Guerra Fría.

Periodo	Asignatura	Características del periodo
1973-1976	ERSA	<ul style="list-style-type: none"> • Estado incapaz de atender las demandas. • Crisis económica. • Situación de “empate” que impide efectivizar la dominación estatal. • Libre funcionamiento del sistema partidario (bipartidismo). • Escisión del peronismo, exclusión política de la izquierda. Guerrilla y represión. • Movimiento de países del Tercer Mundo.
1976-1983	Formación cívica- Formación moral y cívica Dictadura	<ul style="list-style-type: none"> • Estado terrorista. • Represión planificada y sistemática. • Supresión de los partidos políticos. • Control de los sindicatos. • Eliminación de toda forma de participación social. • Censura. • Exclusión política y social. • Se inicia el proceso de recorte de los derechos sociales y económicos. • Agotamiento del Estado benefactor.
1983-1992	Educación cívica	<ul style="list-style-type: none"> • Crisis económica. Hiperinflación. • Incapacidad estatal para atender las demandas. • Libre juego electoral, partidario, sindical, etcétera. • Alta participación ciudadana. • Reconocimiento amplio de derechos. • Imposibilidad de incluir totalmente a causa de la crisis económica.
1993-2003	Formación ética y ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> • Situación variable de la gobernabilidad lograda mediante el control de la crisis económica a la ingobernabilidad. • Estado neoliberal asistencialista. • Fractura del bipartidismo. • Desafección política. • Fuerte proceso de exclusión. • El principio de los derechos sociales y económicos es reemplazado por la lógica del mercado.
2007	Construcción de la ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> • Estado social post crisis. • Estado garante de derechos socio económicos. • Políticas socio económicas distributivas. • Desarrollo económico interno y recuperación del empleo. • Legitimidad política. • Paradigma inclusivo. • Enfoque de derechos humanos y profundización democrática. • Políticas públicas integrales para la inclusión social. • Participación de la sociedad civil.

Periodo	Asignatura	Características del periodo
2010	Salud y adolescencia	<ul style="list-style-type: none"> • Estado social post crisis. • Estado garante de derechos socio económicos. • Políticas socio económicas distributivas. • Desarrollo económico interno y recuperación del empleo. • Legitimidad política. • Paradigma inclusivo. • Enfoque de derechos humanos y profundización democrática. • Políticas públicas integrales para la inclusión social. • Participación de la sociedad civil.
2011	Política y ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> • Estado social post crisis. • Estado garante de derechos socio económicos. • Políticas socio económicas distributivas. • Desarrollo económico interno y recuperación del empleo. • Legitimidad política. • Paradigma inclusivo. • Enfoque de derechos humanos y profundización democrática. • Políticas públicas integrales para la inclusión social. • Participación de la sociedad civil.
2011	Trabajo y ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> • Estado social post crisis. • Estado garante de derechos socio económicos. • Políticas socio económicas distributivas. • Desarrollo económico interno y recuperación del empleo. • Legitimidad política. • Paradigma inclusivo. • Enfoque de derechos humanos y profundización democrática. • Políticas públicas integrales para la inclusión social. • Participación de la sociedad civil.

Fuente: elaboración propia.

Perspectivas conceptuales y experienciales de la educación política: una mirada desde el grupo “Educar para la Polis”*

Eliana Bran-Piedrahita**

Instituto de Educación Comfenalco, Colombia

Natalia Godoy-Toro***


Colegio San Ignacio de Loyola, Colombia


Yuliana Monsalve-Ruiz****


Colegio La Presentación de Envigado, Colombia

<https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.90963>

* **Artículo recibido:** 15 de octubre de 2020 / **Aceptado:** 8 de febrero de 2021 / **Modificado:** 21 de febrero de 2021. Este artículo es producto del proceso de formulación de dos proyectos de investigación en el campo de la educación política que las autoras vienen realizando en el contexto del grupo de trabajo académico en educación política “Educar para la Polis”, de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Colombia. Al momento estos procesos de formulación de proyectos de investigación no cuentan con financiación, pero sí se adscriben en los procesos académicos del grupo de investigación “Comprender” de la Universidad de Antioquia.

** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad de Antioquia, Colombia. Docente del Instituto de Educación Comfenalco, Colombia. Integrante del grupo de trabajo académico en educación política “Educar para la Polis” de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Colombia. Correo electrónico: elianabran97@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-0223-871X>

*** Magíster en Comunicación por la Universidad de Medellín (Colombia) y Politóloga por la Universidad Nacional de Colombia. Docente del Colegio San Ignacio de Loyola, Colombia. Integrante del grupo de trabajo académico en educación política “Educar para la Polis” de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Colombia. Correo electrónico: natalia.andrea.godoy.toro@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-4772-560X>

**** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad de Antioquia, Colombia. Docente del Colegio La Presentación de Envigado, Colombia. Integrante del grupo de trabajo académico en educación política “Educar para la Polis” de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Colombia. Correo electrónico: ymaria.monsalve@udea.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-3178-5432>

Cómo citar

Bran-Piedrahita, E., Godoy-Toro, N. y Monsalve-Ruiz, Y. (2021). Perspectivas conceptuales y experienciales de la educación política: una mirada desde el grupo “Educar para la Polis”. *FORUM.RevistaDepartamentoCienciaPolítica*, 20, 62-85. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.90963>



Derechos de autor: Atribución-
NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Forum. Rev. 20 (julio - diciembre 2021)
e-ISSN: 2216-1767 / pp. 62-85

Resumen

El grupo de trabajo académico “Educar para la Polis” viene reflexionando acerca de la educación política. En este artículo se exponen perspectivas conceptuales sobre la educación en el campo político, tales como instrucción cívica, educación cívica y formación ciudadana. Luego se describen experiencias de algunos docentes pertenecientes a dicho grupo, con la finalidad de identificar las percepciones que han construido sobre la educación política, desde su práctica. Esta se desarrolló a partir de un cuestionario, que indagó sobre los propósitos, contenidos, métodos y procedimientos de evaluación que consideran pertinentes para el proceso de enseñanza. Lo anterior para cualificar las prácticas, contribuyendo a construir sociedades democráticas.

Palabras clave: educación política; instrucción cívica; educación cívica; formación ciudadana; Politización.

Conceptual and Experiential Perspectives on Political Education: A View from the *Educar para la Polis* Group

Abstract

The Academic Working Group *Educar para la Polis* has been reflecting on Political Education. In this article, some conceptual approaches about Education in the political field are explained, such as Civic Instruction, Civic Education and Citizen Formation. Then, the experiences of some teachers who are members of the academic working group are described, to identify the perspectives that they have built about Political Education from their own practice. This was developed from a questionnaire that inquired about aims, contents, methods and assessment procedures which are considered pertinent in the teaching process. The above to qualify practices and contributing to build democratic societies.

Keywords: political education; civic instruction; civic education; citizen formation; politicization.

Introducción

Entre tantas otras discusiones necesarias o indispensables, urge, antes de que se nos haga demasiado tarde, promover un debate mundial sobre la democracia y las causas de su decadencia, sobre la intervención de los ciudadanos en la vida política y social, sobre las relaciones entre los Estados y el poder económico y financiero mundial, sobre aquello que afirma y aquello que niega la democracia, sobre el derecho a la felicidad y a una existencia digna, sobre las miserias y esperanzas de la humanidad o, hablando con menos retórica, de los simples seres humanos que la componen, uno a uno y todos juntos.
(Saramago, 2004, p. 62)

El artículo presenta un ejercicio de reflexión conceptual y experiencial que parte de las concepciones del grupo de trabajo académico “Educar para la Polis” sobre educación política, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia). Se inicia con la descripción y las perspectivas conceptuales sobre lo que se entiende por educación, socialización y formación, en esta se inscribe una tipología de la formación política conformada por la instrucción cívica, la educación política y la formación ciudadana. En un segundo momento se realiza un proceso de análisis de las experiencias de los docentes del grupo de trabajo que se desempeñan en la educación básica y media sobre su práctica pedagógica en torno a un proceso de educación política. A modo de conclusión se encuentra la reflexión que llevan a cabo las autoras a la luz de la educación política democrática¹.

La educación

La educación se puede definir como un proceso de humanización que se desarrolla por medio de interacciones comunicativas. Estas se realizan en tres ámbitos: en el ámbito cultural se crean y recrean los sentidos que prescriben o proscriben las acciones humanas. En el ámbito económico se producen y movilizan los recursos materiales e inmateriales para satisfacer las necesidades humanas (Max-Neef, citado en Villa, 2015a, p. 35) y en el ámbito político se ordenan o reordenan las sociedades mediante el ejercicio del poder coercitivo.

1. El proceso de descripción, análisis y reflexión se toma desde Villa (2014, pp. 635-642).

Estos tres ámbitos se vinculan con las etapas de la vida, en las que se configuran experiencias propias de la formación de la identidad política del individuo y en las que se involucran diferentes agentes. La identidad política parte de la construcción de sentido, es decir, de la construcción de conocimientos y saberes (Villa, 2020). Por su parte, la construcción de sentido se da a través de la socialización y la formación.

La socialización y la formación

De acuerdo con los planteamientos de Émile Durkheim (2008), la socialización es aquel proceso de transmisión y modelamiento de los sujetos en la moral social imperante para llegar a ser lo que define como ser social. Se transmiten conductas, normas y valores; está en constante cambio y contribuye, en particular, a plasmar la imagen que la persona tiene de sí misma a través de los enfrentamientos con el sistema político, además a definir la relación que la persona instaure con las instituciones políticas (Bobbio, Matteucci y Pasquino, 1998, pp. 1202-1205).

Los procesos de socialización se suceden en los distintos campos de la vida social. Se componen de intencionalidades, contenidos, métodos de enseñanza y de evaluación que no se han formalizado. Se inscriben en la vida cotidiana y suceden en la interacción entre las personas (Villa, 2015a).

En este contexto, los procesos de formación (Villa, 2015b) se orientan específicamente a la formación escolarizada, con la finalidad de formar seres humanos mediante métodos de enseñanza, que se han especificado en disciplinas como la didáctica. Así, los procesos educativos están orientados a lograr comprensiones que van a definir las vivencias y existencias de los seres humanos.

El aprendizaje social se constituye de manera dialógica desde la formación y la socialización. De este modo los agentes que intervienen son: la familia desde la socialización primaria, esta ejerce influencia política indirecta en la que se configura la personalidad (Dowse y Hughes, citados en Saldarriaga, 2015); por otra parte, la escuela desempeña una influencia directa, en la cual se adquieren conocimientos técnicos y esenciales para dar significado y coherencia a símbolos e imágenes de la política, además comprende la instrucción cívica y la educación cívica.

Por su parte, Powell y Cowart (2015) desde un estudio de caso sobre el comportamiento de los votantes en Estados Unidos, retoman diferentes definiciones sobre la socialización política. Dos de ellas se traen a colación, a propósito de la socialización en diferentes etapas de la vida.

Political socialization is defined as “the study of the developmental processes by which children and adolescents acquire political cognition, attitudes, and behaviors... Generally, it is believed that most political attitudes develop through a two-steps process that begins during elementary school years (or earlier). At this time, children typically develop abstract emotional attachments and identification with political figures and institutions”². (pp. 22-23)

Desde la socialización secundaria con los grupos de iguales se establecen parámetros para percibir y evaluar la realidad, en la que el adulto se adapta a cambios sociales. Por último, los medios de comunicación se encuentran en la injerencia política directa, los cuales tienen la capacidad de influir en las decisiones políticas.

Todo el proceso de formación es un proceso de objetivación, asimilación y legitimación del orden social que representa los intereses del individuo y la sociedad. El aprendizaje político y cultural se presenta en cada instancia, momento y espacio de la vida cotidiana. Formar esta conducta es esencial para lograr el derecho a la participación con independencia y para alcanzar posibilidades de igualdad civil y política.

La participación en procesos de ordenamiento y reordenamiento de la sociedad evidencia la configuración de los humanos como seres políticos. Lo anterior, se constata desde el ejercicio de los poderes sociales en todos los ámbitos en los que deviene la sociedad. Así, el poder político se sirve del poder coactivo, coercitivo e ideológico. Este último se fundamenta en la construcción de consensos y disensos con quienes ejercen el poder político, es decir, posee un carácter disuasivo y monopólico de los sentidos. Por consiguiente, la construcción de la identidad política se fundamenta en el proceso de formación de la identidad social, al poner en la escena pública intereses individuales y colectivos. En este sentido, se puede afirmar que la socialización política tiene un carácter relacional e intersubjetivo en el que se presenta una construcción social-dialógica de conocimientos.

El aprendizaje político y social se da desde dos lugares, tanto desde la socialización política, como desde la formación política. Esta segunda siempre se da de forma institucionalizada, por lo tanto, con unos contenidos, finalidades y métodos explícitos. Por ejemplo, se puede describir la diferenciación entre: instrucción cívica, educación cívica y formación ciudadana.

2. La socialización política es definida como “el estudio de procesos de desarrollo mediante los cuales niños y adolescentes adquieren cognición, actitudes y comportamientos políticos...Generalmente, se cree que la mayoría de las actitudes políticas se desarrollan a través de un proceso de dos pasos que comienza durante los años de educación elemental (o antes). En ese momento, los niños típicamente desarrollan vínculos emocionales abstractos e identificación con figuras e instituciones políticas” [Traducción de las autoras].

Educación, socialización y formación política

Al considerar la educación como un proceso de humanización se puede entender que esta se oriente hacia el campo político. Este tipo de educación le permite a cada quien participar o hacer parte de los procesos de ordenamiento de las sociedades (Wilches-Chaux, citado en Villa, 2015b, p. 93).

Por consiguiente, esta educación puede tomar la forma de socialización o de formación. Tanto la una como la otra pueden estar orientadas hacia la comunidad, el régimen y los representantes políticos y sus decisiones.

Orientación para la comunidad: la base del aprendizaje político se apoya en los contenidos cognoscitivos y valorativos que van a formar la identidad política del individuo. Se abordan las nociones y valores que permiten distinguir el propio grupo de los otros e identificarse con símbolos sociales y políticos, desarrollar sentido de adhesión, lealtad y solidaridad. Esta fase se ubica en la infancia y se constituye en un punto de referencia para posteriores orientaciones. Aquí se genera la identificación con el país. *Orientación hacia el régimen:* se ubica desde el fin de la infancia hasta la adolescencia. Se fundamenta en un poder emotivo desde las experiencias, que se constituye como fuente de información y valoración sobre la realidad que rodea a la persona. Se empieza a conocer los mecanismos institucionales del sistema político y sus justificaciones ideológicas para evaluar su credibilidad. Se adquieren actitudes psicológicas e intelectuales propias del sujeto político. La influencia de la adolescencia determina si la política será un elemento central de la vida adulta; igualmente, si la persona asumirá una actitud de participación, renuncia o rechazo. *Orientación hacia los representantes políticos y sus decisiones:* se ubica en la vida adulta en la cual se toma una posición explícita en relación al sistema político. La persona reacciona ante problemas específicos, emite juicios precisos hacia los representantes políticos y la calidad de sus decisiones, que le vinculan a toda la comunidad política.

Tanto los procesos de socialización como de formación pueden estar dirigidos hacia las acciones que han de desarrollar las personas en el campo político de las sociedades. En este texto nos ocupamos de la formación política.

La formación política

De acuerdo con Bobbio (1998 citado en Saldarriaga, 2015), se puede afirmar que en los procesos de formación política intervienen tres dimensiones: la simbólica, la práctica y la ética. La dimensión simbólica se refiere a la construcción de sentido; la dimensión práctica a la acción y la dimensión ética al sujeto político que emerge de la construcción de sí como sujeto ético.

En la formación política podemos distinguir tres tipos de procesos: los de instrucción cívica, los de educación cívica y los de formación ciudadana. Estos tienen temporalidades distintas que se presentan de acuerdo con la historia de cada Estado y, de manera general, tienen las siguientes características:

La instrucción cívica

La instrucción cívica nace ligada a la idea de construir ciudadanía y consolidar la identidad nacional. La primera vez que se introduce en la formación escolar es siguiendo a Smith en la Tercera República Francesa donde la educación pública masiva tiene entonces la misión de brindar al pueblo las herramientas necesarias para este nuevo ejercicio ciudadano, teniendo en cuenta lo planteado por Smith (2000) “ruling classes were compelled to invent traditions that would channel and control the energies and aspirations of the newly enfranchised masses”³ (p. 66) .

Siguiendo a Smith (1997) se evidencia que el concepto de identidad nacional ha conllevado a que distintos grupos sociales asuman que al identificarse con una nación concreta se atienden sus intereses, necesidades e ideales. Lo que deja claro que es un objetivo político, pero este debe pasar por lo emocional y lo cultural.

Hay que tener presente que, aunque desde la escuela se busca formar en una identidad nacional, en los Estados democráticos y liberales, no se parte de una homogenización de la población, sino que las minorías étnicas también tienen lugar en este proyecto, “seeking to accommodate or incorporate them within the broad public culture and its national mythology”⁴ (Smith, 2003, p. 41). Como se ha visto, la instrucción cívica va a partir de la idea de que es posible crear o inventar algunas tradiciones, entre ellas la nación.

Desde los planteamientos de Bobbio, Matteucci y Pasquino (1998), se argumenta que la finalidad de la instrucción cívica es insertar al ciudadano en las instituciones republicanas:

Todos os sistemas de instrução pública contam, entre as suas atribuições, com a de transmitir aos alunos os conceitos e valores fundamentais de ordenamento político, tanto através de adequados programas de educação cívica, como por meio de cerimônias, rituais e comunicações de significado político mais ou menos explícito⁵. (Bobbio, Matteucci y Pasquino, 1998, pp. 1204-1205)

3. “las clases dominantes fueron obligadas a inventar tradiciones que canalizarían y controlarían las energías y aspiraciones de las masas recién emancipadas” [Traducción de las autoras].

4. “buscando acomodarlas o incorporarlas dentro de la amplia cultura pública y dentro de su mitología nacional” [Traducción de las autoras].

5. Todos los sistemas de instrucción pública cuentan, entre sus atribuciones, con la de transmitir a los alumnos los conceptos y valores fundamentales del ordenamiento político, tanto a través de adecuados programas de educación cívica, como por medio de ceremonias, rituales y comunicaciones de significado político más o menos explícito [Traducción de las autoras].

Durante el siglo XX en el caso colombiano, en los manuales de instrucción cívica, según Mojica (2015), se puede encontrar una combinación de tres elementos o argumentos recurrentes: una breve historia de Colombia, la organización e instituciones del Estado y la exaltación de los símbolos patrios.

En síntesis, se impone la organización del Estado y las instituciones para inculcar la idea identidad nacional, donde respeto y veneración a la nación hacen parte del deber ciudadano, aunque de acuerdo con Smith “Mass civic education frequently failed to attain the national and political goals for which it was framed”⁶ (Smith, 2003, p. 40), lo que invita a observar y analizar qué tan efectivo resulta este proyecto educativo, si no se tiene en consideración el elemento étnico que en varios casos antecede a la nación.

La educación cívica

Al trascender la idea de instrucción cívica y sin dejar algunos de sus elementos conceptuales de lado, emerge la educación cívica entendida como un intento por formar ciudadanos desde acciones deliberadas y emancipatorias.

Pensar en un aprendizaje cívico presenta la necesidad de una educación cívica racional, ética, moral y jurídica, orientada desde la educación para la comunidad, la pedagogía social y la pedagogía emancipatoria. Así, le proporciona al ciudadano un aprendizaje mediado por intereses colectivos más que individuales, con el fin de politizar la cultura desde una solidaridad moral, de manera consciente y racional. Además, desde procesos de formación y socialización permite consolidar el ideal de ciudadano, el cual debe corresponder con el ideal de Estado. De este modo, se forma al ciudadano para integrarlo a sociedades concretas que favorezcan acciones responsables. En este sentido, se justifica el valor de la educación como el escenario que permite poner en práctica los mecanismos de participación para entrar en sociedad (Mounier, citado en Mayordomo, 1998, p. 56). De esta forma, se busca fortalecer la libertad mediada por la conciencia, la moralidad y los preceptos de cultura política.

También se presenta la pedagogía emancipatoria como instrumento de crítica social e ideológica, que tiene como ideal formar ciudadanos desde principios deliberados, donde prime la libertad, la responsabilidad, la capacidad de adaptación, la reacción con argumentos sin conformismo ni sumisión, capaces de réplica y disciplina para la conciencia íntima, sabiendo aceptar las restricciones que impone el funcionamiento de los mecanismos sociales;

6. “La educación cívica masiva frecuentemente falló en alcanzar los objetivos nacionales y políticos sobre los cuales fue enmarcada” [Traducción de las autoras].

pero resueltos siempre a combatir toda forma de opresión (Freire, citado en Mayordomo, 1998, p. 59). En síntesis, podría afirmarse que se forma un ciudadano para participar:

Para los sistemas democrático —representativos, la relación individuos— para hacer conocidos a hombres y mujeres de la técnica política, sus derechos y deberes y en definitiva lograr un “saber, convicción y acción”, desde una posición crítica frente la realidad, como proceso generador de politización activa o creadora. (Giroux, citado en Mayordomo, 1998, p. 57)

Formación ciudadana

De acuerdo a los planteamientos de Rancière (citado en Žižek, 2011), todas las acciones son posibles de politizarse y tienen lugar en el encuentro entre la lógica del proceso de emancipación al que remite la política y la lógica del sistema de organización de poderes y legitimación de los mismos.

Žižek (2011), retomando a Rancière, explica que:

[la política] es un fenómeno que apareció por primera vez en la antigua Grecia, cuando los miembros del *demos* (es decir, las personas que no tenían ningún lugar firmemente determinado en el edificio social jerárquico) exigieron que se los escuchara contra quienes ejercían el poder y el control social [...] pretendían que su voz se escuchara, fuera reconocida en la esfera pública, a igual título que la voz de la oligarquía y la aristocracia gobernantes. (pp. 201-202)

Por tanto, en el acontecimiento político es donde las subjetividades buscan subvertir estructuras hegemónicas, al involucrarse como ciudadanos activos y ejercer un poder real, efectivo y legítimo. Es la acción de las no partes, frente al todo dominante.

Así, en el campo de la lucha política, los individuos asumen una posición de desacuerdo con respecto al orden establecido, universal e impuesto desde afuera, con miras a hacerse escuchar y al reconocimiento como miembros legítimos de una comunidad política. La política auténtica es el arte de lo imposible, ya que cambia los parámetros mismos de lo que se considera “posible” en la constelación existente (Žižek, 2011, p. 216). La politización se evidencia entonces cuando aquellos excluidos logran alterar la estructura de lo que nombra Rancière: *policial/política* u orden establecido.

De acuerdo a los planteamientos de Bobbio (1993), las sociedades contemporáneas evidencian a un pueblo dividido en grupos contrapuestos y en competencia entre sí, que han perdido soberanía y relevancia política frente a los Estados y las organizaciones que hacen parte de él. Esto remite a la necesidad de apuntar a la consolidación de una sociedad democrática centrípeta, en la que el centro de poder se ubique en sujetos dispuestos a ejercer su condición de ciudadanía, al participar activamente en las diferentes instancias de interacción social.

En este escenario cobra relevancia la educación política como un ejercicio fundamentado en la libertad y en la posibilidad de actuar en la colectividad. De acuerdo a los postulados de Siede (2007), los procesos educativos apuntan a que cada sujeto actúe de manera autónoma, desde la justicia y la solidaridad, es decir, a que aporte a la formación de una ciudadanía activa.

Siede (2007b) define la formación política como:

El proceso por el cual cada uno de nosotros aprende a ejercer su propio poder, se enfrenta a su propio potencial y a la necesidad de formular estrategias de alianzas con otros para lograr propósitos personales o comunes. Una educación política emancipatoria habrá de ofrecer oportunidades para pensar cómo vivir mejor y para hallar herramientas de concreción de ese deseo colectivo. (p. 175)

De acuerdo a Villa (2015b), la enseñanza de conocimientos políticos y de saberes políticos en la escuela permite educar políticamente al estudiantado para que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, logre la capacidad de participar en la construcción de sociedades democráticas.

En este sentido, es posible afirmar, que el ciudadano se constituye como una subjetividad constructora de comunidad, a partir de una conciencia política basada en el juicio crítico. De allí, que una educación política orientada a la práctica de la condición de ciudadanía y a la dignificación de la vida, desde principios democráticos, justos y solidarios, deba entenderse desde la politización de la formación ciudadana.

Una educación política que politice a las subjetividades debe partir, entonces, de problemáticas, contextos y conceptualización de la realidad, de manera que los y las estudiantes analicen y reflexionen en torno al mundo en el que quisieran vivir y las posibilidades de transformarlo. Así, el aula se convierte en un espacio en el que los actores involucrados en el proceso de enseñanza se enfrentan a retos de construcción cooperativa y solidaria. Por ende, la formación ciudadana debe aportar herramientas para deliberar en la resolución de conflictos y en la construcción como vinculación de las voluntades particulares en acciones colectivas. Desde esta perspectiva, la educación política en la formación escolar posee un carácter pedagógico emancipatorio. Dicho carácter conlleva a que la enseñanza-aprendizaje se fundamente desde procedimientos y estructuras que permitan la problematización de la conceptualización (Siede, 2007a).

La problematización y la conceptualización se deben tener como complemento en los procesos para la educación política, de modo que se construyan categorías que lleven a la aplicación de procedimientos que conduzcan a la interpretación y comprensión de la realidad social. Las concepciones deben ser orientadas desde el entorno;

paralelamente, las proposiciones conceptuales deben ser un punto de partida que le permita al profesorado realizar una lectura crítica de las características y necesidades de la población escolar, para así definir los propósitos del proceso de enseñanza. Esto le permitirá clarificar qué contenidos se problematizarán y cómo se orientarán, a fin de establecer rutas para un aprendizaje significativo y participativo, de modo que se integren metodologías propicias para una formación y evaluación integral.

En este momento la educación política enfrenta una dificultad, se trata de pensar que la mera enseñanza de la teoría política racional y altruista hará que el joven ejerza una actividad política responsable e informada, por ello la necesidad de que se ponga en diálogo constante la teoría y la práctica.

En consecuencia, los procesos de educación política deben propiciar la construcción de escenarios para fortalecer las dinámicas de la formación ciudadana. En la medida en que las experiencias desde los escenarios escolares, como lo planteó Entwistle (1977), coadyuven al estudiantado al entendimiento y a la apreciación de la cultura política, un ejercicio más inteligente de la práctica política sería solo un derivado.

Experiencias en torno a la educación política

Una de las misiones de la escuela pública ha sido enseñar el sistema político, primero desde la instrucción cívica, donde se buscaba formar en el amor a la patria y el respeto de las leyes. Luego en el siglo XX ingresa la educación cívica, donde se enfatiza en actitudes y conductas democráticas. En varios países europeos se conserva esta denominación para designar el proceso de formar a los jóvenes para que participen políticamente. En el caso colombiano se le ha llamado formación ciudadana, “pero no hay una clara diferencia de enfoque pedagógico, didáctico, político o metodológico entre una u otra denominación” (Pimienta, 2008, p. 3).

Siguiendo a Pimienta (2008), el Ministerio de Educación Nacional de Colombia a partir de los *Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas*, publicados en el año 2004, dan las orientaciones acerca de la formación política de los jóvenes. Con estos se busca formar un “buen ciudadano”, que en el contexto equivale a un ciudadano pacífico, conduciendo a una despolitización de lo social, puesto que solo se buscaba su cohesión y lo político terminaba siendo concebido desde lo normativo, como pertenencia al Estado.

El objetivo de los estándares busca que el ciudadano sea respetuoso de la ley, obediente y participe con su voto; dejando de lado que hay un segundo ideal que se debe tener como prioridad a la hora de hablar de formación ciudadana, esto es, la necesidad de formar un sujeto crítico, con una postura clara y argumentada frente al contexto que habita, en consecuencia, pueda desarrollar su acción política (Pimienta, 2008). Esta formación conduce a la emancipación del sujeto, al trascender esas prácticas de enseñanza que solo buscaban adoctrinarlo.

Para analizar la forma como la educación política se desarrolla en ámbitos de enseñanza concretos, se parte de la práctica pedagógica de los docentes que hacen parte del grupo de trabajo académico “Educar para la Polis”, perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Desde este se ha venido trabajando y reflexionando acerca de la educación política. Veinte docentes hacen parte del grupo académico, algunos se desempeñan en contextos no escolares y otros en la educación básica y media. De estos últimos, nueve participan de este proceso de indagación dando respuesta a un cuestionario que busca acercarse a su práctica desde cinco categorías: ¿qué entienden por educación política? ¿Qué finalidad tiene en su práctica educativa la educación política? ¿Qué contenido consideran relevante o importante de enseñar en un proceso de educación política? ¿De qué manera enseña o enseñaría dicho contenido? ¿De qué forma o manera evaluaría el aprendizaje de ese contenido?

La técnica de muestreo implementada en esta reflexión fue por conveniencia, un tipo de muestreo orientado a la investigación cualitativa. Estas muestras están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso (Battaglia, 2008a citado en Hernández et al., 2014, p. 390). Debido a que no se plantea una investigación formal sobre la experiencia de los docentes de las áreas de ciencias sociales y ciencias económicas y políticas, en el campo de la educación política, que requiera una estrategia de muestreo probabilístico y un estudio para establecer relaciones causales.

La reflexión sobre estos conceptos, requiere retomar las perspectivas por parte de docentes que realizan su práctica en el contexto escolar formal. En este sentido, el grupo académico “Educar para la Polis”, se presenta como una oportunidad de retomar las experiencias de aquellos docentes en ejercicio, es por esto que de los participantes se seleccionaron nueve sujetos para responder al cuestionario, de acuerdo con los criterios de inclusión, los cuales contemplaron docentes pertenecientes a las áreas de ciencias sociales o ciencias económicas y políticas, en ejercicio en el contexto escolar formal.

A fin de describir y analizar las respuestas de los docentes se retoman las categorías abordadas y anunciadas en este artículo sobre la educación política.

¿Qué dicen los maestros desde su práctica pedagógica sobre un proceso de educación política?

Cuando se indaga por lo que los docentes entienden por educación política, se observa que un 67 % la vincula con la formación ciudadana o con la formación del sujeto político, este es uno de los discursos más recientes y vigentes en torno a la formación política, donde se busca formar sujetos que participen en el campo político. Puede

verse que buscan aportar a la formación para la acción política. Según Arendt (citado en Vargas, 2010), esta requiere la participación y la existencia de lo público para llevarse a cabo de forma libre.

Aunque la participación política es el fin al que apunta la formación ciudadana y esta es una necesidad en los Estados democráticos, los maestros no ignoran que la educación política puede conducir a legitimar otro tipo de régimen, el cual tendrá también un ideal de ciudadano. Por ejemplo, los gobiernos autocráticos requieren sujetos que obedezcan, por lo tanto, no educan para la autonomía, la crítica o la emancipación, en ellos solo es posible un ejercicio de adoctrinamiento. Los docentes reconocen que estas concepciones son válidas; pero en su ejercicio se enfocan en formar desde y para la democracia.

En un segundo momento, a partir de esta forma de entender la educación política, los maestros le otorgan algunas características que consideran debe tener. Algunos las enuncian como finalidades de este proceso, entre ellas se encuentran: la transformación de la realidad social que habitan, la solución de problemas sociales o no ser sujetos de manipulación mediática. Lo anterior habla de un sujeto crítico de su realidad, que partiendo de los elementos adquiridos en su proceso formativo, puede incidir en ella. La postura manifestada se sale de una mirada institucional de la educación política, abriendo un escenario que tiene como horizonte de posibilidad la emancipación del sujeto.

En este tercer momento, los docentes tienen en consideración valores, actitudes y habilidades a partir de las cuales el sujeto puede incidir en su contexto político. Se busca que el ciudadano se sienta perteneciente a una comunidad y sea consciente que ello viene aparejado de unos derechos económicos, políticos y sociales que, a su vez, le demandan unos deberes. Uno de los docentes participante de este ejercicio puntualizó que la educación política debe enseñar posibilidades, donde los estudiantes mismos —desde nociones, elementos y conceptos— sean conscientes de que son ciudadanos y pertenecen a una sociedad.

Por último, desde esta categoría, los maestros enuncian el escenario desde el cual se da el proceso de educación política. Un 67 % manifiesta de forma explícita que este proceso se da desde la institución escolar. Sin embargo, el hecho de que se presente en este lugar no significa que sea ajena al resto del contexto donde se habita, pues para los docentes desde la formación ciudadana la problematización y la solución de esos problemas sigue siendo protagonista, al favorecer la vida común.

También se observa una concepción más amplia de la educación política, a propósito, uno de los docentes la entiende como: “el proceso de formación del sujeto político que puede desarrollarse en la dimensión escolar y la dimensión social” (Docente 4, comunicación personal, 2020). De ello puede deducirse que los maestros conciben el

proceso de educación política desde diversos lugares y tienen clara la diferenciación entre los procesos de socialización y de formación. De ahí tal vez el énfasis que algunos de ellos le dan a la escuela como protagonista de estos procesos pues, como es sabido, desde sus inicios a esta institución se le encarga la tarea de educar en y para lo político, con todo, las finalidades de esta labor se han ido modificando. Hoy la educación política y la formación ciudadana apuntan también al cuestionamiento de un orden establecido y no solo a su respeto y obediencia.

Las finalidades son la segunda categoría por la cual se indaga. Estas finalidades se refieren a los objetivos, metas, propósitos, a ese deber ser que se plantea en el proceso de enseñanza, por ello marcan la ruta o el camino de ese quehacer pedagógico. Esta información se construye a partir de la siguiente pregunta: ¿qué finalidad tiene para usted, en su práctica educativa, la educación política?

Antes de abordar lo dicho por los maestros es importante considerar las metas para formación ciudadana en la educación básica y media desde el Estado Colombiano: “[las cuales] son tanto individuales como sociales porque, como es claro, los individuos —actuando solos o en conjunto— son quienes construyen la sociedad, y es a partir de sus herramientas personales como ésta se transforma” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004, p. 8).

Desde sus respuestas, un 67 % de los maestros trascienden la visión propuesta por las competencias ciudadanas, pues ponen el énfasis en el pensamiento crítico, donde los sujetos cumplen un rol activo en la sociedad, al participar y tomar decisiones de forma libre y sin coacciones, en busca de su transformación, al tener claro su papel en la misma y al concebir diversas posibilidades, no solo las que le han sido impuestas. Se observa que para la mayoría de los docentes esta participación va más allá del solo hecho de votar, puesto que habla de procesos comunitarios y sociales amplios, donde el 22 % coinciden en la importancia del análisis y reflexión permanente de su propia práctica.

El profesorado se plantea como fin último de la educación política la formación ciudadana, esta debe posibilitar la construcción de sociedades democráticas. Se observa que esta idea es compatible con las concepciones actuales de formación ciudadana, que apuntan formar a un sujeto con conciencia política, con juicio crítico y que actúe de forma coherente con estos supuestos, lo que conduce a su emancipación (Pimienta, 2008), al superar una mirada meramente estatal del proceso formativo como se hacía en la instrucción cívica. No por ello los maestros dejan de lado la enseñanza del sistema político y su funcionamiento, pues esto también hace parte de esa construcción de la subjetividad. Como se expresa en uno de los aportes, el sujeto emprende acciones como “aprender a votar de manera libre y voluntaria pero también saber utilizar los diversos mecanismos de participación política y social” (Docente 5, comunicación personal, 2020).

Para alcanzar dichas finalidades desde su práctica escolar, los docentes ponen el énfasis en algunos contenidos, partiendo de que la escuela no es solo una transmisora de conocimiento; sino que allí se configuran unos saberes propios (Chervel, 1991). Cuando se habla de contenidos estos tienen unas finalidades explícitas, pues el proceso de enseñanza no se puede tomar como un hecho neutral.

La importancia de retomar los contenidos radica en que son el objeto de la enseñanza, siguiendo a Gvirtz y Palamidessi (1998) se debe tener en cuenta que:

El contenido es una construcción social y cultural muy compleja. No nace ya listo, hecho, completo. Como todo mensaje social, está sujeto a la interpretación, la deformación, el malentendido; depende de las perspectivas, las capacidades y los intereses de quienes participan en su elaboración y transmisión. El contenido a enseñar es, en buena medida, algo relativamente indeterminado; está parcialmente abierto y debe ser materializado a través de la enseñanza (p. 19).

Entre los contenidos que se consideran relevantes abordar en un proceso de educación política se encuentran la historia nacional, especialmente el narcotráfico —para uno de los docentes—, fines y principios del Estado, la Constitución Política y funcionamiento del Estado, los cuales eran centrales en la instrucción cívica y hoy siguen siendo pertinentes para los educadores. Se puede ver que la escuela sigue siendo una institución legitimadora del Estado nacional a partir del sentido de pertenencia a la nación. Es necesario tener presente que, aunque estos contenidos son los mismos que la Instrucción Cívica, su enfoque y finalidad puede cambiar de acuerdo a la forma como sean desarrollados, puesto que fueron enfáticos en señalar la importancia del pensamiento crítico, que dista mucho de los ideales buscados en la instrucción cívica.

Es así como los docentes ponen en evidencia la importancia de trascender la mirada estatal o los mecanismos de participación, ven la necesidad de dar lugar a otras expresiones ciudadanas como la deliberación, el diálogo y el disenso como contenidos de enseñanza. Estos buscan aportar a la formación de ciudadanos que participen activamente en las decisiones sobre su comunidad, lo que conduce a que el énfasis de este proceso sea la educación política para la democracia.

Otros conceptos que se contemplan como primordiales en un proceso de educación política son: las relaciones de poder, las formas de organización política, política, lo político y la democracia. En la escuela estas categorías adquieren una nueva configuración, donde son ellos, desde diversos referentes, quienes le construyen un sentido.

En la educación primaria, un maestro puntualiza que estos contenidos se dan de forma implícita y transversal desde las diversas áreas y asignaturas, donde busca que alcancen competencias como: “manejo de las emociones, la importancia de los valores y

que existen muchas posibilidades no una sola para mejorar el bienestar propio y el de su comunidad, a tener amor propio, etc.” (Docente 4, comunicación personal, 2020). Como se observa, la formación moral de los estudiantes sigue siendo una preocupación de la educación política. Esta era protagonista en la instrucción cívica dictada en Colombia desde los manuales de enseñanza, específicamente los de urbanidad e instrucción cívica. Al respecto, es necesario considerar que el proceso de enseñanza durante la Hege-monía Conservadora (1886-1930) fue orientado y supervisado por la Iglesia, por esto los valores cristianos eran un eje central y, aún hoy, en el currículo se mantienen algunos de estos elementos, por lo que la educación política no es ajena a esta influencia.

Como se dijo anteriormente, el proceso de enseñanza de estos contenidos, el método y la evaluación determinan que aporten al adoctrinamiento o a la emancipación del sujeto, que es lo que realmente se requiere en una educación política para la democracia. En este sentido, es importante llevar a cabo estrategias para posibilitar el aprendizaje de los educandos más allá de la instrucción cívica, la cual limita el pensamiento para la construcción de conocimientos, acciones deliberadas y emancipatorias.

En el resultado de los aportes dados sobre cómo enseñar los contenidos, se logra identificar diversas formas que requiere de previa planeación para su desarrollo dentro de las aulas de clase. La forma como se direcciona cada método, estrategia o técnica invitan a repensar y reflexionar sobre los momentos a proponer para orientar la educación política. Las categorías sobre la enseñanza de los contenidos considerados relevantes o importantes de enseñar fueron: considerar inicialmente ir del concepto al contexto (34 %); a la inversa, ir del contexto al concepto (22 %); realizar análisis de casos (11 %); orientar un proceso de educación política transversal (11 %); considerar inicialmente la enseñanza desde un marco legal-realidad social (11 %); y pensarse la orientación de la educación política desde percepciones conceptuales-constructivistas (11 %).

Uno de los aportes da claridad sobre la importancia de considerar las diferentes maneras de orientar el proceso, pero enfatizando en la notabilidad de cada uno de ellos:

En mi caso. La educación política es implícita y se imparte de manera transversal en todas las áreas... por tanto, en lo posible mientras se trabaja las competencias básicas se trabaja el manejo de las emociones, la importancia de ser respetuoso con ellos mismos y con el otro. (Docente 4, comunicación personal, 2020)

Del mismo modo, los maestros enfatizan en el desarrollo de unos momentos antes, durante y después de la enseñanza de los contenidos de la educación política, de modo que, las y los estudiantes logren desarrollar pensamientos y acciones que incluyan secuencias y procedimientos que conduzcan a la búsqueda de nueva información,

interpretación de la realidad cotidiana, social y política. Esto permite la comprensión de acciones deliberadas y emancipatorias que se deben emprender para la participación dentro de un Estado y, así, garantizarse los intereses individuales y colectivos, la búsqueda de posibles soluciones sobre problemáticas actuales y de contexto dentro del marco de los derechos fundamentales en el Estado social de derecho. Como lo expresa el docente 6:

Usualmente parto desde una base conceptual-constructiva, en donde no hablo de temas o “contenidos”. En un primer momento, presento a los estudiantes proposiciones conceptuales que inviten a la incertidumbre. En el segundo momento, significan, problematizan y dimensionan críticamente las proposiciones. En el tercer momento se diseña un producto didáctico. En el cuarto momento es la retroalimentación de la experiencia. (Docente 6, comunicación personal, 2020)

Es así como los medios y técnicas bien definidos, dentro del marco de un método o estrategia, conducen a prácticas educativas que motiven también a los educandos a desarrollar otras formas de aprender sobre la educación política, de manera que, además de las percepciones conceptuales y la interpretación de la realidad social, se encuentren en la posibilidad de formar una conciencia crítica y reflexiva frente los saberes disciplinares y la realidad del contexto vivenciado. Posibilitándose la socialización entre individuos más allá de una estandarización de valores y responsabilidades que respondan solo al ideal del Estado y principios de instrucción cívica. Es así como se debe garantizar el reconocimiento de los derechos desde la orientación en educación política para formar a la ciudadanía, implicando acciones emancipatorias sujetas a los intereses de los ciudadanos. De modo que, el aprendizaje teórico y su relación con la práctica dentro de la formación, puede ser observado desde las evidencias de aprendizaje, como un producto final, que permite valorar la comprensión y apropiación de lo aprendido y de las oportunidades de mejora sobre las percepciones y comportamientos asimilados desde la educación política.

En este momento se requieren también unas formas de evaluar para la orientación y acompañamiento continuo, integral y formativo. Con respecto a las formas de evaluar el aprendizaje de los contenidos se identifican los informes escritos y orales (11 %); la solución de problemas con base en el Estado de derecho (11 %); la evaluación formativa (22 %); la secuencia o momentos de aprendizaje-rúbricas (22 %); las actividades para la interpretación, la descripción y la argumentación de la realidad social (34 %).

Los docentes propician espacios para lograr la crítica, la deliberación y la emancipación, más allá de orientar un proceso que sitúe a los estudiantes en condición pasiva, sin capacidad de crítica constructiva y participación activa. Sin embargo, se generan tensiones desde el discurso manifiesto en la indagación, evidenciando un dilema procedimental al momento de iniciar la enseñanza de los contenidos para lograr una educación política.

Se detiene el análisis en repensar y ajustar las etapas que implica cada estrategia de enseñanza aprendizaje, evaluación y valoración sobre la educación política significativa.

Desde el discurso surge entonces la necesidad de centrar la atención en identificar cuáles son los momentos más acordes con las demandas del contexto que se deben considerar para orientar la enseñanza aprendizaje de un proceso de educación política. Un primer momento está relacionado con la idea de ir de los “conceptos al contexto” o del “contexto a los conceptos”. Un segundo momento es observar una postura sobre las formas apropiadas de orientar la educación política. El tercer momento refiere a tener claridad sobre la enseñanza por instrucción cívica o desde un proceso de educación cívica para la formación ciudadana. Se debe ser coherente entre el discurso y la práctica docente.

Por consiguiente, llama la atención el planteamiento de centrar la enseñanza de los contenidos para la educación política “desde el ámbito legal (Constitución) y la lectura de la realidad nacional” (Docente 1, comunicación personal, 2020), como lo expresa uno de los docentes encuestados. Dando a entender que, como ciudadanos de derechos fundamentales, sociales y colectivos se le apuesta a una formación integral, que parte de los ideales y fundamentos de la instrucción cívica, donde la Carta Magna es el máximo referente para lograr la formación ciudadana. Se apunta así a la formación de un ciudadano desde la postura institucional.

Desde el anterior planteamiento se invita a la reflexión acción para proceder desde las prácticas de enseñanza que den cuenta de las finalidades de la educación política acorde a un ideal de Estado; pero con el propósito de formar al ciudadano para asumir una posición activa, crítica, reflexiva, deliberada y emancipatoria. Al considerar el discurso y la práctica docente como un complemento para fundamentar el proceso de educación política en los escenarios escolares. Pues bien, el discurso docente debe estar permeado por un saber disciplinar, conceptual y contextual, que le permita tener diferentes miradas sobre la realidad, analizar los diferentes espacios económicos, políticos, culturales y sociales para enfatizar permanentemente en su práctica educativa y permitir el desarrollo de las competencias frente el saber, saber hacer y saber ser.

Es importante tener claridad sobre las diversas formas que se nombran para la enseñanza de los saberes y dentro de qué marco metodológico se desarrollan, de tal modo que el paso a paso de cada estrategia de enseñanza indique la ruta para llegar a consolidar cada uno de los momentos, lograr la construcción y socialización de los saberes por aprender. De acuerdo a las perspectivas del profesorado se propone la posibilidad de abordar los contenidos de la educación política desde preguntas problematizadoras, el estudio de casos y la enseñanza basada en proyectos, para visibilizar unos conocimientos desde percepciones enfocadas en métodos interactivos.

Conclusión

En la práctica pedagógica de los docentes pertenecientes al grupo de trabajo académico “Educar para la Polis”, sobre un proceso de educación política, se evidencia la conjunción de contenidos propios de la instrucción cívica y de la formación ciudadana; aunque desde lo conceptual ambos apuntan a diferentes fines: el primero a la obediencia, el segundo a la emancipación, en la práctica ambas posturas apuntan a un mismo fin, la formación del sujeto político desde el pensamiento crítico.

Contenidos como la historia de Colombia y la organización e instituciones del Estado, que eran recurrentes en la instrucción cívica, siguen teniendo lugar en lo que hoy se denomina formación ciudadana; pero van más allá de ese proceso de instrucción y de transmisión a un proceso de formación, donde se tiene en cuenta lo conceptual y lo contextual. De forma que en un futuro sea un sujeto que participe activamente, al partir del desarrollo del pensamiento crítico, donde no se busca que el ciudadano obedezca, sino que sea un agente transformador de su realidad.

En el ejercicio pedagógico no hay esa separación tan marcada entre los contenidos de la instrucción cívica, educación cívica y formación ciudadana; sin embargo, en la práctica los maestros resignifican los mismos para lograr los objetivos de su proceso de enseñanza, más allá de lo que establece el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Es así como el profesorado parte de las singularidades de un determinado entorno escolar para imprimirle unas nuevas finalidades y un nuevo sentido a su práctica educativa.

En la identificación de las formas de orientar los contenidos para un proceso de educación política, se afirma que no existe un solo procedimiento para abordarlos, de modo que tanto los conceptos como el contexto tienen relevancia al momento de planificar una enseñanza aprendizaje desde métodos y estrategias que permitan una secuencia continua, integral y formativa. Las diferentes formas de enseñanza expuestas son pertinentes, porque proponen momentos de enseñanza desde prácticas deliberadas que permiten tanto a maestros como a estudiantes involucrarse como sujetos activos, al formar conciencia crítica y promover la participación desde acciones democráticas.

Sin embargo, la enseñanza no debe orientarse dando prioridad a una u otra percepción conceptual, teórica o contextual; sino proponer procedimientos que permitan el desarrollo de estrategias pedagógicas y didácticas integrales, que conduzcan a maestros y estudiantes a cuestionarse sobre las finalidades propias de la educación política. Esto desde métodos de enseñanza interactivos que inviten a la reflexión de manera cíclica, volviendo sobre cada acción realizada para considerar las opciones de mejora y fortalecer cada momento para un aprendizaje significativo y contextualizado.

Teniendo presente los resultados y las reflexiones dadas en este ejercicio de indagación es importante considerar desde la práctica de los maestros la investigación acción como un método de enseñanza, a fin de articular de manera cíclica la enseñanza problematizadora, la teoría, los conceptos, el contexto, una educación transversal, el estudio de casos y el ejercicio de pensarse la orientación de la educación política desde percepciones conceptuales-constructivistas, sin dejar de lado los estándares y propósitos de un marco legal frente a la realidad social. De acuerdo con Elliott (2010), la investigación acción crítica en la escuela:

[conlleva a analizar] las acciones humanas y las situaciones sociales; se relaciona con los problemas prácticos, cotidianos experimentados por los profesores en vez con los problemas teóricos; adopta una posición teórica que se suspende hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión; al explicar lo que “sucede” construye un guion llamado “estudio de caso”; interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores alumnos, profesores y directores; considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos, o sea con el lenguaje de sentido común. (p. 24)

Según Carr y Kemmis (citado en Becerra y Moya, 2010) la investigación acción educativa crítica emancipadora propone seguir cuatro etapas para la construcción de saberes, estas son: planificación, aclarar y diagnosticar una situación práctica que ha de ser mejorada o un problema práctico que ha de ser resuelto. Acción: formular estrategias de acción para mejorar la situación o resolver el problema. Observación: desarrollar las estrategias de acción y evaluar su eficacia. Reflexión: aclarar la situación resultante mediante nuevas definiciones de problemas o de áreas que mejorar.

La educación política bien puede comprender instancias de formación escolarizada para el mantenimiento de un orden que perpetúe relaciones sociales que sujeten a las personas a dinámicas culturales propias de la exclusión, el autoritarismo y el adoctrinamiento. Para el caso de las reflexiones del grupo académico “Educar para la Polis” se apunta a una educación política que promueva la formación ciudadana, es decir, que forme ciudadanos para la democracia. Por consiguiente, resulta fundamental retomar uno de los referentes teóricos del grupo y las implicaciones de tal apuesta para los actores involucrados en los momentos de la enseñanza-aprendizaje. Bobbio define el deber ser de la democracia con los siguientes significados:

“Democracia formal” e “Democracia substancial”, o termo Democracia tem dois significados nitidamente distintos. A primeira indica um certo número de meios que são precisamente as regras de comportamento acima descritas independentemente da consideração dos fins. A segunda indica um certo conjunto de fins, entre os quais sobressai o fim da igualdade jurídica,

social e econômica, independentemente dos meios adotados para os alcançar⁷. (Bobbio, Matteucci y Pasquino, 1998, p. 329)

Bajo esta perspectiva, la formación ciudadana que se ha enunciado en el presente artículo no pretende educar personas que se inserten, de manera pasiva, en sistemas que leen la democracia desde un punto de vista instrumental, limitándola a meros momentos de votación y a los dictados de maquinarias electorales, que finalmente están respondiendo a intereses ajenos a la ciudadanía.

La formación ciudadana para la democracia implica que los y las estudiantes se conviertan en agentes responsables de sus actos y que se interesen por la vida de las otras subjetividades que hacen parte de la comunidad política. Para ello es necesario implementar prácticas tales como la argumentación, el análisis, la reflexión y la proposición, de modo que el estudiantado pueda emitir juicios críticos y pensar en el bien común. De acuerdo con Nussbaum, (2010), estos procesos del pensamiento humanizan al “otro” político; permiten reconocer a los otros ciudadanos como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación.

Después del ejercicio de reflexión es posible afirmar que la idea del aprendizaje permanente de los maestros se debe consolidar más allá del ideal de escuela como sistema, donde la necesidad de cualificar la práctica no se instrumentalice; sino que se piense en el beneficio del sujeto individual para su formación intelectual, de tal modo que su saber disciplinar pueda ser compartido en el campo de acción desde la aplicación de métodos y estrategias para enseñar los contenidos relevantes para el proceso de educación política. Esto para orientar a los educandos más allá de favorecer a la escuela como institución dentro de un marco homogéneo y estandarizado.

Si bien los escenarios escolares posibilitan los espacios para la reflexión-acción, de acuerdo con los procedimientos realizados en constante interacción y comunicación con el estudiantado, este diálogo no garantiza el fortalecimiento permanente del profesorado en su totalidad, pues las reflexiones deliberadas y la lectura del contexto en el que desarrollan sus prácticas proporcionan elementos y situaciones para la autorreflexión. Estas requieren ser mediadas por nuevos escenarios de construcción, que posibiliten una exploración más amplia sobre las problemáticas, las tensiones, los dilemas y las percepciones identificadas en el campo de acción escolar.

7. “Democracia formal” y “Democracia sustancial”, el término Democracia tiene dos significados nítidamente distintos. La primera indica un cierto número de medios que son precisamente las reglas de comportamiento antes descritas independientemente de la consideración de los fines. La segunda indica un cierto conjunto de fines, entre los cuales sobresale el fin de la igualdad jurídica, social y económica, independientemente de los medios adoptados para alcanzarlos [Traducción de las autoras].

La formación intelectual del profesorado es un elemento fundamental en la promoción de la educación política para la democracia. Por ello, la necesidad de la conformación de grupos de trabajo académicos como espacios de discusión, análisis y reflexión sobre los contextos en los que están inmersos y la coherencia entre las necesidades del estudiantado y los parámetros bajo los que se está orientando la práctica educativa. Así, desde los encuentros del grupo de trabajo “Educar para la Polis” el profesorado encuentra otra forma de aprender y fortalecer su saber disciplinar e intelectual, desde construcciones propias que generen argumentos para enfrentarse a las realidades de los contextos habitados en las prácticas de enseñanza.

Deben ser los mismos docentes quienes tomen decisiones consensuadas sobre los contenidos, los métodos y las formas de evaluar. Entendiendo que tanto el profesorado como el estudiantado son protagonistas de la construcción de saberes, lo cual implica que ambos actores sean primordiales en la politización y en la contribución a una sociedad democrática. De esta manera, desde sus subjetividades construyen espacios de convivencia fundamentados en el respeto, el reconocimiento del otro y la dignificación de la vida.

Referencias

- [1] Becerra, R. y Moya, A. (2010). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora: un proceso permanente de deconstrucción. *Revista Integra Educativa*, 3(2), 133-156. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432010000200005
- [2] Bobbio, N. (1993). Las promesas incumplidas de la democracia. *Zona Erógena*, 14, 1-11.
- [3] Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G. (1998). *Dicionário de política* (1st ed.). Universidade de Brasília.
- [4] Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre295/re29503.pdf?documentId=0901e72b813577e6>
- [5] Durkheim, E. (2008). *A Educação Moral*. Vozes.
- [6] Elliott, J. (2010). *La investigación acción en educación*. Morata.
- [7] Entwistle, H. (1977). Educación política en una democracia. *Revista de Educación*, 252, 14-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4334126>
- [8] Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Muestreo en la investigación cualitativa. En P. Baptista Lucio (ed.), *Metodología de la investigación* (pp. 382-392). McGraw-Hill; Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- [9] Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). La construcción social del contenido a enseñar. En *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza* (pp. 17-47). Aiqué.

- [10] Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Ariel.
- [11] Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*, 148. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- [12] Mojica, A. (2015). *La instrucción cívica y moral en la enseñanza de la historia durante la república conservadora, 1880-1930* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional UN. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/54643/80032132.2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- [13] Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- [14] Pimienta, A. (2008). Formación ciudadana en Colombia. Hacia una necesaria re-politización. *Uni-Pluri/Versidad*, 8(1), 1-10. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/1315>
- [15] Powell, L., y Cowart, J. (2015). *Political Campaign Communication: Inside and Out*. Routledge.
- [16] Ruiz, A. (2007). ¿Ciudadanía por defecto? relatos de la civilidad en América Latina. En G. Schujman y I. Siede (comps.), *Ciudadanía para armar: aportes para la formación ética y política* (pp. 89-108). Aiqué.
- [17] Saldarriaga, J. (2015). *De la socialización política a los procesos de subjetivación: Posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación de jóvenes escolares*. Universidad de Manizales- CINDE. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/540>
- [18] Saramago, J. (2004). Este mundo de la injusticia globalizada. En *Palabras para un mundo mejor* (pp. 53-62). Punto de Lectura.
- [19] Siede, I. (2007). Hacia una didáctica de la formación ética y política. En G. Schujman y I. Siede (comps.), *Ciudadanía para armar: aportes para la formación ética y política* (pp. 227-240). Aiqué.
- [20] Siede, I. (2007b). *La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós.
- [21] Smith, A. D. (1997). *La identidad nacional*. Trama.
- [22] Smith, A. D. (2000). *The Nation in History: Historiographical Debates about Ethnicity and Nationalism*. Polity Press.
- [23] Smith, A. D. (2003). *Nationalism and Modernism: A Critical Survey of Recent Theories of Nations and Nationalism*. Taylor & Francis e-Library.
- [24] Vargas, J. (2010). El concepto de acción política en el pensamiento de Hannah Arendt. *Eidos: Revista de Filosofía*, 11, 82-107. <https://www.redalyc.org/pdf/854/85412265004.pdf>
- [25] Villa Sepúlveda, M. E. (2014). Concepciones del concepto “política” de docentes de Ciencias Sociales en su formación inicial. En J. Pagés y A. Santiesteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 635-642). Universitat Autònoma de Barcelona.

- [26] Villa Sepúlveda, M. E. (2015a). La coincidencia entre “las educaciones” y la política, o la posibilidad de reconstruir el ámbito político desde la docencia intelectual y la educación política. *Revista Educación y Pedagogía*, 27 (69/70), 31-54. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340188>
- [27] Villa Sepúlveda, M. E. (2015b). La enseñanza de conocimientos y saberes políticos en la escuela: un medio para la construcción de sociedades democráticas. *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 6, 91-124.
- [28] Villa-Sepúlveda, M. E. (2020). *El método DAR: un procedimiento para construir experiencias* [manuscrito sin publicar].
- [29] Žižek, S. (2011). *El espinoso sujeto. El centro de la ontología política*. Paidós.

Educación y formación para la ciudadanía en y desde la universidad: aportes para el debate*

Margarita Benjumea-Pérez**

Alejandro Mesa-Arango***


Universidad de Antioquia, Colombia


<https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.91013>

Resumen

Este artículo da cuenta de algunas elaboraciones conceptuales y reflexiones alcanzadas en la investigación “La formación ciudadana en el contexto universitario de la UdeA –análisis de estrategias para su resignificación y potencialización desde la cotidianidad en el campus–”, cuyo propósito fue identificar, visualizar y comprender realidades que acontecen en este escenario universitario frente al fenómeno de la formación ciudadana y, los dispositivos formativos que se despliegan en pro de este propósito. Este ejercicio investigativo se realizó desde una perspectiva cualitativa, un enfoque hermenéutico

* **Artículo recibido:** 16 de octubre de 2020 / **Aceptado:** 8 de febrero de 2021 / **Modificado:** 22 de febrero de 2021. Este artículo es producto de una investigación financiada por el Fondo del primer proyecto de la Universidad de Antioquia, 2013-2015.

** Doctora en Educación, línea Formación Ciudadana por la Universidad de Antioquia, Colombia. Profesora titular de la Universidad de Antioquia, Colombia. Miembro del grupo de investigación “Cultura somática”. Correo electrónico: margarita.benjumea@udea.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-6835-4273>

*** Doctor en Educación, línea Formación Ciudadana por la Universidad de Antioquia, Colombia. Profesor titular de la Universidad de Antioquia, Colombia. Miembro del grupo de investigación “Comprender”. Correo electrónico: alejandro.mesa@udea.edu.co  <https://orcid.org/0000-0001-5637-2645>

Cómo citar

Benjumea-Pérez, M. y Mesa-Arango, A. (2021). Educación y formación para la ciudadanía en y desde la universidad: aportes para el debate. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 20, 86-109. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.91013>



Derechos de autor: Atribución-
NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Forum. Rev. 20 (julio - diciembre 2021)
e-ISSN: 2216-1767 / pp. 86-109

e investigación-acción como estrategia metodológica. Que busca además, motivar a la reflexión, acción y compromiso con esta tarea; y, consecuente con ello, diseñar e implementar una estrategia de acción complementaria al desenvolvimiento de vida académica en, con y desde miembros de esta comunidad educativa —propósito alcanzado—.

Palabras clave: educación superior; formación ciudadana; educación para la ciudadanía; estrategias formativas; formación política.

Education and Training for Citizenship in and from the University: Contributions to the Debate

Abstract

This article gives an account of some conceptual elaborations and reflections reached in the study “Citizen Training in the University Context of the UdeA — Analysis of Strategies for its Resignification and Potentialization from Daily Life on Campus”, whose purpose was to identify, visualize and understand realities that occur in this university setting in the face of the phenomenon of civic education and the training devices that are deployed for this purpose; also seeking to motivate reflection, action and commitment to this task; and, consequently, to design and implement a complementary action strategy to the development of academic life in, with and from members of this educational community —purpose achieved—. Investigative exercise of qualitative perspective, hermeneutical approach and action research as a methodological strategy.

Keywords: higher education; citizen training; education for citizenship; training strategies; political formation.

Introducción

La relación educación, formación y ciudadanía ha contado con un renovado interés en las últimas dos décadas a juzgar por los textos que con respecto al tema se han generado desde instancias como Naciones Unidas, Cumbres de jefes de Estado, reuniones de sectores productivos y educativos y asociaciones de intelectuales, entre otras, a los que se suman investigaciones y reflexiones desde diversos campos. Y no es para menos, dada la emergencia de la globalización, la disolución de las naciones-Estado y las preocupaciones comunes que se comparten en ámbitos que van desde lo local hasta lo universal, como sucede, por

ejemplo, con los derechos humanos, el derecho internacional humanitario y el cuidado del medio ambiente. De hecho, los grandes proyectos sociales que implican cambios de diversa índole ameritan que se tengan en mente algunos valores ciudadanos que trascienden las fronteras de los países, los cuales es necesario promover y desarrollar de manera intencionada, al menos desde las instituciones educativas en los Estados democráticos.

En este artículo se expondrán algunos de los lineamientos conceptuales y teóricos que animaron y sustentaron la discusión emergente en el desarrollo de la investigación “La formación ciudadana en el contexto universitario de la UdeA —análisis de estrategias para su resignificación y potencialización desde la cotidianidad en el campus—”, llevada a cabo en la Universidad de Antioquia (2013-2015); la cual partió, justamente, de preocupaciones por la relación educación, formación y ciudadanía, en un ámbito que, como el universitario, ha contado con un desarrollo menor si se lo compara con lo que ha venido sucediendo en la educación básica y media. Debates que siguen siendo actuales y asisten hoy a las reflexiones del quehacer universitario.

Puntos de partida

La ciudadanía, más allá de toda tipología, es un artificio, una construcción humana determinada por la visibilización de sujetos, otrora caracterizados por ser “menores de edad”, en sentido kantiano; es decir, por la falta de reconocimiento de sus facultades de pensamiento autónomo —pensar por sí mismo—, pensamiento coherente —pensar de acuerdo consigo mismo— y pensamiento ampliado —capacidad de ponerse en el lugar del otro—. Este último, justamente, tuvo su antecedente más importante en la antigua Grecia en lo que hoy se reconoce como el germen de la democracia moderna, expresada en el interés por los asuntos de la polis, mediante la libertad de actuar y la de decir, que, histórica y lentamente se ha ido ampliando con aquellos grupos y comunidades a quienes se les ha concedido o que han conquistado el derecho a aparecer en el espacio público.

Hablar de ciudadanía refiere a una construcción colectiva cuyo desarrollo histórico, parafraseando a Hannah Arendt, es la historia de la libertad en el espacio público, en medio de la aparente paradoja de la igualdad y la diferencia que caracteriza a los seres humanos. Igualdad porque aparecemos en un mismo espacio y diferencia porque dicho espacio se nos aparece de formas diversas que no resisten la clasificación de mejores o peores, sino que son simple y llanamente humanas (Arendt, 2008). En efecto, la historia de la ciudadanía es una historia tejida por agentes que, como se ha dicho, hacen su aparición en el mundo humano, mediante dos características fundamentales: 1) la acción o principio de natalidad en el que los seres humanos despliegan su capacidad creativa

para resolver los asuntos de la comunidad; y 2) el discurso o principio de pluralidad, mediante el cual se ponen en diálogo todos los puntos de vista acerca de los hechos o los acontecimientos de dicha comunidad, para generar sentido común.

Conforme se ha ampliado históricamente la condición de ciudadanos, los Estados han desarrollado diversas maneras de integrar a los nuevos ciudadanos a la comunidad, de tal forma que la historia y el territorio compartido, así como los acuerdos a los que ha llegado la sociedad les sean dados a conocer, en procura de que dicho conocimiento los prepare para el ejercicio que de ellos se espera. En consecuencia, la relación educación y ciudadanía se ha establecido como un mecanismo de integración de los “recién llegados”¹ a la comunidad.

Con todo, el clásico trabajo de Marshall y Bottomore (2005), publicado por primera vez en 1950, *Ciudadanía y clase social*, en el que el ciudadano deviene en sujeto jurídico de los derechos civiles, políticos y económicos, cuyos respectivos desarrollos se han logrado en los siglos XVIII, XIX y XX, continúa alimentando las discusiones tanto acerca de la ciudadanía en sí misma como de su relación con la educación y la formación. Es un hecho que la educación para la ciudadanía se reconoce como un asunto de vital importancia en los países en general, tal y como lo evidencia la gran cantidad de literatura especializada en la que se da cuenta de los avances, los esfuerzos, las inquietudes y los retos que ella comprende.

En efecto, solo por citar algunos ejemplos de publicaciones especializadas, se tiene el *Journal of Moral Education*, que se ha ocupado de la relación entre educación para la ciudadanía y desarrollo moral; el *Journal of Social Education*, que ha puesto su énfasis en la relación entre ciudadanía y cultura; el *Journal of Beliefs & Values*, en los valores y la religión; y el *Comparative Education Review*, que ha enfatizado en los estudios comparados acerca de la ciudadanía y la educación para la ciudadanía entre diferentes países. Muchas publicaciones como estas, así como trabajos de investigación e informes de trabajos de maestrías y doctorados, han profundizado en la necesidad imperiosa de que los Estados y sus sistemas educativos, dediquen recursos y esfuerzos a la preparación para el ejercicio ciudadano de cada uno de sus miembros.

Educación y formación

Al tema de la formación de ciudadanos se hace referencia casi indistintamente como formación ciudadana, educación ciudadana, educación para la ciudadanía, educación

1. Recién llegado, es el modo en que se refiere Hannah Arendt a los niños y jóvenes a quienes la generación anterior tiene la obligación de formar (Arendt, 2007, p. 57).

cívica y aun se le puede encontrar como cultura ciudadana². La gama y las orientaciones son mucho más amplias si se atiende a los nombres que reciben las cátedras institucionales relacionadas en la educación superior. Algunos de estos nombres son: convivencia ciudadana, ética y valores, historia socioeconómica de Colombia, socioantropología, formación ciudadana y constitucional, trabajo comunitario, constitución política, competencias sociales, problemas de contexto, etcétera. A las que habría que agregar los espacios de formación social y humana que tienen un lugar en el plan de estudios y que se relacionan con el ejercicio ciudadano desde la profesión respectiva.

La referencia que hicieron ya hace algunos años Santana, Bogoya y Rojas (2005) sigue siendo de utilidad no solo para comprender las modalidades mediante las cuales se vinculan educación y ciudadanía, referidas de modo general a procesos intencionados institucionalmente, sino también para establecer una diferencia de la educación con la formación que ha venido promoviendo la línea de formación del doctorado en educación en ciencias sociales y humanas de la Universidad de Antioquia (Colombia). De acuerdo con los autores mencionados la relación de educación y ciudadanía en la educación formal se realiza con fundamento en tres mediaciones. La primera, educación sobre la ciudadanía: basada en los contenidos que deben aprender los estudiantes en las cátedras relacionadas con el tema; su orientación está más ligada a la denominada instrucción cívica en el marco de un proceso en el que el conocimiento acerca de los derechos y los deberes, así como de la organización del Estado son considerados una condición previa para el futuro ejercicio de la ciudadanía. La segunda, educación a través de la ciudadanía: basada en el aprender haciendo; en esta modalidad se incluyen ejercicios como el del Gobierno escolar, por medio del cual se espera que los estudiantes aprendan acerca de la organización del Estado y de los derechos y los deberes de los ciudadanos, mediante la representación del funcionamiento de algunos entes del Estado en las escuelas y los colegios o el ejercicio efectivo de representación en consejos, comités o grupos que tienen alguna injerencia en la toma de decisiones. La tercera, educación para la ciudadanía: que alude al aprendizaje de contenidos, el desarrollo de procesos cognitivos, la definición y la asimilación de valores, la génesis de actitudes para el desempeño de los roles que les demande la sociedad y la participación responsable y solidaria en los asuntos públicos. En esta modalidad se incluyen los servicios de voluntariado en la educación básica y los denominados de docencia-servicio, de amplia difusión en la educación para la ciudadanía en la educación superior.

2. Cultura ciudadana fue como se denominó al conjunto de actividades educativas encaminadas a promover el cambio de actitudes, prácticas y costumbres de los ciudadanos de la capital de la República de Colombia, durante los dos periodos de administración del alcalde Antanas Mockus (1995-1997, 2001-2003).

Como se ve, la primera de las modalidades (sobre) se basa en la información que recibe el estudiante en el aula; la segunda (a través de), en la representación de la organización del Estado en la institución escolar; y la tercera (para), en la realización de actividades generalmente extramurales mediante las cuales se generan y promocionan valores ciudadanos. No obstante, la distinción que hacen Santana, Bogoya y Rojas (2005), la educación para la ciudadanía es el vocablo más ampliamente difundido y se usa indistintamente para hacer referencia a las tres modalidades. Una tipología que realiza Bolívar (2007), dos años más tarde, guarda similitud con la de esos autores, la cual es menester también tener en cuenta.

La educación sobre la ciudadanía corresponde en la tipología de Bolívar (2007) a la educación para la ciudadanía en el currículo formal con énfasis en los conocimientos adquiridos y actividades que se llevan a cabo en el aula; la educación en ciudadanía corresponde a la educación para el currículo informal por medio de las actividades y estrategias dentro de la institución, tales como la del Gobierno escolar y la participación en la toma de decisiones; y la educación para la ciudadanía, corresponde a la educación intencionada para este propósito en el currículo no formal, mediante el desarrollo de actividades conjuntas entre la escuela y la comunidad.

En la postura de Santa Cruz (2004), la educación para la ciudadanía busca que, dotando a los estudiantes con los conocimientos, así como con los principios, las capacidades, las normas, las herramientas y los valores que orientan el ejercicio de la ciudadanía, en el futuro, ellos ejerzan como ciudadanos actores, capaces de adaptarse a un entorno global en constante cambio. Para el caso de la educación superior se pretende que el ejercicio ciudadano en los estudiantes se dé al unísono con su formación en la universidad. En contraste con la perspectiva de “resultado”, orientado en general por el estatus jurídico de ciudadanía, Bolívar (2007) plantea una mirada de corte mucho más amplia en la que más que un estatus, la ciudadanía constituye un proceso cuyo aprendizaje debe darse de modo permanente en el espacio público.

Antecedentes de investigación sobre la relación educación, formación y ciudadanía en la universidad

Si bien la normatividad colombiana deja claras las líneas de obligatoriedad para implementar procesos de educación para la ciudadanía en los niveles de educación preescolar, básica y media, no sucede así para la etapa de la educación superior. Pareciera que se da por entendido que los procesos desarrollados frente a esta temática en los niveles inferiores, fuesen suficientes, y que allí el ciudadano adquiriría la solvencia necesaria para su interacción y responsabilidad frente al proyecto de sociedad. Nada más lejano a la realidad porque la profunda brecha entre el ideal trazado de forma magistral en la Carta Constitucional y la realidad, se vive en muchos espacios de la cotidianidad —que no escapan a las dinámicas

universitarias—; realidad que muestra claramente que se han descuidado las acciones en esta dirección. Es a esto a lo que se refiere Martínez (2006, p. 92) cuando señala que “al margen de declaraciones y documentos, el mundo universitario está apartado de estas preocupaciones y tiene cierto recelo para realizar planteos acerca de la formación ciudadana y en valores democráticos como algo inherente a la formación universitaria”.

No se encuentra tal despliegue de reflexiones e investigaciones acerca de la educación para la ciudadanía en el ámbito universitario, dado que esa suerte de sinonimia entre el menor y el escolar difícilmente podría aplicarse al joven y al universitario. No obstante, el tema ha ido tomando el carácter de emergente en los últimos años, debido a que las reflexiones exploradas identifican las principales inquietudes que el tema despierta. De manera sintética, esas inquietudes se han expresado en tres sentidos: en reflexiones acerca del papel de la universidad como escenario para la formación ciudadana; en informes de investigación en que los estudiantes universitarios forman parte de la categoría general de “jóvenes”; en informes de investigación con jóvenes universitarios propiamente.

La primera de esas tendencias, como es lógico, reclama la necesidad de recuperar el compromiso cívico de la universidad. En ella se pueden encontrar trabajos como los de Del Basto (2006), quien señala que la educación superior debe, justamente, recobrar su *telos* de espacio público en el que tienen ocasión la formación moral y la formación ciudadana, trascendiendo así su papel técnico-científico y, en coincidencia con Wilhite y Silver (2005), quienes afirmaron que la pérdida del rumbo en la misión cívica de la universidad se evidencia en su falta de compromiso para avanzar en torno a la construcción de lo público como bien común, mediante el desarrollo de las habilidades cívicas de los estudiantes sin que ello riña, como se piensa comúnmente, con la calidad técnica y científica. Por su parte, Englund (2002) afirma que el espacio universitario es privilegiado para el debate democrático teniendo en el pluralismo su condición primordial.

En sintonía con los anteriores postulados se encuentra el estudio de Benjumea *et al.* (2015) —fundamentos que alimentan este escrito—, develando una serie de dispositivos formativos que se despliegan en distintos espacios de la vida universitaria con intencionalidades de formación ciudadana; proponiendo, a su vez, una estrategia de acción creativa: “Re-Creándonos: una apuesta a la construcción de ciudadanías en y desde la U”³, surgida de las necesidades, los intereses, los gustos y las posibilidades

3. Re-creándonos es una iniciativa surgida a finales de 2012, propuesta por un pequeño grupo de actores del Instituto Universitario de Educación Física y Deportes de la Universidad de Antioquia, Colombia. Desde esa fecha hasta hoy, desarrolla y despliega todas sus acciones desde la Ciudadela Robledo de la Universidad. Contacto: re.creandonos@udea.edu.co

de la comunidad educativa que en ella intervienen, como propósito de resignificación y potenciación de la formación ciudadana en la cotidianidad del campus universitario.

Y es que la universidad, y en particular la universidad pública, se configura como un espacio para la multiculturalidad, la diferencia; escenario de una amplia gama de pensamientos y acciones no todos convergentes en cuanto intereses, posibilidades y modos de actuación e interacción; hechos que aunque invaluable en su riqueza y posibilidades, la hacen igualmente vulnerable a permanentes tensiones de diferente índole y matices, permeable a todo tipo de problemáticas sociales que reflejan la realidades de la sociedad en que se inscribe; teniendo —infortunadamente— mayor eco ante la colectividad, aquellos eventos que se constituyen en puntos desfavorables por la fuerza negativa que alcanzan en los imaginarios y las representaciones sociales que frente a la universidad tiene una buena parte de la sociedad.

En la segunda tendencia, aquella que subsume a los universitarios en la categoría general de “jóvenes”, pueden incluirse investigaciones como la de Del Río y Rizzini (2010) sobre factores y agentes sociales que inciden en el compromiso cívico de jóvenes comprometidos en Río de Janeiro y Ciudad de México; la de Warwick (2008), que relaciona la participación en la educación para la ciudadanía con la “agenda de la voz de los jóvenes” en Inglaterra; la de Haste y Hogan (2006), en el Reino Unido, que indaga por la relación entre la moral y la política; la de Eyler, Giles y Braxton (1997), en la que se explora la aplicación de las “etapas” de juicio reflexivo a la solución de problemas en los campos de práctica que enfrentaron estudiantes de colegios y universidades inscritos en “programas de docencia-servicio” y, finalmente, la de Alvarado *et al.* (2008), en que examinan el desarrollo de la subjetividad política en jóvenes participantes del proyecto “Jóvenes constructores de paz” en cuatro regiones de Colombia.

En esta tendencia, igualmente, puede visualizarse el proyecto “Re-creándonos”, estrategia que desde 2013 hasta hoy, 2020, se configura en un espacio vivo transversalizado por un permanente ejercicio investigativo de reflexión-acción, en torno a los acontecimientos que les suceden a los jóvenes en su paso por la vida universitaria. Desde sus inicios, se proyecta activamente como un espacio de construcción social, política y profesional de todos, para todos y con todos los miembros de la comunidad universitaria de la UdeA, aportando con estas acciones a un mejor estar en los espacios que cohabitan, bajo una perspectiva de liderazgo y corresponsabilidad social universitaria, que abogue por su formación como sujetos políticos; aportando, de este modo, a la formación para su actuación, participación y corresponsabilidad en el escenario de lo social, de lo común y de lo público.

En la tercera tendencia, aquella en la que se agrupan las investigaciones realizadas con grupos de estudiantes universitarios propiamente, pueden incluirse los trabajos de Lozano y Alvarado (2011) con un grupo de estudiantes en quienes se exploraron conceptos,

como política, ciudadanía y democracia; la de Quintero (2006), en que se exploró el concepto de justicia que subyace a las justificaciones de un grupo de jóvenes universitarios en comparación con un grupo de jóvenes desplazados; la de Tonon (2009) sobre la percepción de jóvenes universitarios del pregrado en Ciencia Política de la Universidad de Matanza en Buenos Aires; y la de Cuello (2010) sobre la relación existente entre la formación profesional y la pertenencia a la universidad con la comprensión de temas políticos.

En la misma perspectiva, se han desarrollado investigaciones en la Universidad de Antioquia, entre las que se cuentan la de Sandoval *et al.* (2012), en que se exploran las representaciones, los conocimientos y los juicios acerca de lo político en estudiantes de la Universidad de Antioquia; la tesis doctoral de Mesa (2011), en la que se indagó por el juicio reflexivo de un grupo de estudiantes de la Escuela de Microbiología de la Universidad de Antioquia, y la de Pimienta *et al.* (2015), quienes identificaron la relación y las interacciones del discurso y del proyecto político de universidad con la constitución de subjetividades políticas en estudiantes de cuatro programas de la Universidad de Antioquia. Esta última investigación es particularmente importante si se tiene en cuenta lo que podríamos llamar “el ascenso” de la subjetividad política como categoría de análisis que viene siendo desarrollada, además, por la Universidad de Manizales en las líneas de maestría y de doctorado relacionadas con la línea de estudio de niñez y juventud.

Entre los temas afines a la formación ciudadana que se contemplan con respecto a la investigación en estudiantes universitarios, se encuentran también, el de los movimientos estudiantiles y el de las percepciones sobre asuntos políticos. Como una respuesta al prejuicio de que los estudiantes universitarios se mostraban apáticos con respecto a la participación, se presentaron en las I Jornadas Internacionales sobre Educaciones y Política, llevada a cabo en Medellín, el 1° y el 2 de noviembre de 2013, temas relacionados con la participación y el compromiso de los estudiantes universitarios en la coyuntura de la Reforma a la Ley 30 de 1992, que regula el sistema de educación superior.

Este último aspecto, aunque ligado a los movimientos estudiantiles de varias universidades en el país, ha marcado, sin duda, un punto de inflexión con respecto al prejuicio mencionado, toda vez que se constituyó en una fuente inagotable de actividades de información y de movilización, las cuales fueron consideradas por algunos estudiantes entrevistados en la investigación de Pimienta *et al.* (2015) como actividades de aprendizaje ciudadano no institucionalizadas, es decir, no pertenecientes al currículo formal.

Del mismo modo, otros espacios de disertación e interacción en torno a estas temáticas que la investigación de Benjumea *et al.* (2015) propició con comunidades estudiantiles y de otros estamentos de la Universidad de Antioquia, generaron nichos para ahondar en las percepciones que estos universitarios tienen con respecto a problemáticas que alteran su

relación, compromiso, nivel de pertenencia con la universidad y el interés de participar activamente en diferentes escenas y escenarios de la vida universitaria. Desde allí pudo develarse que muchos de ellos consideran que estas “sensaciones y decisiones” de aislamiento en la participación de muchas de las dinámicas de la universidad; parten de los sentimientos de miedo, molestia, incapacidad, desconocimiento, impotencia, inseguridad e indiferencia que han tenido con respecto a situaciones que alteran la “normalidad” en la universidad desde que llegaron a ella; sensaciones que según ellos, son producto del “desconocimiento”, “de no saber cómo participar”, por ello, prefieren alejarse “porque tienen miedo” o “no les gusta la violencia”, algunos creen que “hacen más por la universidad quedándose al margen”.

Otra perspectiva que mostró este estudio, y que sigue siendo manifiesta en otros espacios investigativos actuales, revela que —a razón de este tipo de situaciones— y sumado a ello su condición económica, “la gran mayoría quieren acabar pronto su carrera”; pareciera no quedar más opción que centrar el paso por la universidad en lo académico, en el desarrollo de los contenidos de las áreas disciplinarias para obtener su título profesional pronto para salir a laborar. Asimismo, emergió de manera palpable “la vulnerabilidad de los recién llegados” como otra arista problemática de la cotidianidad universitaria, pues según los mismos jóvenes, “son vulnerables y manipulables” a pregones ideológicos que seducen y “convencen” de manera más próspera a estos jóvenes, “adoctrinándolos” en unos modos de pensamiento y acción que los persuade de “que el Estado y la universidad como representación estatal, son responsable de todos sus problemas, y tienen la posibilidad y obligatoriedad de resolverse los. ¡solo hay que saber reclamarlo!”. Y desde allí, emerge *otro* sentido de corresponsabilidad, responsabilidad social y actitudes con, para, desde y hasta, en contra de la universidad.

Educación, formación, ciudadanía y universidad

La concienciación de la pertenencia del ciudadano a una determinada comunidad, pasa por la necesidad de implementar procesos mediante los cuales sus miembros acogen a los “recién llegados” con el compromiso de formarlos alrededor de los valores que comparten, de los derechos que les asisten y de los deberes que se espera que cada miembro cumpla y que vienen a constituirse en los derechos de los demás. Estos procesos están agenciados por la familia, el vecindario, la Iglesia y los medios de comunicación, entre otros; pero es claro que las expectativas sobre los procesos de inclusión de la sociedad moderna residen en la escuela, que funge como un primer espacio de aparición⁴, en el marco de la promoción de la homonimia.

4. El espacio de aparición de los ciudadanos, de acuerdo con Arendt (2008), es el lugar en que discuten, debaten y deliberan sobre los asuntos de la comunidad.

La escuela es el primer espacio público para la socialización de los derechos humanos y para evitar que las diferencias se tornen en impedimentos para el ejercicio de la libertad (Alfaro, citado en Magendzo, 2004) y, en este sentido, sus esfuerzos se encaminan a tratar de garantizar a todos los niños y los jóvenes la formación en los conocimientos, las actitudes, los valores, los principios y los comportamientos necesarios para su inclusión en la sociedad.

La formación ciudadana en la educación superior, específicamente, requiere un conjunto de saberes, actuaciones y formas de pensar que contribuyan a la visibilización de los estudiantes en el espacio público; es decir, que la formación ciudadana de estudiantes universitarios debe hacer posibles los diferentes espacios de encuentro mediante la acción y el discurso entre pares. De este modo, el estudiante, además de ser formado como ciudadano, participa en la formación de otros, mediante su renuncia a la coacción, a fin de que cada uno pueda mostrarse tal cual es. El énfasis en la ciudadanía en el proyecto de investigación en el que se enmarca esta reflexión, tiene que ver justamente con la complementariedad entre lo político y lo jurídico en la formación ciudadana de los estudiantes universitarios.

Tal y como lo señalan Mesa y Benjumea (2011), las formas en que se ha abordado la educación para la ciudadanía en la educación superior están relacionadas estrechamente con las utilizadas en la educación básica y media, sin que resulte tan claro el papel que deben desempeñar las universidades en la formación ciudadana de sus estudiantes. De hecho, la instrucción cívica —referida a ese proceso de conocimiento de contenidos como los derechos y los deberes, condición previa para un adecuado ejercicio de la ciudadanía—, los mecanismos de participación y la forma de organización del Estado habitan lugares comunes.

Los programas de voluntariado, los servicios de asistencia y los servicios sociales, bajo la forma de alfabetización, de algún modo intentan reproducirse en la universidad por medio de los mismos programas de voluntariado y de prácticas profesionales mediante las cuales se espera que los estudiantes pongan su conocimiento al servicio de comunidades vulnerables. Sin embargo, tratándose de estudiantes universitarios es preciso asumirlos como mayores de edad, en el sentido en que Kant utiliza este término, teniendo como espacio de encuentro a la universidad, lo cual cobra aún mucho más sentido en la universidad pública-estatal en que una de las “competencias ciudadanas” debería ser el juicio crítico y su libre expresión; es decir, que la universidad en lugar de acciones y estrategias se configura en sí misma como un “espacio de aparición”.

Las competencias ciudadanas en contextos educativos

El artículo 41 de la Constitución Política de Colombia de 1991 determinó que:

... en todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Asimismo, se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución.

Ley 1013 de 2006, artículo 1° modificó el literal a) del artículo 14 de la Ley 115 de 1994, así:

a) El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, será materializada en la creación de una asignatura de Urbanidad y Cívica, la cual deberá ser impartida en la educación preescolar, básica y media, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política.

En la capacitación a que se refiere este literal, deberán impartirse nociones básicas sobre jurisdicción de paz, mecanismos alternativos de solución de conflictos, derecho de familia, derecho laboral y contratos más usuales.

La forma en que se ha entendido y aplicado esa normatividad, coincide con las estrategias que se han planteado para abordar la formación ciudadana en la educación básica y media y, de hecho, se han propuesto una suerte de competencias ciudadanas en las discusiones que se han suscitado al respecto. No obstante, es menester tener en cuenta que dichas competencias y, sobre todo, la definición de sus indicadores para la evaluación, se constituyen en objeto de un análisis profundo en la medida en que, de algún modo, la universidad dejaría de lado su rol de espectadora de la polis y, por el contrario, la polis, en cabeza de los políticos profesionales, se erigiría como espectadora de los miembros de la academia, tras la excusa aparentemente incontestable de la calidad de la educación.

En efecto, al poder ser orientadas desde una instancia superior y exhibidas por los propios estudiantes, las competencias ciudadanas serán sin duda objeto de verificación y de evaluación y así los ingenieros, los médicos y los abogados podrán ser clasificados, no solamente por sus competencias técnicas, sino también por sus competencias ciudadanas.

Aunque se acepta que la formación ciudadana se da en múltiples y diversos escenarios, finalmente sería el Estado quien tendría la potestad y la última palabra acerca de si lo realizado en todas esas instancias diferentes a las instituciones educativas, corresponde o no con sus propias expectativas, limitadas a los juicios realizados con fundamento en un sistema al que se adscriben, “voluntariamente”. Esto vulnera la autonomía

universitaria, toda vez que el Estado podrá definir si tal o cual universidad forma bien o mal a sus estudiantes como ciudadanos y deja de lado cualquier posibilidad del ejercicio de la competencia por excelencia de la universidad, la crítica; y la de los universitarios: constituirse en miembros de una comunidad política, con sus palabras y sus actos. Que el Estado pueda calificar la calidad ciudadana de los estudiantes universitarios significa también que un actor pueda controlar el juicio que de su propia actuación hacen los espectadores. La evaluación de los indicadores de competencias ciudadanas en los jóvenes universitarios llegaría a constituirse, igualmente, en un formalismo parecido a la implementación de los cursos para la formación ciudadana en los currículos, atendiendo en nuestro medio a un mandato constitucional, pero con el agravante de los juicios del Estado sobre la calidad de los ciudadanos universitarios.

Sin perjuicio de pretender llenar los vacíos que considera heredados de la educación básica, la universidad debe constituirse en un espacio de aparición eminentemente político. Entre los temas y los problemas que han orientado a la educación para la ciudadanía en la educación superior se incluyen, de hecho, las necesidades locales de cada región y de cada país en asuntos como la pluralidad y la multiculturalidad, la exclusión y la apatía, unidos a otros también de naturaleza compleja a nivel global como los derechos humanos, el medio ambiente, las redes de información, la democratización del conocimiento y la competitividad (Bartolomé y Cabrera, 2003).

Teniendo como antecedente a la Unión Europea, las competencias ciudadanas y, de modo general, la formación ciudadana universitaria, se han ido orientando hacia el intercambio entre lo local y lo global, en el horizonte de una posible identidad global de ciudadano, en diversidad de intereses, de los que dan cuenta las palabras que discurren en el orbe internacional en los titulares de las publicaciones actuales como: identidad global, universal, cosmopolita, multicultural, transnacional, planetaria, etcétera.

La formación ciudadana en la Universidad de Antioquia

Un caso

Como se verá de manera resumida, el trabajo realizado en la Universidad de Antioquia en materia de formación ciudadana con y para su comunidad universitaria, tiene un recorrido que refleja la preocupación por el tema, que entronca, incluso, con las posibilidades del desarrollo de una ciudadanía crítica de frente a la formación para la participación consciente en el marco de las complejidades internas que vive la Universidad y los problemas sociales de su entorno.

En aras de realizar una aproximación más fáctica a la relación educación, universidad y formación para la ciudadanía, en el acercamiento realizado específicamente a la Universidad de Antioquia por el estudio de Benjumea *et al.* (2015), se partió de reconocer a la Universidad como escenario complejo en el que confluyen los más diversos intereses e ideologías que se ponen en tensión. Su carácter público la hace vulnerable a problemáticas sociales tales como la polarización, la desigualdad, el tráfico y el consumo de drogas y alcohol, la violencia, la intolerancia ideológica y la apropiación del uso del espacio público, entre otras. Algunas de estas manifestaciones ponen de relieve los distintos proyectos de universidad que tienen los miembros de la comunidad académica. Justamente la heterogénea composición de esta comunidad hace —o debería hacer— de la Universidad un espacio de aparición para el análisis de los asuntos de la sociedad a la que se debe, a fin de generar sentido común sobre dichos problemas y emprender líneas de acción, razón de ser de la academia.

En todo ese complejo panorama de relaciones e interacciones, hay una preocupación por la formación ciudadana de la comunidad educativa en general y de manera central de sus estudiantes, visible y expreso en diferentes trazos, normativas, proyectos y planes de desarrollo institucionales que fungen como directriz y bitácora de acción para los accionares de las distintas instancias y unidades de funcionamiento académico y administrativo. En las próximas líneas se presentará, *grosso modo*, un panorama general de los trazos, acciones y estrategias institucionales más visibles en la Universidad.

El Plan de Desarrollo de la Universidad de Antioquia (PD-UdeA), tanto en el periodo anterior 2006-2016: “Una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país” (Universidad de Antioquia, 2006), como el actual 2017-2026: “Una universidad innovadora para la transformación de los territorios” (Universidad de Antioquia, 2017), deja leer en su misión y visión conceptos y categorías que se trazan como ejes y propósitos misionales fundamentales y que se configuran en la esencia misma de la formación para la ciudadanía. En ellos se lee, cómo la Universidad, en tanto universidad pública y en ejercicio pleno de su autonomía, se compromete con la formación integral del talento humano, la formación de profesionales integrales para una paz, una convivencia, un respeto a la norma, un estar en colectivo y a un compartir; siendo líderes en el aporte a la transformación socioeconómica del país y, en la solución de los problemas regionales y nacionales, con visión universal; buscando configurar un auténtico escenario para la diversidad, el pluralismo, el diálogo de saberes y la interculturalidad.

Además, se compromete con la configuración de realidades académicas y profesionales en perspectiva de formar “individuos autónomos, conocedores de los principios éticos, responsables de sus actos, capaces de trabajar en equipo, con libre ejercicio del

juicio y de la crítica” (Universidad de Antioquia, 2017, p. 14). Se visiona “como institución pública humanista, incluyente y democrática conectada con el mundo, que se transforma a sí misma y genera soluciones desde los territorios para la paz y el bienestar de una sociedad equitativa y ambientalmente sostenible” (Universidad de Antioquia, 2017 p. 5). Directrices estas que deben estar visibles en todas las iniciativas de las distintas unidades académicas y administrativas.

Acciones institucionales visibles

Cátedra de formación ciudadana y constitucional

Tal vez la estrategia más emblemática de educación para la ciudadanía en la Universidad de Antioquia, es la cátedra de formación ciudadana y constitucional creada en 1994 (Acuerdo Académico 014) para responder a la demanda de la Constitución Política de 1991. El hecho de que el curso sea dictado por abogados exclusivamente, que forme parte del plan de estudios y que sea obligatorio para todos los programas académicos, excepción hecha a los estudiantes de Derecho, señala el concepto de formación y de ciudadanía que le subyacen; el primero reducido al de instrucción cívica y el segundo a su carácter jurídico, a la espera de que el estudiante, luego de conocer la organización del Estado, los derechos, los deberes y los mecanismos de participación, se constituya en un “ciudadano activo”.

Es claro que el curso en ciernes no parece llenar las expectativas de los estudiantes en cuanto a contenidos, métodos, estrategias y prácticas, tal y como se ha evidenciado en las investigaciones realizadas en la Universidad (Mesa, 2011; Pimienta *et al.*, 2015; Sandoval *et al.*, 2012). De hecho, las manifestaciones políticas de los estudiantes en la asamblea general —espacio donde participan para analizar diversos temas y problemas de dentro y fuera de la Universidad— marchan paralelas a los lineamientos recibidos en el curso.

Cabe aclarar que no se trata de descalificar las intencionalidades y los aportes educativos que esta cátedra pueda aportar; sin embargo, es bien claro que dicho espacio —en tanto es prácticamente el único garantizado durante el desarrollo curricular de las distintas unidades académicas para adelantar esta tarea— no puede reducirse únicamente al rastreo y a la socialización de información jurídica o legal que contiene la normativa constitucional; dejando de lado la necesidad y la esencia misma de la formación ciudadana que pone en su centro la esfera de lo político y así la constitución de la propia experiencia de participación en el espacio público.

El análisis de la cátedra de formación ciudadana y constitucional motivó en 2011 la creación de la Comisión de Formación Ciudadana de y para la Universidad, adscrita a la Vicerrectoría de Docencia y conformada, además, por otros docentes de las áreas de la salud, ciencias sociales y humanas, ciencias exactas y naturales, y de unidades académicas, como las facultades de ingeniería, derecho y ciencias políticas, configurando, así, un equipo de sujetos universitarios con experiencia en la cátedra.

Los análisis allí planteados han discurrido alrededor de la esencia misma de esta cátedra y el análisis de su resignificación; además de la comprensión misma y redefinición que la Universidad tenía en torno a conceptos como ciudadanía, formación y educación. Igualmente, esta comisión que sufrió algunas reconfiguraciones en el tiempo, abordó otros lineamientos que buscaron ir más allá del análisis del curso y de los conceptos involucrados, para pensar estrategias que fortalecieran las discusiones y las acciones en torno a esta proyectiva en la Universidad y avanzar así en la tarea de formular la política al respecto, labor nada fácil si se tienen en cuenta las circunstancias propias de la Universidad, cuyo ambiente se ha caldeado de modo singular en los últimos años debido a múltiples problemas que ha tenido que sortear, en temas tan sensibles como la función social y el futuro mismo de la educación superior y, de manera especial, de la educación pública.

Teniendo presente la realidad nacional y particularmente la de la Universidad, la Comisión ha ido avanzando hasta presentar entre otras alternativas, el enriquecimiento de los escenarios de encuentro, de debate y deliberación, junto con la conservación y el desarrollo de la información y la difusión acerca de la Carta Política, nervio del curso de formación ciudadana y constitucional. Sin embargo, no es suficiente y debe ambicionarse que cada miembro de la comunidad educativa, cada dependencia, se involucre y se piense desde su responsabilidad para generar otras posibilidades del cómo nutrir lo que hay, cómo articular los procesos, cómo vivir la cotidianidad universitaria y cómo resignificar y proyectar estos en las comunidades que dichos actores habitan.

La Comisión, más allá de los análisis académicos y políticos, ha quedado con el reto de desarrollar una política de formación ciudadana en la Universidad, lo cual entraña, no solo un concepto amplio de esta, sino también el análisis de la Universidad como espacio público, como espacio de aparición de los iguales para exponer tesis, pensamientos e ideas, muchas veces antagónicas, con la formidable tarea de que dicho antagonismo se convierta en agonismo; es decir, en un espacio en el que no se trata de eliminar o vencer al otro, sino de compartir puntos de vista para la construcción y la conservación de los espacios en que nos “aparecemos”.

En la actualidad, 2020, es visible en el portal universitario de la Universidad, un espacio denominado “Formación ciudadana y participación universitaria”, donde se hace un llamado a la participación en tanto derecho individual y colectivo de la vida institucional, expreso en mecanismos constitucionales acogidos por leyes y normas universitarias (Estatuto General de la UdeA, artículo 18). Llamado que insta a “la activación política de los estamentos” con la participación en los “organismos colegiados”; con la intención de cualificar procesos de toma de decisiones por medio del diálogo y la deliberación entre los diferentes actores universitarios, en “espacios de interlocución que consideren posturas divergentes y legítimas de las demandas colectivas”⁵.

Bienestar universitario

El sistema de bienestar universitario de la Universidad de Antioquia acompaña con sus programas y acciones a los miembros de la comunidad académica en sus distintas dinámicas de vida universitaria. Ha enfocado su tarea a aspectos que abogan por la calidad de vida, formación integral y sentido de comunidad desarrollados mediante diferentes programas y servicios que se planean en perspectiva de desarrollo humano, promoción de la salud y prevención de la enfermedad, además de la práctica deportiva, entre otros.

El plan de acción del sistema de bienestar vigente, trazado a la luz de los PD-UdeA de los dos últimos periodos, establece claramente sectores estratégicos con elementos inherentes a la formación ciudadana, enfocando su ejercicio en ejes misionales como: el sentido de comunidad, la calidad de vida y la formación ciudadana; esta última dirigida a favorecer, en los diferentes actores de la Universidad, diversas formas de vivir, elaborar y promover actitudes y aptitudes, enmarcados en el respeto a la diferencia y la diversidad. En la actualidad dirige su quehacer a estrategias trazadas en perspectiva de equidad e igualdad de oportunidades, al desarrollo de hábitos y estilos de vida saludables, de habilidades personales y para la vida profesional; y, en procesos de educación y fomento para la participación y vida universitaria. Este último, haciendo explícitos temas como educación en y sobre lo público, fomento de la participación responsable, promoción de la convivencia, la ciudadanía y el respeto por el entorno.

Es de resaltar que el sistema de bienestar universitario de la Universidad se ha centrado en promover estrategias desde el reconocimiento de la realidad socioeconómica de los estudiantes, a partir de lo cual se han desplegado diversas acciones y servicios para responder a las aspiraciones de la comunidad universitaria, favoreciendo la permanencia y el desempeño académico, reduciendo, además, los índices de deserción. Pese a

5. <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/formacion-ciudadana-participacion-universitaria>

que en la época de los años de 1990 la intervención desde el bienestar universitario se visualizó con un claro enfoque de promoción y prevención asistencialista, en la actualidad se observa un matiz diferente que alienta una perspectiva más formadora, en tanto proyecta una visión integral que establece clara relación con la docencia, la investigación, la extensión y la gestión de la Universidad.

Desde esta visión integral y analizando el carácter asistencialista que fue tomando el apoyo socioeconómico brindado a los estudiantes, se ha promovido un enfoque de participación ciudadana y convivencia con la implementación desde 2014 de programas como: “Tejiendo redes”, “Arte y cultura para el bienestar” y, en especial, el programa “Promotores para el bienestar”, cuyas líneas estratégicas, diversidad y cultura, y cultura Universidad de Antioquia, buscan el empoderamiento de los estudiantes como gestores de su bienestar y el fortalecimiento del ejercicio ciudadano, reconociendo a toda la comunidad universitaria como actores, gestores y promotores en acciones de liderazgo, participación y reconocimiento de su papel como agentes de cambio.

Otras realidades de formación ciudadana en la Universidad de Antioquia

Aquello no formal que circula en la cotidianidad del campus universitario

Partiendo del reconocimiento de la sana intencionalidad, reflejada en los discursos de las diferentes unidades académicas, que dicen acoger la directriz central de reflejar en sus respectivos planes de acción y programas académicos sus propias estrategias para impulsar estas iniciativas, y, sin desconocer que en realidad se intenta responder a este reto desde aspectos que se hacen visibles en la gran mayoría de los currículos, con programación de cursos y actividades con énfasis en el desarrollo humano y la proyección social, en los cuales se exploran aspectos éticos y algunos valores ciudadanos, sin que se aluda necesariamente de modo específico a estos, se hacen igualmente visibles y quizás más fuertes otras realidades.

Y así, a pesar de lo prescrito, se observa igualmente cómo en la cotidianidad discurre el proceso académico de las distintas áreas de conocimiento que en sus dinámicas reflejan que su interés esencial, “en el paso por la universidad”, es el desarrollo de los contenidos disciplinarios, pues sustentan la necesidad de dar elementos para responder a los retos de la competitividad del medio; y aquellos tan necesarios y esperados espacios para la formación de un juicio reflexivo no son claros, visibles y hasta podría decirse que son poco considerados, aunque en los perfiles de formación, misiones y otros documentos que soportan las estructuras curriculares se trazan como elementos propositivos de su razón de ser.

La Universidad de Antioquia, en términos de formación ciudadana, sobrepasa lo prescriptivo porque constituye de suyo una multiplicidad y pluralidad de espacios, costumbres y poblaciones, configurándose así una diversidad de espacios de aparición, muchos de los cuales escapan a la intencionalidad de la educación y al control por medio del currículo formal, laboratorio en el cual se pueden vivir, permear y analizar singularidades de la educación y la formación en relación con la ciudadanía como campo emergente en la educación superior; asimismo, puede verse como un inigualable nicho de consolidación de una ciudadanía necesaria y deseada, en la medida en que no se pretende una formación intencionada sino que esta, es un dándose que se sucede en lo que Arendt (2008) llamaría el “entre”⁶ o la reunión de los ciudadanos, cuya empatía no reside en una característica especial; por ejemplo, un credo, una ideología, una raza, una etnia o un presunto mejor origen que los cohesionan, sino que se reconocen como seres humanos que gozan del privilegio de escucharse unos a otros para tener una perspectiva mucho más amplia del tema que se trata e, incluso, para cambiar el propio punto de vista.

Dentro del currículo informal se contemplan para la Universidad los mecanismos de participación en diferentes instancias de gobierno tales como la representación de docentes y estudiantes en los consejos Superior, Académico, o en el de las unidades académicas; y en otras cuyo carácter es de asesoría, como sucede, por ejemplo, con los comités de currículo y de carrera. Si bien estos espacios deberían garantizar a cada actor el derecho, pero también el deber a un modo de participación activa en el proyecto de universidad; se observa en los diferentes estamentos luchas de poder y afanes por ganancias particulares que van en contravía de lo esperado, provocando descrédito en estos órganos de representación, indiferencia y hasta rechazo por las acciones que ellos promueven.

Regularmente, desde las vicerrectorías o desde las unidades académicas emergen iniciativas que no siempre alcanzan una sostenibilidad en el tiempo, en tanto no se gestan redes de apoyo, divulgación, motivación y compromiso de distintos actores y dependencias; y en la mayoría de los casos se quedan en un repetir intentos desde distintos frentes, o en el lejano eco de un instante de inspiración de un grupo o dependencia que se expuso y se atrevió a intentarlo.

A modo de ejemplo, puede traerse acá como un primer planteamiento de posibilidad sobre aquello no formal que circula en la cotidianidad del campus universitario, lo que viene aconteciendo hace varios años —segundo semestre de 2012—, en y desde una

6. Con el “entre” Arendt hace referencia a la reunión de los ciudadanos sin que tengan necesariamente filiaciones de tipo social, étnico, cultural, religioso o político, sino alrededor de los asuntos de la comunidad.

unidad académica de la Universidad⁷, donde en una búsqueda por encontrar una ruta que permitiera asir, de forma fáctica, procesos de formación y motivación en y para la participación, emergió la estrategia Re-creándonos —de la cual se ha hablado en párrafos anteriores—, iniciativa surgida de un grupo de estudiantes motivados y liderados por una docente, bajo el pregón de que “en el paso por la universidad” deberían suceder más cosas que lo que acontece en el aula y está inscrito claramente en el currículo del programa de formación; lo que devino desde entonces, en unos espacios de “disertación” sobre temáticas emergentes de los acontecimientos que se suceden en la Universidad, y que en palabras de los participantes “poco sabían”: “las acciones violentas en y de la U”, “la situación actual de la Universidad”, “en qué consiste el proyecto de universidad pública”, “cuál es el rol de la educación en los procesos de transformación social”, “los modos en que los estudiantes de la U participan en las problemáticas del país”, “¿se tienen que hacer manifestaciones violentas para que nos escuchen?”, “¿cuál es la responsabilidad social de la universidad en esos asuntos”, “¿qué significa ser sujeto universitario”, etcétera.

Esta disertación prosperó y se fortaleció con el convencimiento de que la realidad sociopolítica de la Universidad, en tanto universidad pública, es un nicho completamente fértil para potenciar una iniciativa necesaria que permita conocer, entender, vivir y participar activamente en la consolidación del proyecto de universidad. De este modo, las propuestas, las acciones y las proyectivas de Re-creándonos siguen fundamentándose en el interés de repensarnos, resignificarnos y recrearnos como seres coparticipes de un proyecto sociocultural donde se reconozca que las prácticas motrices lúdico-deportivas, recreativas, artísticas y culturales, también son prácticas políticas.

Es factible, entonces, encontrar, en el transcurrir de la cotidianidad por espacios universitarios, otras propuestas, que como esta —sin necesidad de partir de directrices institucionales— se gestan como espacios de creación del bienestar común, prosperan bajo un esfuerzo de trabajo mancomunado y nos forman como sujetos corresponsables; formación que se da en la interacción con el otro, los otros y con lo otro. Espacio donde interesa más el ser que el hacer, sin importar las diferencias tanto socioculturales como naturales; donde nos reconocemos como un legítimo otro y respetamos ese otro como diferente y a la vez igual a mí.

La Universidad de Antioquia, en tanto universidad pública, reclama con urgencia el reconocimiento de estos “otros” espacios donde los jóvenes puedan expresar y potenciar iniciativas múltiples, variadas. Nichos indiscutiblemente fértiles para discernir en torno a preocupaciones de la universidad y de la sociedad; estrategias innovadoras

7. Instituto Universitario de Educación Física y Deportes de la Universidad de Antioquia (IUEFD).

que desborden la reflexión como contenido y favorezcan la inclusión, la participación y la formación del juicio crítico reflexivo, poniendo en juego la acción fundamentada para ser, conocer, decidir y participar activamente de lo público —ejercicio ciudadano—.

Para no concluir, más bien, reflexiones para seguir

Si bien en torno al tema sobre educación para la ciudadanía y la formación ciudadana en la universidad no se encuentra un amplio despliegue de reflexiones e investigaciones, no obstante, como puede observarse en la mirada panorámica acá presentada, el tema ha ido tomando el carácter de emergente en las agendas académico-administrativas e investigativas de las universidades en los últimos años, mostrando aristas discursivas y reflexivas con respecto al papel de la universidad como escenario para este tipo de formación y el rol de los distintos actores universitarios en este proceso formativo.

Cabe resaltar que un tema como la formación ciudadana en el espacio universitario debe superar el lugar de lo prescrito a nivel institucional y constituirse en asunto que discurra sin fronteras de tiempo y espacio dentro del campus, configurarse en una esencia que tome formas múltiples, plurales, diversas, tantas como sean posibles; acciones que como prismas dibujen variadas rutas y engendren tantas posibilidades como actores haya.

Entonces, para no concluir, más bien para dejar abiertas unas apuestas, unos cuantos trazos y seguir atentos y dispuestos a la disertación, al debate —dado que la complejidad de esta temática nunca podrá abordarse en su amplitud desde un texto, independiente de su extensión—, se abren reflexiones que se hilen y entretejan en torno al eje central de la responsabilidad de la universidad para la formación política de los universitarios. En particular la Universidad de Antioquia define la responsabilidad social:

[...] como el desarrollo de autorreflexión sobre las dinámicas de la Universidad, basadas en la ética como principio, la definición de sus grupos de interés y las relaciones que estos establecen con la Institución. Se establece el seguimiento y la evaluación del dinamismo de las relaciones y la reciprocidad de las acciones de la Universidad y sus actores, partiendo del reconocimiento del otro, humano y su territorio, como el objeto de sus acciones y fines. (Universidad de Antioquia, 2019)⁸

En esa perspectiva, nos seguiremos preguntando cómo seguir tejiendo reflexiones en torno a todo aquello que subyace y circula en esa interacción inherente que hay entre universidad/conocimiento —sociedad-sujeto universitario-ciudadano...— y sobre

8. Acuerdo Superior 463, artículo 2: del 29 de octubre de 2019 que establece y adopta la política de la responsabilidad social universitaria de la Universidad de Antioquia.

otros modos que nos permitan superar las brechas y el vacío existentes entre la teoría y la práctica del mundo de la academia y nos permitan asir, de manera fáctica, la relación formación académica con la formación para la vida.

Se seguirá apostando por una educación centrada en el desarrollo de las potencialidades humanas en la medida en que el interés pedagógico trabaje desde la autorrealización del sujeto; es decir, hacerse sujeto mediante múltiples formas expresivas, donde además de propiciar el desarrollo de capacidades, también se posibilite el hablar y expresar desde el sentimiento, la experiencia, la emoción, la motivación y desde la ética individual y colectiva, lo cual está íntimamente relacionado con la responsabilidad y corresponsabilidad consigo mismo, con los demás y con los entornos; es decir, una articulación ética de la producción del conocimiento, con la realidad del sujeto: el sentir, el querer, el hacer, el pensar, el actuar y el crear.

Se insistirá en la necesidad de reconocer que, como miembros de la comunidad universitaria, somos sujetos de derechos, pero también de deberes y, en la urgencia de comprometernos con ello, entendiendo, como lo expresa Hannah Arendt, que en un espacio de aparición siempre hay un actor y un espectador, y para este caso, es dejar de ser espectadores pasivos e indiferentes y consolidarnos como actores partícipes de su desarrollo.

Referencias

- [1] Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.
- [2] Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Paidós.
- [3] Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y juicio*. Paidós.
- [4] Bartolomé Pina, M. y Cabrera Rodríguez, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de educación*, 1, 33-56. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2003/re2003/re2003-03.html>
- [5] Benjumea, M., Bustamante, S., Hernández, P. y Mesa, A. (2015). *La Formación Ciudadana en el contexto universitario de la UdeA –análisis de estrategias para su resignificación y potencialización desde la cotidianidad en el campus* [Proyecto de investigación CODI]. Universidad de Antioquia (2013-2015).
- [6] Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó.
- [7] Cuello, M. (2010). Influencia de la formación de grado y la pertenencia institucional universitaria sobre la comprensión de temas políticos y la formación ciudadana. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 8(22). http://www.psicopol.unsl.edu.ar/abril2010_Nota3.pdf

- [8] Del Basto, L. (2006). Relación universidad-sociedad civil en el ámbito de lo público. Una reflexión necesaria. *Rhec. Revista Historia de la Educación Colombiana*, 9, 93-109. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1075>
- [9] Del Río, N. y Rizzini, I. (2010). Participación político-social juvenil en dos contextos urbanos latinoamericanos: Río de Janeiro y Ciudad de México. En O. Roldán Vargas (coord.), *Niñez y juventud latinoamericanas. Experiencias de relacionamiento y acción colectiva* (pp. 75-104). Fundación CINDE.
- [10] Englund, T. (2002). Higher Education, Democracy and Citizenship – the Democratic Potential of the University? *Studies in Philosophy and Education*, 21(4/5), 281-287. <https://doi.org/10.1023/A:1019840006193>
- [11] Eyler, J., Giles Jr, D. E. y Braxton, J. (1997). The Impact of Service-Learning on College Students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4(1), 5-15. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0004.101>
- [12] Haste, H. y Hogan, A. (2006). Beyond Conventional Civic Participation, Beyond the Moral-Political Divide: Young People and Contemporary Debates about Citizenship. *Journal of Moral Education*, 35(4), 473-493. <https://doi.org/10.1080/03057240601012238>
- [13] Lozano, M. y Alvarado, S. (2011). Juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 101-113. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rhcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/346>
- [14] Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- [15] Marshall, T. y Bottomore, T. (2005 [1950]). *Ciudadanía y clase social*. Losada.
- [16] Martínez, M. (2006). Formación ciudadana y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- [17] Mesa, A. (2011). El juicio de los espectadores de Hannah Arendt: entre la educación para la ciudadanía y la formación ciudadana en la universidad [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia].
- [18] Mesa, A. y Benjumea, M. (2011). La educación para la ciudadanía en la educación superior. *Uni-Pluriversidad*, 11(1). 85-96. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/10581>
- [19] Pimienta, A., Quiroz, R., Mesa, A. y Piedrahita, L. (2015). *Constitución de subjetividades políticas desde la formación ciudadana y el proyecto político de universidad. Análisis del discurso de los estudiantes universitarios* [Proyecto de investigación CODI]. Universidad de Antioquia.
- [20] Quintero, M. (2006). *Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia* [tesis doctoral, Universidad de Manizales – CINDE].

- [21] República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Leyer.
- [22] República de Colombia. (2006, 23 de enero). Por la cual se modifica el artículo 14 de la Ley 115 de 1994 [Ley 1013 de 2006]. *Diario Oficial* No. 46.160. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=18877>
- [23] Sandoval, C., Villa, M., Mesa, A. y Benjumea, M. (2012). *Representaciones sociales, expresiones de participación, razonamiento social y prácticas educativas, relacionadas con la formación ciudadana en el contexto universitario: un análisis del sentido y condiciones de posibilidad, de un proyecto de formación ciudadana en la educación superior* [Proyecto de investigación CODI]. Universidad de Antioquia.
- [24] Santa Cruz, L. (2004). Reflexiones críticas en torno a la formación ciudadana en la institución escolar. *Revista Docencia*, 23, 36-47.
- [25] Santana, C., Bogoya, N. y Rojas, G. (2005). Valores ciudadanos y democráticos: una perspectiva en la formación universitaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 4 (8), 25-38. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/208>
- [26] Tonon, G. (2009). La universidad como escenario de construcción de ciudadanía: percepción de jóvenes estudiantes de la carrera de Ciencia Política de la Universidad Nacional de la Matanza, Argentina. En O. Roldán Vargas (coord.), *Niñez y juventud latinoamericanas. Experiencias de relacionamiento y acción colectiva* (pp. 51-74). Fundación CINDE.
- [27] Universidad de Antioquia. (1994). *Estatuto general de la Universidad de Antioquia*. <http://portal.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/ad4c0fd3-3486-481a-be87-8020a4652b85/1.+Estatuto+General+Acuerdo+Superior+1+de+1994.pdf?MOD=AJPERES>
- [28] Universidad de Antioquia. (2006). *Plan de desarrollo 2006-2016. Una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país*. <http://www.udea.edu.co/plandedesarrollo>
- [29] Universidad de Antioquia. (2017). *Plan de desarrollo 2017-2026. Una universidad innovadora para la transformación de los territorios*. <http://www.udea.edu.co/plandedesarrollo>
- [30] Universidad de Antioquia. (2019, 29 de octubre). *La política de la responsabilidad social universitaria de la UdeA. Acuerdo Superior 463*.
- [31] Warwick, P. (2008). The Development of Apt Citizenship Education through Listening to Young People's Voices. *Educational Action Research*, 16(3), 321-333. <https://doi.org/10.1080/09650790802260232>
- [32] Wilhite, S. y Silver, P. (2005). A False Dichotomy for Higher Education: Educating Citizens vs. Educating Technicians. *National Civic Review*, 94(2), 46-54. <https://doi.org/10.1002/ncr.94>

Temas controversiales y subjetividad política: una propuesta de educación política para jóvenes*

Ana Calderón-Jaramillo**

Universidad San Sebastián, Chile

Montserrat Oller-Freixa***


Universitat Autònoma de Barcelona, España

<https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84638>

Resumen

Investigar las subjetividades en educación, devela la relación entre el conocimiento y las estrategias que motivan a los jóvenes a participar de lo político. La investigación que se presenta en este artículo abordó los temas controversiales desde Legardez y Simonneaux (2006) y los aportes del grupo GREDICS (Oller, 1999; Oller y Pagès, 2007; Pagès y Santisteban, 2011), así como la subjetividad política desde González-Rey (2002;

* **Artículo recibido:** 19 de enero de 2020 / **Aceptado:** 25 de agosto de 2020 / **Modificado:** 6 de septiembre de 2020. Artículo derivado de la investigación doctoral titulada “Aprender la subjetividad política mediante temas controversiales: una reflexión sobre la formación universitaria y su relación con la propia práctica”, autoría de Ana Calderón-Jaramillo y dirigida por Montserrat Oller-Freixa. Sin financiación institucional.

** Doctora en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona, España. Docente de la Universidad San Sebastián, Chile. Correo electrónico: anacalderon113@yahoo.com.ar  <https://orcid.org/0000-0001-6103-6259>

*** Doctora en Pedagogía y profesora titular de la Universitat Autònoma de Barcelona, España, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y las Ciencias Sociales. Correo electrónico: montserrat.oller@uab.cat  <https://orcid.org/0000-0003-4142-2827>

Cómo citar

Calderón-Jaramillo, A. y Oller-Freixa, M. (2021). Temas controversiales y subjetividad política: una propuesta de educación política para jóvenes. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 20, 110-137. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84638>



Derechos de autor: Atribución-
NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Forum. Rev. 20 (julio - diciembre 2021)
e-ISSN: 2216-1767 / pp. 110-137

2010; 2011) y los aportes de Díaz (2005; 2012b). La metodología mixta guió el diseño y el análisis se realizó desde el estudio de caso. Se evidenció que, la reflexión sobre sí mismo y sobre la acción son fundamentales para reconceptualizar la educación política y construir una propuesta para analizar lo social al interior del aula de clase; también se mostró que las didácticas innovadoras promueven en los estudiantes reflexionen sobre la realidad social chilena desde su rol social y formación disciplinar.

Palabras clave: temas controversiales; subjetividad política; educación política; educación ciudadana; formación política.

Controversial Issues and Political Subjectivity: A Proposal for Political Education for Young People

Abstract

Investigating subjectivities in education reveals the relationship between knowledge and strategies that motivate young people to participate in politics. The research presented in this article addressed controversial issues from Legardez and Simonneaux (2006) and the contributions of the GREDICS group (Oller, 1999; Oller & Pagès, 2007; Pagès & Santisteban, 2011), and political subjectivity in González-Rey (2002, 2010, 2011) and the contributions of Díaz (2005, 2012b). Mixed methodology guided the design, and the analysis was carried out from the case study. It was shown that, reflecting on oneself and on action are fundamental to reconceptualize political education and build a proposal to analyze the social within the classroom and; innovative didactics promote reflections on Chilean social reality by students from their social role and disciplinary training.

Keywords: controversial issues; political subjectivity; political education; citizenship education; political training.

Introducción

En septiembre de 2015, los jefes de estado y gobierno reunidos en la sede de las Naciones Unidas de Nueva York se comprometieron a impulsar la agenda 2030 de Desarrollo Sostenible con la finalidad de transformar el mundo. Esta decisión histórica estaba encaminada a trabajar incansablemente para fortalecer la paz universal, la libertad de las personas y la erradicación de la pobreza a nivel mundial. Concretaron su actuación en 17 Objetivos de

Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 ítems que deberán hacerse realidad en el 2030 abarcando tres dimensiones: económica, social y ambiental. El objetivo 16 titulado Paz, *justicia e instituciones sólidas*, tiene por objeto promover sociedades pacíficas e inclusivas para conseguir un desarrollo sostenible, proporcionar acceso a la justicia para todas las personas y desarrollar instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.

Por otro lado, las transformaciones sociales y las demandas de la ciudadanía que en la actualidad se observan, han generado las condiciones para el surgimiento de nuevas formas de participación política y nuevas subjetividades, exigiendo una mirada innovadora sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de lo político —se entiende como la relación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje de lo político desde la noción de la subjetividad política—, especialmente al interior de las aulas de clase. Estos cambios han promovido, también, el reconocimiento de formas alternativas que tienen los y las jóvenes para participar en la sociedad, aprender sobre lo social, construir opinión y demandar a las autoridades valores que se creían superados: trabajo digno, calidad de vida, inclusión, igualdad, libertad, fraternidad y muchos otros.

Es en este marco donde se centra el presente artículo, ya que alcanzar tal objetivo debe llevar a una reflexión del profesorado sobre cómo educar políticamente a la niñez y la juventud para que puedan ejercer una ciudadanía libre y responsable en un Estado democrático y sean partícipes de la transformación del mundo. Se hizo a partir de una investigación realizada con jóvenes de educación superior chilena donde se elaboró una reconceptualización y propuesta de educación política susceptible para cualquier profesor que quiera implementarla en su aula de clase.

Reconceptualizando la educación política

La educación política, un reto ineludible en la formación de la juventud

Hanna Arendt (1993) al preguntarse por la política precisa su relación con la formación y los valores que caracterizan la esfera pública. Si bien nadie establece objeciones a propósito de la educación política, en muchos casos, los currículums de las diferentes etapas educativas interpretan esta formación como una simple descripción de conocimientos diversos que en pocas ocasiones están vinculados a la vida de los futuros profesionales. Incluso para algunos, la educación política se reduce a conocimientos del pasado: la evolución de las formas de poder a lo largo de la historia y los aspectos que caracterizan a los Estados democráticos como la constitución, la separación de poderes, la soberanía del pueblo o las elecciones, entre otros.

La educación política, entendida como posibilidades de aprendizaje para la democracia y la participación, no debe estar circunscrita solo al conocimiento de las instituciones de la sociedad, las cuales en ocasiones tienen poca o nula vinculación con los estudiantes del siglo XXI (Oller y Salinas, 2020). El rol del sujeto cobra en la actualidad mayor relevancia, ya que posibilita en los jóvenes construir una idea distinta de la política¹, lo cual es fundamental ya que, para algunos, la política está más relacionada con intereses de todo tipo, incluso con el ejercicio del poder sobre los demás. Es por esto que un gran número de personas no se interesan por ella y relegan su vinculación a la participación en las convocatorias electorales, dudando en muchos casos de la honestidad de las personas elegidas o considerando que todos los políticos actúan de forma similar en relación al poder.

¿Cómo podemos enseñar a los jóvenes a sentirse parte del escenario político? La reflexión del profesorado para promover su implicación en la política es esencial para cambiar la situación anteriormente descrita. Para ello es necesario valorar el protagonismo de las personas en un sistema democrático, vinculando el pensamiento político a la acción individual y colectiva para la transformación de la sociedad.

Los currículos que orientan la acción educativa del profesorado deben tener como objetivo principal facilitar el conocimiento de los fenómenos que suceden en el entorno de los jóvenes, construyendo información sobre ellos y sus principales problemas, acompañando el desarrollo de sus competencias sociales potenciando los análisis y valoraciones que estos construyen. Asimismo, tener distintas miradas sobre los hechos narrados por los alumnos, promover espacios para debatir sobre opiniones discordantes, defender causas comunes, entre otras. En síntesis, se trata de implicar al estudiantado en situaciones relevantes de la actualidad para que puedan pensar sobre lo que sucede a su alrededor, próximo o lejano, para lograr de esta forma, vincularlos entre ellos para participar y defender puntos de vista sobre los hechos que suceden en el contexto.

El debate en el aula sobre los temas controversiales

Los temas controversiales, según Legardez y Simonneaux (2006) son aquellas cuestiones sensibles a las que no es fácil llegar a un consenso. Según estos autores tienen tres características: son cuestiones vivas que representan un desafío para la sociedad; viven en el saber, es decir que cuentan con especialistas de distintas disciplinas para construir una explicación de lo que sucede y; se mantienen vivas en el espacio

1. Se entenderá la política desde Castoriadis (1986) en donde la persona y el grupo reflexionan colectivamente para cuestionar y validar a la sociedad y sus instituciones. Esta visión se complementa y articula con la postura de subjetividad política que se plantea en este artículo.

educativo porque se trabajan justamente con el alumnado y el profesorado, sin llegar muchas veces a una resolución única final debido a las incertidumbres, divergencias y conflictos que estos generan.

Los temas controversiales también han sido denominados cuestiones socialmente vivas. En el caso de Stenhouse (1993) los llamó temas polémicos y su uso se orientó a desarrollar en los estudiantes posiciones críticas y soluciones a problemas sociales. Además, desarrollan en los estudiantes habilidades sociales, pues aportan significado al proceso de construcción del saber escolar, potenciando las ideas que los niños, niñas y jóvenes tienen sobre determinadas cuestiones sociales (Evans y Saxe, 1996). También se han vinculado al análisis de determinados hechos históricos, esclavitud o colonización, inmigración o globalización, ya que son portadores de incertidumbre, divergencia, controversia, conflicto o disputa (Legardez, 2003), ver tabla 1.

Tabla 1. Referentes teóricos temas controversiales

Referente central	Elementos considerados	Referentes complementarios
Temas controversiales (Legardez y Simonneaux, 2006).	Los temas controversiales son generados en la sociedad.	Construcción de soluciones a problemas sociales que cuestionan a las personas (Stenhouse, 1993).
		Generan sensibilidad para actuar sobre la realidad social (Oller, 1999) y promoviendo una visión crítica de la realidad.
	Los temas controversiales están fundamentados a partir del saber.	Desarrollo de habilidades sociales y potenciación del saber de los estudiantes (Evans y Saxe, 1996).
		Fortalecen el posicionamiento crítico y político de los estudiantes para ejercer su ciudadanía (Hess, 2002).
	Los temas controversiales son compartidos en el aula de clase.	Integración de los estudiantes para generar cambios (Pagès, 2009).
		El aula de clase como creadora de soluciones a temas y problemas sociales (Pagès y Santisteban, 2011).

Fuente: elaboración propia.

El trabajo en el aula sobre temas controversiales supone el análisis y cuestionamiento de un fenómeno en un contexto determinado (Oller, 1999) lo cual es una preparación para ejercer una ciudadanía efectiva ya que los jóvenes aprenden un marco conceptual, competencias y habilidades con las que podrán tomar decisiones en el futuro e interactuar con otras personas, lo cual implica diálogo y reconocimiento de la diferencia, elementos fundamentales para la educación política.

La mirada crítica sobre la realidad social predispone a los estudiantes a considerar diferentes opciones sobre un mismo hecho y la controversia les permite la construcción de conocimientos de manera colaborativa, involucrando a otros para que generen conciencia, aplicar lo aprendido a su propia vida y movilizarlos para desarrollar acciones que promuevan en ellos mismos un rol activo en la sociedad, objetivo que también se propone la educación política (Calderón-Jaramillo, 2018).

Promover el aprendizaje de conceptos sociales logrando una mirada crítica sobre la realidad social de un determinado lugar, ha sido el uso más frecuente de los temas controversiales en educación, ciencias sociales e incluso en medios ambientales (López y Oller, 2019). Esto se debe a que predispone a las personas a diferentes visiones y opiniones sobre un mismo hecho, generando controversia y, por consiguiente, la construcción de una opinión propia basada en conocimientos específicos, la cual es cargada subjetivamente por emociones vinculadas a las vivencias que el mismo estudiante tiene en su cotidianidad.

Trabajar los temas controversiales en el aula, permiten conocer las percepciones de los alumnos sobre un hecho, reconocer la visión desde la cual proponen soluciones a determinados problemas y analizar las maneras con las que reflexionan sobre el rol activo que pueden llegar a tener en la sociedad. Es involucrar a los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje (Pagès, 2009).

La subjetividad política como posicionamiento sobre lo público

La subjetividad es una categoría ontológica con la que es posible comprender al ser humano teniendo en cuenta lo emocional y lo cognitivo, comprendiendo que las acciones que realiza pueden cambiar sus sentidos y, como resultante, su realidad. Esta categoría ha estado ligada a una comprensión dialéctica y a un enfoque histórico-cultural, los cuales han permitido entenderla, no como falta de objetividad, sino como una manera diferente de posicionarse sobre lo que la persona es, especialmente, sobre los procesos por medio de los cuales interioriza su cotidianidad, su propia historia y todo el registro emocional que está ligado a los significados que va creando en el transcurso de su vida (González-Rey, 2002).

La subjetividad, entendida como una construcción histórica y cultural, comprende a la persona como despliegue de sentidos y significados, los cuales están ligados a la trama interna que ella misma va configurando a lo largo de su vida y que se manifiesta a través de las acciones que realiza, como una construcción de sentimientos que tiene por algo o por alguien. Por lo tanto, el afecto le habilita para establecer relaciones con otros e intercambiar emociones, sentidos y significados, conocimientos y nuevas acciones.

La subjetividad política fue definida en la investigación, a partir de los aportes de dos autores. El primero, González-Rey (2002; 2010; 2011) entiende la subjetividad política como parte de la subjetividad social e integrada por elementos que no solo forman parte de la política, sino vivencias de otros contextos, asuntos religiosos, creencias, mitos y todos aquellos sentidos y significados relacionados con las acciones que puede realizar una persona cotidianamente (Díaz y González-Rey, 2005). Es una compleja síntesis imposible de seccionar.

Es decir, la subjetividad política en tanto subjetividad social desplegada en colectivo, está atravesada al mismo tiempo por elementos contenidos y generados en la historia y cotidianidad del sujeto, así lo señalan:

[...] cuando hablamos de subjetividad política, en ella, está la religión, están las creencias, están los mitos de un determinado país, están una cantidad de cosas que en sentido estricto no forman parte de la actividad de la organización política. Esta subjetividad política son síntesis de una subjetividad social con desdoblamientos infinitos, de allí que me cuesta trabajo seccionar la subjetividad, decir que esto es dominio de la subjetividad política. (Díaz y González-Rey, 2005, p. 376)

El segundo, Díaz (2012a) reconoce que la subjetividad política tiene su propio campo de indagación y de despliegue, pudiéndose separar en el acto reflexivo de la subjetividad, a diferencia de la subjetividad social, al estar compuesta por los sentidos que desarrolla cada persona a partir de la interacción con otros en espacios de la política y lo político. Considera, además que los espacios sociales cotidianos son los que permiten pensar lo político con relación a las prácticas que buscan el bien común. Asimismo, es posible evidenciar la subjetividad en las acciones que las personas tradicionalmente han considerado como políticas; por ejemplo, la elección de sus gobernantes por medio del sufragio o la participación en un partido político y también las no tradicionales como la participación de algunas minorías que, por medio de actividades sociales o artísticas, han logrado cambios relevantes en sus contextos (ver tabla 2).

Tabla 2. Referentes teóricos subjetividad política

Referente central	Elementos considerados	Referentes complementarios
Subjetividad social y política (González-Rey, 2002; 2010; 2011)	La subjetividad política como construcción fundamentada en la perspectiva histórico-cultural.	Las experiencias creadoras de sentidos y significados son las que permiten la interacción con la vida e historia de otros (Díaz, 2012a).
		Comprensión dialéctica y ontológica ligada a la historia de la persona (Alvarado et al., 2008; 2010).
	La subjetividad política como generadora de emociones y prácticas que buscan el bien común.	Mediante la narrativa se logran vínculos intersubjetivos cargados de emociones (Ospina y Botero, 2007).
		Las emociones configuran la subjetividad política (Díaz, 2008).
	La subjetividad política en el espacio educativo como reflexión sobre el aprendizaje en acción.	El aprendizaje como reflexividad o reflexión sobre la acción (Schön, 1992).
		Potencialidad de la persona, para crear sentidos y significados a través de la acción, las cuales pueden narrar a otros (Díaz, 2008; González-Rey, 2007).

Fuente: elaboración propia.

Las consideraciones expuestas anteriormente sobre la subjetividad permiten entenderla como una síntesis de sentidos y vivencias que la persona construye en su cotidianidad, que parte de un análisis personal y una explicación de los procesos de configuración a partir de las dinámicas sociales y políticas generadas en los espacios en los que participa (Calderón-Jaramillo, 2009).

Participar en política, por ejemplo, es una acción que está ligada a una comprensión de la subjetividad que es ontológica, dialéctica y posiciona al sujeto en espacios de corresponsabilidad que conlleva múltiples y diversas formas de actuar y ejercer una ciudadanía para movilizar cambios sociales, incluso desde espacios escolarizados y no escolarizados (Calderón-Jaramillo, 2009; 2011; 2018; 2019). En este sentido, incluir la categoría de subjetividad política en relación con la educación política resulta pertinente y relevante porque reconoce que la persona es constructora de su propia realidad y que los hechos le afectan, lo que hace que se la cuestione para poder transformarla. De esta manera, hablar de subjetividad política es posible porque la persona tiene la

capacidad para pensarse a sí misma, reflexionar sobre lo que sucede en la sociedad e incluirse en procesos de participación política para ejercer su ciudadanía, además, de participar en espacios comunes que no son explícitamente políticos.

La subjetividad política es entonces, una alternativa teórica para comprender las actividades que los jóvenes realizan en los espacios que actualmente habitan y que pueden estar relacionadas con un ejercicio tanto político de parte del sujeto, como de la política por parte de este y el grupo. Además, puede ser una opción práctica para construir estrategias con las cuales es posible que los jóvenes se formen para un ejercicio alternativo de hacer política (Calderón-Jaramillo, 2009).

El problema de la reflexión sobre lo social en el aula

Las transformaciones que suceden hoy en nuestra sociedad han generado las condiciones para el surgimiento de nuevas subjetividades, exigiendo una mirada innovadora sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se ven en las aulas de clase. Estos cambios han impulsado también el reconocimiento de formas alternativas que tienen los jóvenes para relacionarse con el conocimiento, las cuales están dirigidas a aprender lo social, elaborar opiniones y realizar acciones que mejoran la vida de otros a través de su vinculación con lo político.

Aprender a analizar la realidad social y comprender este proceso, es posible en el espacio del aula, especialmente si el docente motiva a sus estudiantes a tener opiniones políticas sobre lo que sucede en el país. Preguntarles por situaciones de la cotidianidad y mostrarles imágenes de ella para conocer los sentidos que los alumnos les atribuyen, facilita al docente la construcción de nuevas estrategias de enseñanza que, a través del aprendizaje de conceptos sociales, desarrollan nuevos conocimientos y nuevas subjetividades. En este proceso, el profesor es fundamental para que los estudiantes se interesen por lo que sucede en su contexto, se organicen y realicen acciones colectivas concretas con las cuales mejoren la vida de los demás (Calderón-Jaramillo, 2011).

Es necesario lograr en los estudiantes *opiniones políticas claras* que, en comparación con las opiniones elaboradas por el mundo de los adultos, permiten construir visiones particulares sobre los problemas de sus familias y amigos, los problemas de su barrio o sobre las dificultades que tiene el país. Incluso, a través de los intercambios de sentidos que establecen con sus pares, logran posicionamientos políticos para actuar en lo público de una determinada manera. Es decir, transformar su contexto mediante acciones concretas reflexionadas y argumentadas de manera conjunta. Asimismo, es importante insistir en la urgencia por lograr en los estudiantes *sentidos vinculados a emociones*, para que establezcan relaciones interpersonales orientadas al bien común y una adecuada vinculación con los espacios sociales y políticos en donde participan.

No es una tarea sencilla y rápida lograr que los adolescentes, que forman parte del sistema educativo formal, convengan por avanzar hacia la calidad de vida desde sus futuras profesiones, reconociendo la capacidad de cambio que pueden llegar a tener al elaborar sentidos desde la emocionalidad latente, tal como lo indica Díaz (2012b) al referirse a los procesos de pensarse a sí mismo como reflexividad al cuestionar tanto la realidad como su involucramiento. Este proceso de pensar-se con otros, requiere de su involucramiento en acciones sociales: voluntariado o participación en organizaciones político-sociales; en donde su capacidad para proponer soluciones a problemas reales y lograr cambios en comunidad, les ofrece la posibilidad de configurar una subjetividad política que resulta clave para formarse y actuar en los espacios públicos.

Una investigación para conocer la subjetividad política de los jóvenes universitarios

De acuerdo con las ideas expuestas, se planteó una investigación sobre la concepción que tienen las y los jóvenes acerca de las subjetividades políticas de jóvenes chilenos y de qué manera las configuran a lo largo de su periodo formativo. Para obtener resultados, se seleccionó una metodología mixta que recogió información cuantitativa y cualitativa para una mejor comprensión del fenómeno, incluyendo a estudiantes y profesores universitarios para que analizaran cuestiones relacionadas con dos temas controversiales, comprendiendo sus producciones como opiniones que reflejarían subjetividades políticas en desarrollo.

La investigación, como todo proceso científico, se caracteriza por ser sistemática y rigurosa, evidente tanto a partir de la aplicación de instrumentos, como por la intencionalidad con la que el investigador elabora un problema construyendo un camino según su naturaleza. Investigar el espacio educativo, requiere una intencionalidad particular para que no incurra en sesgos y que pretenda la emergencia constante de interacciones y narrativas que evidencien una participación activa del alumnado y profesorado.

Las preguntas y objetivos: una relación entre los temas controversiales y la subjetividad política

La intencionalidad de la investigación estaba centrada en comprender las distintas formas que tienen los estudiantes para aprender a analizar la realidad social chilena y de forma simultánea, configurar sus subjetividades políticas a través de la controversia que les genera el propio proceso de análisis. Para ello se elaboraron las siguientes preguntas. Una pregunta principal, ¿cómo incidir en la configuración de subjetividades políticas

de estudiantes universitarios, incorporando y racionalizando emociones, a partir del análisis de temas controversiales de la realidad social chilena? y dos preguntas complementarias: ¿cómo las opiniones políticas que elaboran los estudiantes sobre determinados temas controversiales de la realidad chilena, les permiten configurar subjetividades políticas? y, ¿de qué manera el análisis de la práctica del profesorado permite planificar la propia docencia para que los estudiantes universitarios manifiesten sus opiniones y configuren subjetividades políticas?²

Teniendo en cuenta las preguntas anteriores, se elaboraron los siguientes objetivos: analizar las opiniones de los estudiantes universitarios sobre dos temas controversiales de la realidad social chilena; comprender la elaboración de las opiniones políticas de los estudiantes universitarios sobre dos temas controversiales de la realidad chilena como parte del proceso de configuración de subjetividades políticas; reflexionar sobre las estrategias docentes implementadas en la propia práctica para promover el desarrollo de subjetividades políticas en estudiantes universitarios; sugerir cambios en las estrategias docentes que se desarrollan en carreras universitarias, avanzando hacia una reflexión sobre la necesidad de tener didácticas innovadoras que incluyan y promuevan el análisis del contexto como insumo para la enseñanza y la implicación de los estudiantes universitarios en la transformación social y política de la realidad chilena como insumo para el aprendizaje³.

Descripción de la investigación

Etapas de la investigación

La investigación fue guiada por una metodología mixta, implicó articular los enfoque cuantitativo y cualitativo para la construcción de los instrumentos, la recolección de información y la estrategia de análisis. Se desarrolló teniendo en cuenta los principios del estudio de caso, profundizando en las relaciones que establecerían los estudiantes con el plan de estudio de una asignatura, las estrategias docentes que se implementan en clase y los significados que producen las personas, alumnado y profesorado, durante el aprendizaje de conceptos (ver tabla 3).

2. En el presente artículo se presentarán resultados relacionados con la pregunta general involucrando datos provenientes tanto de los estudiantes como de los profesores que participaron de la investigación.

3. La didáctica, si bien es una disciplina desde la que se construyen conocimientos acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, está inherentemente relacionada con las estrategias docentes que se desarrollan en el aula de clase.

Tabla 3. Etapas de la investigación

Etapas	Acciones	Finalidad y criterios
Delimitación de la investigación.	Localización de la investigación según el área de conocimiento, contexto y conceptualización.	- Elaboración del tema y problema.
Obtención de datos.	Aplicación de los instrumentos al grupo de estudiantes: <i>cuestionario de diagnóstico</i> y <i>cuestionario de imágenes controversiales</i> .	- Obtención de información. - Teoría fundamentada para analizar códigos y categorías.
	Entrevistas a los profesores.	
	Relato de la intervención docente.	
Análisis de la información.	Análisis cualitativo y cuantitativo. Identificación de criterios para incluir el contexto como insumo para la docencia.	- Análisis de datos mediante la epistemología cualitativa para elaborar tramas de sentido.
	Elaboración de tramas de sentido que articulan las categorías del análisis y aportan a la discusión sobre las estrategias docentes para desarrollar subjetividades políticas en estudiantes universitarios.	

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

Durante el proceso de indagación se aplicaron dos instrumentos. El cuestionario de diagnóstico compuesto por un apartado para datos de identificación y cuatro preguntas, en donde cada estudiante señalaba sus opiniones respecto a temas controversiales trabajados durante su enseñanza media (ver tabla 4).

Tabla 4. Cuestionario de diagnóstico

Apartado	Pregunta
Datos de identificación	Edad - sexo - primera carrera - educación primaria - educación secundaria
Pregunta 1:	¿De qué manera tu profesor de enseñanza media trabajó un tema controversial en clase?
Pregunta 2:	Según tu opinión consideras que los siguientes temas son: muy importantes, importantes, medianamente importantes, poco importantes o nada importantes. Justifica tu respuesta. <i>Acceso a la Educación Superior.</i> <i>Conflicto mapuche.</i>

Apartado	Pregunta
Pregunta 3:	Según tu opinión sobre las siguientes situaciones, tú estás: totalmente de acuerdo, de acuerdo o en desacuerdo. Justifica tu respuesta. 1) En el año 2012 las manifestaciones estudiantiles fueron menguadas mediante la fuerza pública, fueron dispersados mediante acciones de carabineros quienes actuaron por orden del Estado. 2) Actualmente se le está solicitando al Gobierno que intervenga la región de la Araucanía para capturar y dar orden a la población indígena que allí habita y realiza acciones insurgentes.
Pregunta 4:	Según tu opinión sobre los siguientes aspectos ¿cómo te sientes?: muy afectado, afectado, medianamente afectado, poco afectado o nada afectado? Justifica tu respuesta. <i>Acceso a la Educación Superior.</i> <i>Conflicto mapuche.</i>

Fuente: elaboración propia.

El segundo instrumento el cuestionario de imágenes controversiales, incluyó imágenes relacionadas con dos temas controversiales: acceso a la educación superior y conflicto mapuche; los cuales fueron seleccionados teniendo en cuenta: la frecuencia con la cual fueron mencionados en el instrumento de diagnóstico; los múltiples cambios que ha sufrido el sistema educativo en Chile en los últimos 35 años; las transformaciones sociales de la sociedad chilena que dan cuenta de las exigencias que la ciudadanía ha hecho sobre el ingreso, costos y egreso; las presiones que diversas organizaciones sociales realizan para lograr una superación del conflicto mapuche; y las dificultades sociales ocurridas a partir de la pacificación de la Araucanía y que, aún en la actualidad, impiden una salida negociada al conflicto (ver tabla 5).

Tabla 5. Cuestionario de imágenes controversiales

Apartado	Pregunta
Imagen: a) Manifestaciones estudiantiles: marcha ocurrida en el año 2012 en la región metropolitana.	Observe la imagen y explíquela teniendo en cuenta: conceptos, teorías y autores relacionados con la historia de la psicología e incluya su opinión personal.
Imagen: b) Conflicto en la Araucanía: comunidad indígena de la zona de la Araucanía.	Observe la imagen y explíquela teniendo en cuenta: conceptos, teorías y autores relacionados con la historia de la psicología e incluya su opinión personal.

Fuente: elaboración propia.

Recolección de la información

La aplicación de los instrumentos a los estudiantes y profesores marcó el inicio de la etapa *Obtención de datos*, la cual se realizó durante las dos primeras semanas del inicio de clases. En el caso de las entrevistas a los profesores, estas se realizaron dos semanas antes de finalizar las sesiones con los estudiantes (ver tabla 6).

Tabla 6. Momentos de la aplicación de los instrumentos

Momento	Intención	Instrumento
Semana 1	Diagnóstico	Cuestionario de diagnóstico
Semana 14	Intervención en el aula	Cuestionario imágenes controversiales

Fuente: elaboración propia

Análisis de los datos

Los datos cuantitativos fueron analizados estadísticamente sin correlación para una lectura de cantidad (Guilleumas y Gil, 2007) respecto a las características más relevantes. Por otra parte, los datos cualitativos, se analizaron teniendo en cuenta la teoría fundamentada de Glaser (1992), reconociendo los códigos presentes en las respuestas de los estudiantes y profesores (ver tabla 7).

Tabla 7. Análisis de los datos cuantitativos y cualitativos

Fase	Finalidad	Acción
Organización de los datos cuantitativos	Análisis estadístico	Vaciado de datos, sumatoria de respuestas, elaboración de porcentajes.
Codificación	Codificación abierta, axial y selectiva	Identificación de códigos presentes en las respuestas de los participantes (estudiantes, profesores, docente-investigadora).
Categorización	Construcción de categorías a partir de códigos	Descripción de códigos clasificación en categorías de acuerdo a sus características.
Tramas de sentido	Síntesis explicativa a través de tramas de sentidos	Organización de categorías y elaboración de tramas de sentido.

Fuente: elaboración propia.

Los grupos participantes: estudiantes y profesorado

La investigación se centró en dos grupos. Por una parte, el grupo de 56 estudiantes universitarios⁴ el cual estuvo compuesto por mujeres con el 56 % y por hombres con un 44 %, todos adultos jóvenes con un promedio de edad de 19 años y provenientes de establecimientos en la educación secundaria de centros formales públicos con el 54 % y privados con el 46 %. Los alumnos involucrados en el estudio formaron parte de una asignatura de primer año de carrera, se les aplicaron dos instrumentos y los datos fueron analizados tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Posteriormente, con los datos cualitativos se construyeron tramas de sentidos teniendo en cuenta la epistemología cualitativa.

También participaron tres profesores de la Facultad, los cuales eran psicólogos con más de cuatro años de experiencia en docencia y en lo profesional con más de cinco años de egreso y cuyos resultados se presentan más adelante. En la investigación fue importante incluir a los docentes, teniendo en cuenta su trayectoria de enseñanza y experiencia profesional, las diferentes actividades que realizan con sus estudiantes y la forma en la cual se involucran en el aula para situar los contenidos en un contexto social particular. Los docentes fueron entrevistados durante el periodo del trabajo de campo, asimismo con los alumnos, y fueron analizadas a partir de una estrategia con base en la teoría fundamentada: codificación y categorización, posteriormente se construyeron tramas de sentidos teniendo en cuenta la epistemología cualitativa.

En la investigación realizada, incluso la investigadora formó parte de los datos al entregar su propio relato. Sin embargo, solo se presentan en este artículo, los análisis de preguntas del instrumento de diagnóstico aplicado a los estudiantes al inicio del semestre académico y los resultados más relevantes de las entrevistas realizadas a los profesores.

Resultados más relevantes de los estudiantes y profesores

Respecto a las preguntas sobre los temas controversiales, el 89 % de los estudiantes señalaron que los trabajaron en al menos una clase durante su enseñanza media, siendo el tema gratuidad de la educación el más trabajado con el 22 % y analizado principalmente a través del debate en clase con un 40 %. Respecto a los espacios en donde más se trabajaron temas controversiales, los estudiantes señalaron los grupos de voluntariado con el 43 % seguido por grupos de *orientación* que convocan los establecimientos con el

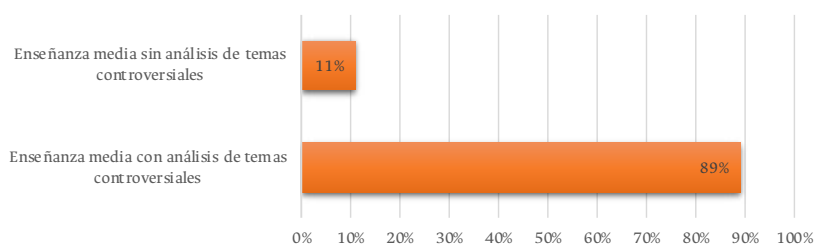
4. Los estudiantes se seleccionaron teniendo en cuenta tres criterios: acceso a un grupo de jóvenes que representa las características de quienes ingresan a la educación superior; confianza para conocer opiniones personales y espacio de discusión sobre la relación entre el contexto social y la profesión.

29 %⁵. Finalmente, sobre la elección del tema, el 34 % de los estudiantes señalaron que está relacionado con la frecuencia con la que se presenta en el país, y sobre la finalidad, el 31 % indicó que se debe a la necesidad del docente por generar opinión en sus estudiantes.

Los resultados del análisis de la información recogida de uno de los instrumentos aplicados al grupo de alumnos que participó de este proceso de indagación, evidenció que el estudiantado ha trabajado con temas controversiales durante la enseñanza media, demostrando su importancia como herramienta didáctica para configurar subjetividades políticas. Lo más relevante es el bagaje con el que ingresan a la educación superior, especialmente de aquellos que ya han participado en actividades de análisis de temas controversiales, pues logran contrastar los conceptos sociales con lo político y elaborar opiniones que integran aspectos disciplinares a situaciones de su cotidianidad.

La investigación realizada mostró en el caso de los estudiantes que, los temas controversiales favorecen la configuración de subjetividades políticas, motivando el interés por conocer distintos hechos sociales y producir sentidos, así como significados, los cuales contrastan con aquellos que fueron contruidos en espacios familiares o escolares; las opiniones políticas del estudiantado reflejan una subjetividad en desarrollo; el grupo de estudiantes construyó opiniones incluyendo valoraciones que son consecuencia de una vinculación con sus propias emociones; las elaboraciones que realizaron los participantes, son una forma de pensamiento que evidencia reflexión sobre la acción; la reflexión sobre sí mismo es una capacidad de los estudiantes que puede mejorar a partir de estrategias docentes adecuadas; y por último las emociones son un aspecto clave de la didáctica porque promueve la vinculación, interacción y construcción de sentidos (ver figuras 1, 2, 3, 4, 5 y 6).

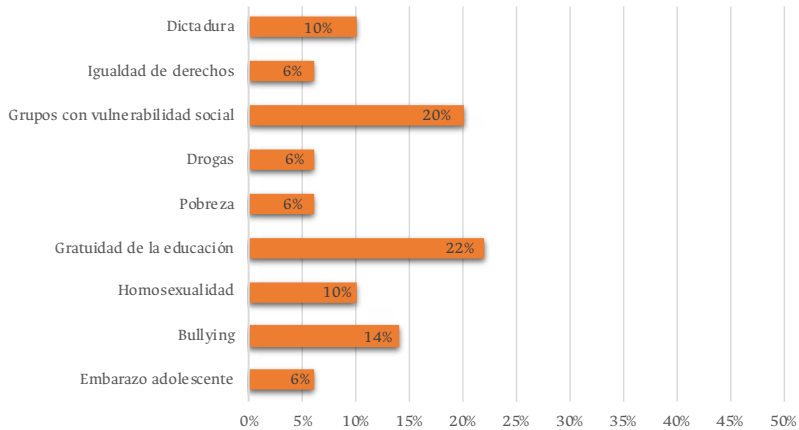
Figura 1. Los temas controversiales en la enseñanza media



Fuente: elaboración propia.

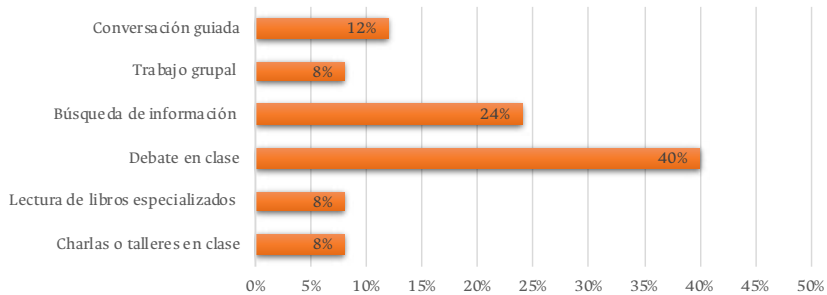
5. Estas actividades están relacionadas con actividades sociales que algunos establecimientos educativos realizan y que implican la visita de hogares de adultos mayores, la intervención de campamentos o la participación de los estudiantes en grupos religiosos que brindan apoyo social a personas en situaciones de vulnerabilidad.

Figura 2. Tipología de temas controversiales en la enseñanza media



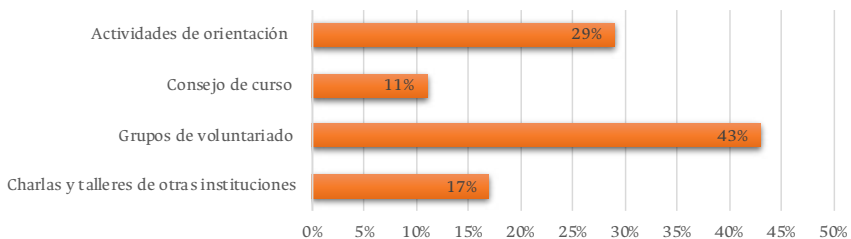
Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Actividades con temas controversiales en espacios curriculares



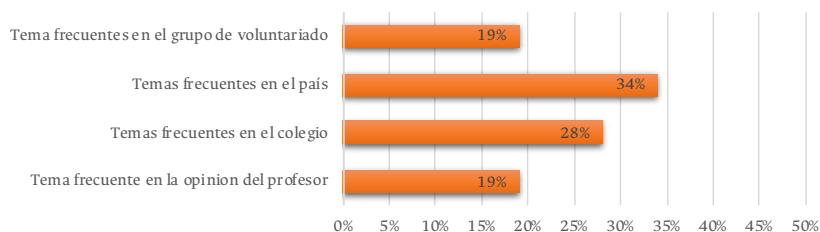
Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Actividades con temas controversiales en espacios extra-curriculares



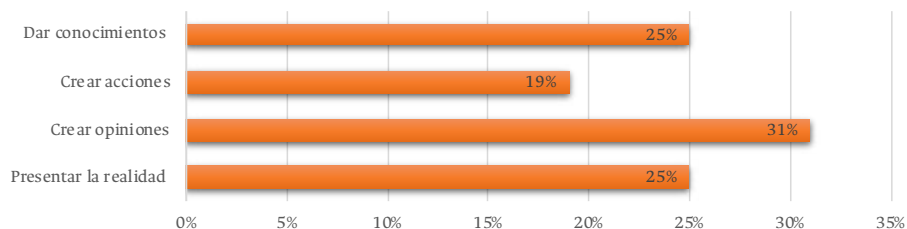
Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Elección de los temas controversiales teniendo en cuenta su frecuencia



Fuente: elaboración propia.

Figura 6. La finalidad de los temas controversiales en el aula de clase



Fuente: elaboración propia.

El segundo grupo participante en la investigación fue el del profesorado, con quienes se realizaron entrevistas semiestructuras y se analizaron mediante la teoría fundamentada y la epistemología cualitativa.

Los resultados relevantes en el caso de los profesores:

a) Las actividades que incluyen ejemplos de la realidad de los estudiantes afianzan contenidos disciplinares específicos [énfasis de las autoras]:

Les digo que me den ejemplos sobre lo que estamos viendo. Les digo: “necesito un ejemplo que explique lo que acabamos de ver en la teoría”. En las evaluaciones, es donde les pido la aplicación de los contenidos vistos (Docente RCL, comunicación personal, 6 de julio de 2016).

Lo que yo hago es ponerlos a leer cosas interesantes sobre lo que hacen otros psicólogos o al final de clase les pregunto si tienen dudas sobre lo que expliqué al inicio (Docente FPA, comunicación personal, 8 de julio de 2016).

Lo hago mediante preguntas, la primera es que me diga cómo se vieron ellos, incluso les pido que se graben en video y se autoevalúen, como si fueran un tercero. Con ese video ya sé el nivel de profundidad en sus análisis. Ese proceso de análisis es lo más complicado para los alumnos (Docente SKA, comunicación personal, 10 de julio de 2016).

b) La creación de espacios de construcción colectiva permite a estudiantes y docentes interpretar los hechos sociales contrastando visiones [énfasis de las autoras]:

[...] *la mirada clínica, es un asunto que genera mucha controversia. Por ejemplo, cuando como psicólogos en la clínica se evidencia daño a terceros, niños, incluso suicidio de los mismos pacientes que se están atendiendo* (Docente RCL, comunicación personal, 6 de julio de 2016).

[...] *desde el código de ética del psicólogo no desde lo que cada quien se le ocurre* (Docente FPA, comunicación personal 8 de julio de 2016).

[...] *el plan de estudios, eso ya es más que controvertido, porque están pasando algunas cosas ahora que hacen que cualquier profesión tenga cosas que no marchen bien. Por ejemplo, al trabajar con el DSM de la época y a través de la evaluación multiaxial trataba de incorporar la experiencia individual, porque es la que genera mayor controversia en un grupo* (Docente SKA, comunicación personal, 10 de julio de 2016).

c) Las relaciones que hacen los docentes en el aula, teorías, conceptos y realidad, estimulan la reflexión en los estudiantes desde una posición de observador que incluye su subjetividad y le permite construir opiniones políticas [énfasis de las autoras]:

Los motivos en todas mis clases, busco que hagan preguntas, les pido que lean y participen en las clases, que no sean pasivos y trato de evaluarlos y que ellos mismos se autoevalúen. Intento ser un docente activo y motivante que los lleve a ellos a aprender de mejor manera. Eso depende solo del docente y yo trato de ser así (Docente RCL, comunicación personal, 6 de julio de 2016).

Algo que me funcionó era llevarlos siempre a su experiencia personal. La idea es dejar instalada en los estudiantes el conflicto entre lo que ambos opinamos (Docente SKA, comunicación personal, 10 de julio de 2016).

d) La interacción implica conversar sobre los contenidos, las emociones, los significados y el sentido que se construye en el aula sobre un tema [énfasis de las autoras]:

[...] *les pregunto por aspectos más personales y su relación con los contenidos revisados* (Docente RCL, comunicación personal, 6 de julio de 2016).

[...] *sí trato que vean la importancia de ellos en los procesos de la educación y medición* (Docente FPA, comunicación personal, 8 de julio de 2016).

Yo les he dicho que deben leer el diario porque ellos deben ser actores de lo que sucede. Y que en algunos momentos hablen sobre su propia historia [...] (Docente SKA, comunicación personal, 10 de julio de 2016).

e) Existe una preocupación constante de los docentes chilenos por integrar temas controversiales para construir conocimiento contextualizado [énfasis de las autoras]:

Dentro de mi rol como funcionario público trato de cumplir mi rol, no puedo alejarme de la realidad del país, pues conozco la realidad del país, la vulnerabilidad de los niños, eso lo veo todos los días (Docente RCL, comunicación personal, 6 de julio de 2016).

[...]que conozcan la realidad y no solo aquella que quieren conocer, que aprendan a escuchar, a leer al otro y entender sus necesidades. Creo que también aporté para que entendieran la importancia de la autoevaluación y la autogestión (Docente SKA, comunicación personal, 10 de julio de 2016).

Las opiniones expuestas por este grupo explicitaron que la ejemplificación es un ejercicio fundamental, puesto que a partir de ese proceso trabajan las problemáticas y vivencias de la realidad como una manera de vincular el saber disciplinar con la cotidianidad, incluyendo la reflexión como el elemento articulador entre las teorías y su aplicabilidad en un contexto determinado. Además, manifestaron que incitan al alumnado a un contraste permanente entre las posturas teóricas y las personales, reforzando el aprendizaje de conceptos a partir de la observación en la realidad, logrando con ello una visión crítica que se resignifica a partir de la interacción con sus pares.

Asimismo, los profesores intentan contextualizar las reflexiones disciplinares mediante el análisis de situaciones del contexto social de cada estudiante, incorporando el estudio de casos y confrontando la opinión personal a partir de estadísticas e implicaciones políticas que se derivan del ejercicio de la profesión. Por ello, los temas controversiales centran los contenidos como un medio para lograr “puentes”; es decir, reflexiones sobre la práctica y el rol que cada uno de ellos tiene como ciudadano y futuro profesional.

Por otro lado, la subjetividad política no solo promueve posicionamientos sobre lo público sino emocionalidades que potencian el aprendizaje y estimulan el involucramiento de los alumnos con la solución de problemas reales en un contexto determinado y orientado por contenidos disciplinares susceptibles de ser aplicados. Educar para lo político y la política, no es solo integrar un movimiento político, sino actuar en conjunto para mejorar las condiciones sociales y de vida, aprender y ayudar a formar a otros.

Una propuesta de educación política

Cambiar el contenido a enseñar: un reto de la realidad y las emociones como vínculo con la política

Proponer a los estudiantes situaciones de la vida cotidiana en donde deban interactuar y cuestionar las emociones que emergen durante el proceso, especialmente aquellas en donde exista controversia —suicidio adolescente, globalización, participación política, entre otras—, les permitirá elaborar opiniones políticas, comprender las explicaciones

de otros y tomar una posición crítica respecto a las actitudes de ello y las de los demás. Una sugerencia de cambio, para el profesorado, es hacer uso de la imagen, pero no de cualquiera, sino de aquellas que logren generar controversias entre los estudiantes. La realidad que lleve al aula puede ser una parte de su contexto habitual o de sus vivencias en la medida que el estudiante puede conectarse con ellos y reconocerse como una parte fundamental de su solución (Calderón-Jaramillo, 2019).

Incluir el contexto en el aula no es un asunto nuevo, ya se ha llevado a cabo, por ejemplo, a través de los temas controversiales. Lo novedoso que se ha descubierto a través de esta investigación, es que, al dar un lugar privilegiado a las emociones de los estudiantes a través de sus vivencias, estos pueden elaborar opiniones políticas. No solo lo hacen porque disponen de nueva información, sino que logran establecer un vínculo entre lo que observan y lo que sienten. De esa manera, la emoción emerge al indagar sobre su afectación, lo cual les implicará tomar una posición sobre lo que observan en la realidad.

Cambiar la forma de presentar los distintos contenidos, por ejemplo, incluyendo la realidad a través de fotografías. Esto crea un vínculo con el estudiante, sea porque su nivel de afectación facilita tal conexión o porque la vivencia por sí misma lo logra. En ambos casos el profesorado debe estar atento a las señales que le permitan constatar que efectivamente la controversia que tiene en su base ha generado emociones y, por lo tanto, puede pedir al alumnado que describa, explique y opine sobre lo que observa.

Por ello, la controversia presentada como fotografía, permite trabajar la realidad como una experiencia en el aula implicando, reconocer el contacto previo que han tenido los estudiantes en situaciones similares, por ejemplo, si han participado en agrupaciones juveniles y se han involucrado a mejorar un problema. Además, indagar en los motivos que llevaron al alumnado a conectarse emocionalmente y a reconocer en determinadas actividades lo significativo, por ejemplo, que la conversación y el debate es fundamental para llegar a un acuerdo. Finalmente, explorar en los sentidos que cada joven atribuye a las acciones que otros realizan, incluyendo por ejemplo las de su profesor o pares.

El cambio que debe realizar la docencia para incorporar la realidad y desatar emociones, el cual permite cualificar la capacidad de analizar y reflexionar sobre contenidos y el rol de cada persona en la sociedad. Este proceso debe iniciarse por un reposicionamiento frente al conocimiento. No es que lo deje de lado, sino que reconozca que es una elaboración subjetiva en donde también interviene lo político. Tendrá que considerar como parte fundamental de las clases, la reflexión sobre la acción; es decir, indagar la emocionalidad con la que carga cada opinión, especialmente aquellas en donde se evidencian claramente posturas declaradas por parte del estudiante. Posteriormente, continuar con

un entrenamiento, en otras palabras simular diferentes situaciones en donde se tengan que confrontar opiniones políticas sobre la realidad. Finalmente, incluir en la evaluación una noticia o un hecho actual para que sea analizado y valorado por el alumnado.

Por último, un cambio necesario para poder integrar la realidad en las clases que se imparten en la universidad, debe ser una directriz en cada establecimiento. Donde cada carrera de acuerdo con el perfil del egresado tendrá que identificar aquellos problemas y situaciones que están en relación directa con su labor y coordinar con sus estudiantes actividades con las cuales puedan intervenir dando una respuesta al contexto acorde con su finalidad profesional. La formación profesional que reciben nuestros jóvenes debe contribuir a mejorar la sociedad y no a generar más conflictos, por lo tanto, ha de ser entendida como una tarea de la institución en pleno.

La subjetividad política como reconceptualización de una propuesta de educación política

La investigación realizada sobre los temas controversiales y la subjetividad política evidenció la relación potente que se puede crear al situar a cada uno de estos elementos en el plano de interacción entre estudiantado y profesorado, promoviendo espacios de conflicto cognitivo al interior del aula de clase. Reconocer que la formación personal y profesional es en sí misma un acto político, conlleva a pensar la educación política en clave subjetiva. Fundamental no solo para la planificación de la propia docencia, sino para lograr plena consciencia de los problemas y necesidades que tiene el contexto social en el que actuarán los estudiantes para conseguir en ellos una mayor reflexión e involucramiento. Esto movilizará el desarrollo de habilidades y competencias en los educandos y fortalecerá en ellos una visión social sobre la realidad, mucho más cercana al tipo de persona que requiere un mundo interconectado y global.

El sistema educativo universitario debe responder a cuestiones disciplinares, pero también debe tener la capacidad de ofrecer a sus comunidades profesionales con sentido social, empáticos y con capacidad de liderar las nuevas luchas sociales que cada vez son más explícitas⁶. Por este motivo y otros relacionados con el desarrollo de las ciencias humanas y sociales —la clonación, la inteligencia artificial, la radicalización de la religión, etcétera—, es que el aula de clase no puede ser distante con la realidad actual, todo lo contrario, debe llegar a ser el lugar de encuentro de opiniones, posiciones personales y controversia permanente.

6. En el momento en el cual se construyó este artículo se desarrollaron movilizaciones sociales en Latinoamérica y Europa con consignas relacionadas al bien común y valores relacionados a una vida digna.

Por lo anterior, considerar la educación política orientada a adolescentes y jóvenes, y con las subjetividades políticas como base, tiene tres deducciones. La primera de ella es: *la realidad es una imagen que desata emociones en las personas*. Está fundamentada en la evidencia recogida a partir de las respuestas de los estudiantes que participaron de la investigación presentada en este artículo. En donde a partir de un proceso de indagación, reflexión, descripción, explicación y construcción de una opinión, los estudiantes pudieron modificar sus sentidos al ser expuestos a contenidos disciplinares que controvertían la imagen-realidad que observaban cotidianamente y durante las clases. Lograron también reflexionar sobre los cambios que ellos mismos percibían acerca de su opinión y ser conscientes del rol social que por sí solos estaban construyendo para participar en espacios de la sociedad.

La segunda deducción, *crear espacios educativos de transformación social y política*, está fundamentada en la necesidad de los estudiantes por construir conocimiento con información relevante y de primera fuente. Aprender conceptos de las ciencias sociales a partir de un aprendizaje en contexto, consolida en los estudiantes sentidos y significados que se pueden extrapolar a otros espacios, incentivando el desarrollo de acciones que busquen la transformación de la sociedad y el bien común que, de lograrse en la totalidad de los estudiantes, podrían apuntalar iniciativas articuladoras para lograr los objetivos propuestos por la ONU en menor tiempo y con mayor alcance.

Las justificaciones entregadas por los estudiantes en los instrumentos permitieron afirmar que quienes durante la enseñanza media participaron de las actividades de voluntariado tenían una mejor comprensión de ciertos temas controversiales, lo que los movilizaba a proponer diversas gestiones con otras personas o grupos. Esto demuestra que la tarea de las instituciones de educación superior es precisamente identificar las potencialidades que tiene la juventud y extrapolar sus sentidos a las áreas profesionales elegidas. Sin embargo, en la actualidad la realidad dista bastante, pues aquellos que han fortalecido sus competencias, mal llamadas blandas, no encuentran este tipo de espacios en la educación superior, las soluciones a problemas son cada vez menos prácticos y la relación entre las ciencias y la realidad está cada vez más distante.

La transferencia de conocimientos no solo tiene relación con la posibilidad de interpretar el mundo a partir de las diferentes disciplinas o ciencias, sino con la capacidad que tienen los estudiantes de desarrollar sentidos, dar significado a los hechos y de cuestionar la realidad, pero esto solo es posible a partir de la creación de espacios adecuados para que las personas se involucren con problemas reales y quieran proponer soluciones para su superación. Por ello, un pequeño paso es articular en el aula de clase las preguntas por el ser, la subjetividad, las emociones, la controversia y los temas que la sociedad trata como

tabú y reflexionar permanentemente sobre las propias ideas y su elaboración, hablar desde el sujeto político y abordar la realidad como un hecho social que puede ser modificado. Tal como se ha llevado a cabo durante el estudio presentado en el artículo, en donde se trabajaron dos temas controversiales, acceso a la educación superior y conflicto mapuche, para aprender conceptos relacionados con la psicología; y en donde la forma de presentación de los contenidos disciplinares se hicieron a través de fotografías que generaron controversia entre los estudiantes, indagando posteriormente en sus sentidos y emociones.

La subjetividad política es en sí misma, un tema controversial que tiene impacto en las personas por el cuestionamiento que sugiere respecto al contexto y a la vinculación de ella con su transformación social. La realidad es una construcción en donde la emocionalidad permite aprender y pensar, pero también transformar. No es un núcleo estático, todo lo contrario, se articula permanentemente con las habilidades sociales, con la cotidianidad y con la subjetividad de otras personas. Por ese motivo, consolida una nueva visión sobre la configuración del sujeto político.

Por último, la tercera deducción es señalar la importancia de la subjetividad política en el propio análisis del docente, está fundamentada en la reflexión sobre el sentido que construyen las personas que se están formando para enseñar. Por ello, la subjetividad política también puede formar parte del análisis de las prácticas educativas que realice el docente y ser incluida como elemento de reflexividad ligado al desarrollo personal en las mallas curriculares de las carreras que forman al profesorado. Puesto que la dimensión del ser, es una pregunta relacionada fundamentalmente con la subjetividad e inherente al docente que es consciente de sí mismo y de las motivaciones que le han involucrado con la vocación de enseñar (Calderón-Jaramillo, 2019).

En la tabla 8 se exponen algunos cambios dirigidos al profesorado para que orienten su didáctica desde la propuesta de educación política construida a partir de la investigación presentada en este artículo.

El que se forma para enseñar, no solo lo hace a través de conceptos, sino a través de relaciones entre estos y su ser; es decir, desde su subjetividad individual y social. Logra también incorporar una preocupación por el contexto, lo que le permite hablar como ciudadano e involucrarse en la sociedad, configurando así su subjetividad política. Por esta razón, las opiniones políticas, como expresiones de la subjetividad política, son una forma de pensamiento que se estructura a partir de una reflexión y articula conceptos sociales y una visión de realidad que le permite a la persona tomar una posición particular respecto a sus acciones. Por lo tanto, reconocer el contexto, el sentido, las opiniones, la subjetividad y el ejercicio de la política, posibilitan reconceptualizar la educación política y elaborar nuevas estrategias didácticas de desarrollo del pensamiento social.

Tabla 8. Cambios en la didáctica para una educación política

En la didáctica	En las estrategias docentes
Reorientar los contenidos disciplinares mediante una estrategia vinculante entre el alumnado y el profesorado.	a) Análisis sobre las emociones personales y las opiniones del grupo.
	b) Fortalecimiento de actitudes relacionadas con la contextualización.
Interiorizar la evaluación integral como aporte al desarrollo de la subjetividad política.	c) Contraste permanente de opiniones entre el estudiantado y el profesorado.
Planificar la docencia reorientando los propósitos de la enseñanza y las competencias que deben desarrollar los estudiantes de acuerdo con su campo disciplinar.	d) Perfeccionamiento sobre las relaciones entre el aprendizaje y la subjetividad política.
	e) Capacitación en metodologías de enseñanza relacionadas con el análisis de temas controversiales.

Fuente: elaboración propia.

Reflexiones finales

La educación política reinterpretada a partir de la relación entre controversias y emociones, problemas de la sociedad y despliegue de subjetividades, acentúa la necesidad de posicionar en el espacio educativo la discusión sobre la formación profesional de los jóvenes como ciudadanos globales, el desarrollo de competencias personales para empatizar con las dificultades de las personas y la reflexión sobre la acción. Estos aspectos requieren del compromiso de las instituciones, la vinculación del profesorado en el aprendizaje de nuevas metodologías y la participación del alumnado como actores sociales indispensables en la transformación de la sociedad.

El proceso investigativo realizado, permitió entender que lo político forma parte de las prácticas educativas que se llevan a cabo al interior del aula y son una herramienta que posibilita la reflexión sobre el contexto social, las vivencias personales y los conceptos de una determinada ciencia. Educar en política y configurar subjetividad política, requiere por parte del estudiantado análisis, valoración, interpretación y construcción de nuevos sentidos y significados, procesos que, a su vez, transforman el pensamiento y nutren las propias subjetividades, para iniciar nuevamente el proceso y generar cambios cognitivos.

Por otra parte, la docencia universitaria debe considerar durante el proceso formativo de los jóvenes: la construcción de conocimiento sobre problemas reales, vincular al estudiantado con las comunidades que tiene en su contexto, motivarlo a crear

soluciones distintas y abordar el aprendizaje sobre lo social como una herramienta potente de transformación personal. Las metodologías constructivistas han demostrado que, el aprendizaje basado en problemas, proyectos y servicios, así como en las acciones de voluntariado, desarrollan subjetividades políticas en los estudiantes.

Finalmente, es necesario involucrar a la sociedad en el proceso de formación de los estudiantes universitarios, tal como se realiza en niveles inferiores, descartando las visiones que restan su importancia a la configuración de su subjetividad. También el rol que asumen las personas en sus comunidades, no solo potencia el aprendizaje sino la construcción de las opiniones políticas, pues ha sido para los alumnos un referente de opinión desde los primeros años de vida.

Referencias

- [1] Alvarado, S., Botero, P. y Ospina, H. (2010). Subjetividades políticas: sus emergencias, tramas y opacidades en el marco de la acción política. Mapeo de 61 experiencias con vinculación de jóvenes en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15(50), 39-55. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27915750004>
- [2] Alvarado, S. Ospina, H, Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26911765003.pdf>
- [3] Arendt, H. (1993). *Qué es la política*. Paidós.
- [4] Calderón-Jaramillo, A. (2009). Psicología política y subjetividad. Hacia la construcción de una mirada estético-política del ejercicio político. *Perspectivas en Psicología*, 1(12), 43-50.
- [5] Calderón-Jaramillo, A. (2011). Sujetos y subjetividades: una mirada a su configuración en contextos educativos. *Tesis Psicológica*, 6, 201-214. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139022629013>
- [6] Calderón-Jaramillo, A. (2018). El pensamiento social y los temas sociales relevantes. Una reflexión sobre la formación de los psicólogos. *Revista Nuevas Dimensiones*, 7. <http://rnuevasdimensiones.blogspot.com/>
- [7] Calderón-Jaramillo, A. (2019). La autobiografía docente como metodología y diagnóstico en educación superior. *Revista Innova Educación*, 1(4), 438-452. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.003>
- [8] Castoriadis, C. (1986). El campo de lo social histórico. *Estudios: Filosofía-Historia-Letras*, 4(3), 1-13 <http://estudios.itam.mx/sites/default/files/estudiositammx/files/004/000169665.pdf>
- [9] Díaz, A. (2008). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político* [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales]. Biblioteca Virtual Clacso. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130401053108/TesisAlvaroDG.pdf>

- [10] Díaz, A. (2012a). Subjetividad política y psicologías sociales críticas en Latinoamérica: ideas a dos voces. *Universitas Psychologica*, 11(1), 325-338. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-92672012000100026
- [11] Díaz, Á. (2012b). La autobiografía en cuanto opción investigativa para indagar la subjetividad política. En E. Hincapié (ed.), *Subjetividad, memoria y educación* (pp. 201-221). Pontificia Universidad Bolivariana.
- [12] Díaz, A. y González-Rey, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico-cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González-Rey. *Universitas Psychologica*, 4(3), 373-383. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-92672005000300011&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- [13] Evans, W. y Saxe, W. (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Information Age Publishing.
- [14] Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emerge vs. Forcing*. Socioligy Press.
- [15] González-Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico cultural*. Thomson.
- [16] González-Rey, F. (2007). Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos. *Ciencias Humanas*, 37, 7-26.
- [17] González-Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-1.cssp>
- [18] González-Rey, F. (2011). Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia. *Rivista di psichiatria*, 46(5/6), 310-314. [https://www.rivistadipsichiatria.it/r.php?v=1009&a=10978&l=14979&f=allegati/01009_2011_05/full-text/8-Gonzalez%20Rey\(310-314\).pdf](https://www.rivistadipsichiatria.it/r.php?v=1009&a=10978&l=14979&f=allegati/01009_2011_05/full-text/8-Gonzalez%20Rey(310-314).pdf)
- [19] Hess, D. (2002). Teaching Controversial Public Issues Discussions: Learning from Skilled Teachers. *Theory and Research in Social Education*, 30(1), 10-41.
- [20] Legardez, A. (2003). *L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives*. Cartable de Clio.
- [21] Legardez, A. y Simonneaux, L. (coord.). (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. ESF.
- [22] López, J. y Oller, M. (2019). Los problemas medioambientales en la formación del profesorado de educación primaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 93-109. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.93>
- [23] Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En T. García Santa María (coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y para qué?* (pp. 123-131). Díada.
- [24] Oller, M. y Pagès, J. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley

- de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 3-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2313287>
- [25] Oller, M. y Salinas, J. (2020). Formar ciudadanos a través de la acción sobre los problemas sociales de la comunidad. *Praxis educativa*, 24(1), 1-14. <https://www.readcube.com/articles/10.19137%2Fpraxiseducativa-2020-240110>
- [26] Ospina, C. y Botero, P. (2007). Estética, narrativa y construcción de lo público. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(2), 811-840. <http://ns520666.ip-158-69-118.net/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/286>
- [27] Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional* (pp. 140-154). Universidad Pedagógica Nacional; Universidad de Antioquia; Corporación Interuniversitaria de Servicios. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf
- [28] Pagès, J. y Santisteban, A. (coords). (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- [29] Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Paidós.
- [30] Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza* (2. ed.). Morata.

Educación política para una democracia radical*

Edda Sant**

Manchester Metropolitan University, Reino Unido


<https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84203>

Resumen

Este artículo parte del argumento, la democracia liberal está en crisis. Partiendo de un análisis sistemático de la literatura, se identifican modelos alternativos que podrían reemplazar este tipo de democracia hasta ahora hegemónico. A continuación, se hace una propuesta para una educación política alineada con la democracia radical que plantean Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Se entiende que el objetivo de la educación democrática radical y política debe facilitar que el alumnado pueda abrir, expandir y cambiar el proyecto democrático. Para ello, se propone tres pedagogías: pedagogías para la diferencia, para la articulación y para la equivalencia que, desde este punto de vista, pueden contribuir a este objetivo. Se termina el artículo presentando ejemplos de cómo estas pedagogías se podrían llevar a la práctica basados en las investigaciones cualitativas recientes de la autora Edda Sant.

Palabras clave: educación política; educación democrática; democracia radical; crisis democrática; Laclau; Mouffe.

* **Artículo recibido:** 31 de enero de 2020 / **Aceptado:** 25 de agosto de 2020 / **Modificado:** 1 de septiembre de 2020. Este artículo es una reflexión teórica derivada de mis investigaciones posdoctorales que fueron autofinanciadas.

** Doctora en Historia y Geografía por la Universitat Autònoma de Barcelona, España. Senior Lecturer en Education Studies, School of Childhood, Youth and Education Studies de Manchester Metropolitan University, Reino Unido. Correo electrónico: e.sant@mmu.ac.uk  <https://orcid.org/0000-0002-7907-5907>

Cómo citar

Sant, E. (2021). Educación política para una democracia radical. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 20, 138-157. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84203>



Derechos de autor: Atribución-
NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Forum. Rev. 20 (julio - diciembre 2021)
e-ISSN: 2216-1767 / pp. 138-157

Political Education for Radical Democracy

Abstract

This article takes as starting point the understanding that liberal democracy is in crisis. The article draws upon a systematic review of the literature to examine alternative democratic discourses, including radical democracy as conceived by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe. Following their work, it is understood that political education should facilitate opportunities for students to open, expand and change our existing democratic arrangements. Political education framed in these terms could follow three types of pedagogies: pedagogies of difference, pedagogies of articulation and pedagogies of equivalence. The article concludes by drawing upon existing qualitative research by author Edda Sant to consider examples of what these pedagogies could look like in practice.

Keywords: political education; democratic education; radical democracy; democratic crisis; Laclau; Mouffe.

Introducción

Vivimos en tiempos de crisis y cambio político. Académicos, organizaciones internacionales políticas y económicas y la población de muchos países en general coinciden en afirmar que la democracia está en crisis (Gallup, 2019; Lufkin, 2017; Naciones Unidas, s.f.). En 2019, vimos protestas en las calles de Santiago de Chile, Barcelona, Bogotá, Londres y Hong Kong. En 2015, el pueblo de Grecia votó “no” en el referéndum a las medidas de austeridad recomendadas por la “troika” —la Comisión Europea, el Banco Central Europeo y el Fondo Monetario Internacional— y aun así esas medidas se aplicaron. En Estados Unidos, Donald Trump intentó utilizar medidas autoritarias y cómo al mismo tiempo, cuando siguió los procedimientos establecidos sus políticas chocaron contra un sistema burocrático establecido para evitar cambios (Runciman, 2018). En el Reino Unido, donde escribo este artículo, los mismos que creían que el Brexit salvaría la democracia británica, luego dieron su apoyo a la suspensión —provisional— del Parlamento. Estos son solo algunos ejemplos de la extensión e importancia de esta crisis.

En este artículo reflexiono sobre el rol de la educación política en este contexto de crisis. Para ello, considero que debo primero definir los términos que utilizaré. Entiendo la educación política como un propósito de la educación y no como una asignatura o área curricular. Sin embargo, entiendo que algunas asignaturas y áreas curriculares —i.e. educación para la ciudadanía, ciencias sociales, historia, geografía, filosofía, etcétera— pueden

contribuir de manera esencial a este propósito (Santisteban y Pagès, 2011). Como el profesor Pagès (2011) escribió, la enseñanza de las ciencias sociales “es una gran oportunidad para la educación ciudadana porque, al estilo de lo que Dewey propuso, acerca a los jóvenes al mundo y les prepara para la vida” (p. 208). Utilizaré el término “educación política” pero entiendo que la educación política tiene muchas similitudes con la educación para la ciudadanía, la educación cívica e incluso la educación en valores (McCowan, 2011). Estos términos se utilizan de manera disímil en diferentes contextos, pero implícita o explícitamente todos enfatizan la educación de los y las jóvenes en conocimientos, habilidades y valores referentes a lo político o la manera a través de la cual regulamos nuestras diferencias con otros. Sin embargo, he decidido utilizar el término “educación política”, primero, porque este es el término que se utilizará en este monográfico y, segundo, porque, como dice Frazer (1999), en contraste con los otros términos, la educación política siempre manifiesta explícitamente su interés en cuestiones de poder.

He organizado el artículo en cuatro secciones principales. En la primera sección, introduciré en más detalle el contexto de crisis del sistema liberal democrático. En la segunda sección, discutiré diferentes alternativas a la democracia liberal. En la tercera y la cuarta sección, explicaré mis propuestas para una educación política que contribuya a una radicalización de la democracia liberal. En la última sección, utilizaré ejemplos prácticos en el contexto de una educación para la ciudadanía global para ilustrar mis ideas sobre una educación política democrática.

La crisis de la democracia liberal

Existen muchas versiones de democracia. El sistema democrático liberal, en el que muchos de nosotros vivimos, tiene sus orígenes en la asociación entre democracia y liberalismo (Macpherson, 1977). Durante los siglos XIX y XX, la democracia liberal se extendió en numerosos países y se convirtió en el modelo hegemónico. Por supuesto, este no fue un proceso sencillo y rápido. La democracia liberal sufrió numerosas crisis. Por ejemplo, en Europa, en los años de 1930, con el auge del fascismo (Runciman, 2018) o en América Latina, en los de 1970, con distintos golpes de Estado y la imposición de sistemas dictatoriales. Pero la democracia liberal sobrevivió a estos procesos y se convirtió en una aspiración universal —un ideal normativo reconocido en los mismos documentos de las Naciones Unidas (UN, 2005)—. Según explican Isakhan y Stockwell (2012), se calcula que, a finales del siglo XX, la mitad de la población mundial vivía en un sistema liberal democrático. En su bien conocido texto, Fukuyama (1992) afirmó que vivíamos el fin de la historia. Habíamos encontrado el sistema político-económico —liberal democracia y capitalismo— ideal para todos.

Los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos demostraron que Fukuyama (1992) se equivocaba. En algunos territorios, la democracia liberal no era el modelo deseado por el pueblo sino el modelo impuesto por otros. En otros territorios, la democracia liberal era el sistema político *de iure*, pero en la práctica el sistema electoral coexistía con la corrupción, estructuras autoritarias, conflictos interétnicos y racismo estructural (Isakhan y Stockwell, 2012; Okoth y Anyango, 2014; Waghid, 2009). La respuesta militar a los ataques terroristas, por parte de Estados Unidos y sus aliados, demostró que, si bien los países “democráticos” explícitamente defendían la democracia y sus valores, en la práctica no estaban dispuestos a tolerar que los otros no fueran democráticos. Paradójicamente, la democracia liberal se debía imponer por la fuerza.

Las paradojas del sistema democrático liberal también se hicieron más visibles en los países “democráticos” como consecuencia de la crisis económica de 2008. Las condiciones de vida empeoraron para muchos como consecuencia de la crisis en sí misma y también de las políticas de austeridad que siguieron. Estas políticas de austeridad se impusieron en países como Grecia, Portugal y España sin el consentimiento de su población. Se hizo visible que el Estado había perdido parte de su soberanía, que estaba en las manos de organizaciones económicas y políticas internacionales, de empresas internacionales y lobbies (Brown, 2014). Esto tuvo un impacto mayor en la percepción ciudadana sobre la democracia liberal, cómo explica el politólogo italiano Martinelli (2016), “the capacity of government parties to implement effective policies and fulfill voters’ expectations were evidenced” (Martinelli, 2016, p. 13). La distancia entre los políticos y la población, así como el incremento de la desigualdad económica contribuyeron a aumentar los niveles de frustración y cinismo hacia el sistema liberal democrático, particularmente entre la gente joven (Sant y Davies, 2018).

Todo esto nos ha llevado al momento actual de crisis. Momento en el que líderes autoritarios como Donald Trump o Jair Bolsonaro parecen tener poca confianza en las instituciones liberal-democráticas mediante las cuales ellos mismos fueron electos. Momento en el que algunos quieren reemplazar el modelo liberal democrático por un modelo elitista-tecnocrático en el que los expertos buscarían soluciones pragmáticas a los problemas políticos (Brennan, 2016). Momento en el que otros quieren reemplazar el modelo liberal-democrático por modelos descentralizados en el que las decisiones sean tomadas por ciudadanos en vez de las elites políticas y técnicos (Mason, 2015). No es la primera crisis de la democracia liberal, pero esta es una crisis distinta a las anteriores. La democracia liberal “is no longer young. It lacks the heady sense that existed a century ago of vast, unfulfilled potential” (Runciman, 2018, p. 71)¹.

1. “no es joven. Carece del sentido embriagar que tenía hace un siglo cuando pensábamos que tenía un potencial infinito” [Traducción de la autora].

La democracia liberal parece vivir lo que Ernesto Laclau (1990) y Chantal Mouffe (2014), siguiendo a Antonio Gramsci, definen como una crisis orgánica. Según Laclau y Mouffe, la democracia funciona como un significado vacío: no tiene ninguna definición objetiva o definitiva. La democracia puede ser liberal pero también puede ser de muchas otras formas. Sin embargo, la democracia liberal ha sido durante muchos años el modelo hegemónico que se ha sedimentado en nuestras estructuras y mentes —de tal manera que, para muchos, democracia y democracia liberal funcionan como sinónimos—. Sin embargo, en momentos de crisis orgánica, esta asociación se tambalea de tal manera que no solo entra en cuestión si la democracia “tiene que ser liberal” sino también si la democracia “tiene que ser”. Laclau (1990) explica: “a dislocated structure is an open structure in which the crisis can be resolved in the most varied of directions. It is strict possibility”² (p. 50).

Educación política y alternativas democráticas

En estos momentos de crisis, la educación —y la educación política— está en boca de todos. Como he explicado en un artículo reciente (Sant, 2019), pensadores como Tocqueville y Mill que establecieron las bases de la democracia liberal entendían que la educación era esencial (Barber, 1994). Según Kant, la educación nos hace más sabios y ser más sabios nos hace mejores con nuestros con-ciudadanos (Evans, 2010). La educación nos hace, en definitiva, mejores personas y ciudadanos. No es de extrañar que cuando la democracia está —o es percibida— en crisis, la educación para la ciudadanía se refuerza. Frente a los retos de la democracia actual, numerosas personalidades políticas, académicos y organizaciones han reclamado la importancia de la educación política. Por ejemplo, el reciente International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016 explica que la crisis democrática actual se debe, al menos parcialmente, a la incapacidad para movilizar políticamente a los jóvenes (Schulz et al., 2018, p. 199). Los autores plantean más y mejor educación para la ciudadanía con el propósito de superar este reto. De manera similar, el Institute for Global Change —organización creada y dirigida por Tony Blair (ex primer ministro británico)— propone la educación para la ciudadanía como herramienta para defender la democracia.

La pregunta que me gustaría formular aquí es: ¿para defender qué democracia? En mi revisión de la literatura (Sant, 2019), he identificado distintos discursos sobre la democracia y la educación que he organizado en dos perspectivas principales: la educación para la democracia y la educación democrática.

2. “una estructura dislocada es una estructura abierta en la que las crisis se pueden resolver de cualquier manera. Es estricta posibilidad” [Traducción de la autora].

En la perspectiva de la educación *para* la democracia —“education for democracy” (Sant, 2019, p. 681) ver también, Biesta y Lawy (2006) y Levinson (2011)—, educadores, académicos, políticos u otros “adultos” deciden que democracia deberíamos tener en el futuro e identifican las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se han demostrado más efectivas o relevantes para contribuir a estas futuras democracias. Encontramos aquí tres tipos de discursos: hegemónicos, reformadores y contra-hegemónicos. El discurso hegemónico por excelencia es el discurso liberal. Desde esta posición, la intención es salvar/defender la democracia liberal. Para ello, es importante que los y las alumnas comprendan las instituciones políticas vigentes (Sabia, 2012) y los derechos de los ciudadanos (Waghid, 2009), ver tabla 1.

Tabla 1. Discursos en democracia y educación.

Perspectiva	Hacia una democracia	Discurso	Algunos autores de referencia (política y filosofía)	Educación política (centro de atención)	Autores de referencia (educación)
Educación para la democracia	Hegemónica	Liberal	Kant	Instituciones y derechos	Nussbaum (2006); Duarte (2016)
	Reformadora	Deliberativo	Rawls Habermas	Retórica y deliberación	Lefrançois y Ethier (2010); Hess (2008); Parker (2006)
		Multicultural	Honneth M.Y. Young	Diversidad cultural	Banks (2006); Osler y Starkey (2006)
		Participativo	Barber Arendt	Participación	Kahne y Bowyer (2018); Sloam (2010)
	Contra-hegemónica	Crítico	Marx Gramsci Adorno Chomsky	Literacidad crítica y activismo	Apple (2011); Ross y Vinson (2012)
Educación democrática	Abierta	Radical	Dewey Derrida Mouffe Laclau Rancière	Disenso, experiencias personales	Ruitenberg (2015); Zembylas (2015)

Fuente: elaboración propia.

Los principales discursos reformadores son el discurso deliberativo, el discurso multicultural y el discurso participativo. Los discursos reformadores quieren reformar el sistema liberal democrático para hacerlo más inclusivo, plural y participativo. El discurso deliberativo enfatiza la necesidad de llegar a decisiones consensuadas a través de procesos deliberativos. Desde este discurso se entiende que se pueden establecer situaciones de comunicación ideal en las que todos podemos participar de manera equitativa (Lefrançois y Ethier, 2010). El discurso deliberativo enfatiza la necesidad de enseñar a los y las alumnas estrategias retóricas y de deliberación mediante el trabajo por problemas sociales relevantes o *controversial issues* en los que el alumnado llega a soluciones consensuadas (Parker, 2006). El discurso multicultural se centra, principalmente, en cuestiones de diversidad. Desde este discurso se entiende que la democracia debe ser plural y representar a todos los miembros de la sociedad independientemente de sus circunstancias étnicas, culturales, de género, socioeconómicas, etcétera. Para ello, los multiculturalistas defienden la necesidad de una educación que represente la pluralidad social. Defienden, por ejemplo, un currículum que incluya estudios culturales o formas indígenas de conocimiento (Mutekwe y Sedibe, 2015). El discurso participativo se centra en la importancia de la participación ciudadana. Para mejorar la democracia actual y superar su crisis, es importante que todos participemos más intensamente y en más ámbitos. Desde este discurso se enfatiza la necesidad de educar a una ciudadanía activa y para ello se hace énfasis en la lógica de, se aprende a participar, participando.

El principal discurso contra-hegemónico es el discurso crítico. Desde esta perspectiva, no es suficiente reformar la democracia liberal, hay que cambiarla. Los autores críticos señalan que la democracia liberal está inmersa en un modelo económico, social y político —capitalismo, neoliberalismo y liberalismo— que genera en sí mismo desigualdad. Para avanzar hacia una sociedad más igualitaria, es necesario cambiar la democracia liberal por una democracia social. Desde esta perspectiva, se enfatiza la necesidad de enseñar al alumnado a destapar las relaciones de poder y dominación (Apple, 2011), a través del pensamiento y la literacidad crítica. Los pensadores críticos defienden que las escuelas son espacios donde la lucha política tiene lugar y defienden que los y las docentes deben movilizarse con su alumnado para defender una nueva democracia social.

La segunda perspectiva es la educación democrática (Biesta y Lawy, 2006; Levinson, 2011; Sant, 2019, p. 682). Autores ubicados en esta perspectiva critican la perspectiva anterior —incluyendo los discursos hegemónicos, reformadores y contra-hegemónicos— puesto que consideran que en la educación para la democracia los “adultos” definen el tipo de democracia ideal y educan a los y las jóvenes en este tipo de democracia. Biesta y Lawy (2006) explican,

The major problem with the idea of citizenship-as-achievement –a status that is achieved only after one has traversed a particular developmental and educational trajectory– is that it does not recognise the claims to citizenship of young people³. (p. 42)

En este sentido, ni tan siquiera aquellos que defienden una democracia reformadora o contra-hegemónica “se salvan” de esta crítica. Los pensadores y educadores deliberativos, multiculturalistas, participativos y críticos, según Freedman (2007), llegan a la clase con ideas políticas –la democracia social– reformuladas. El objetivo de los educadores deliberativos es establecer mecanismos de discusión para tomar ideas consensuadas inclusivas. ¿Pero qué pasa con aquellos que no quieren/pueden participar en estos mecanismos? El objetivo de los educadores multiculturalistas es favorecer la pluralidad de las prácticas democráticas en la política y la educación para que todo el mundo se siente representado. ¿Pero qué sucede con aquellos que no se sienten representados con la pluralidad de prácticas democráticas? El objetivo de los educadores participativos es una más extensa participación ciudadana y para ello hay que enfatizar estrategias de enseñanza y aprendizaje participativos. ¿Pero qué sucede si el alumnado se abstiene activamente? El objetivo de los educadores críticos es conseguir que los y las alumnas desarrollen un pensamiento crítico. Pero son los y las maestras los que deciden lo que es y lo que no es ser crítico. ¿No es acaso esto una relación de poder como la que los pensadores críticos cuestionan?

Los autores que proponen una educación democrática defienden que los jóvenes deben actuar como ciudadanos de pleno derecho y decidir, conjuntamente con los “adultos”, el futuro de la democracia. Estos autores siguen las propuestas de Jacques Derrida, John Dewey, Jacques Rancière, Chantal Mouffe y Ernesto Laclau y defienden una democracia radical. Desde esta perspectiva, disenso y conflicto son partes inherentes en la política y la democracia funciona como un significado vacío que es construido entre todos mediante procesos de hegemonización. También entienden que, al menos en cuestiones políticas, las opiniones de todos son igualmente válidas –la distinción entre hechos y experiencias políticas es en sí hegemónicamente construida–. A partir de estas propuestas, autores como Biesta (2016), Ruitenberg (2015), Tryggvason (2017), McDonnell (2017) y Zembylas (2015) han defendido que la educación debe favorecer a que los jóvenes puedan participar en la construcción democrática. Para ello, es necesario facilitarles espacios en los que puedan discutir con otros –incluyendo otros jóvenes, pero también “adultos”– sus perspectivas políticas, pudiendo justificar sus opiniones a través de sus emociones y experiencias y sin necesidad de llegar a consensos.

3. “El mayor problema con la idea de ciudadanía como llegada –un estatus que solo se consigue después de participar en una cierta trayectoria educativa– es que no reconoce el derecho de la gente joven como ciudadanos y ciudadanas” [Traducción de la autora].

Educación política para una democracia radical

En este apartado, presento algunas de mis propuestas para una educación política que pueda contribuir a radicalizar nuestras democracias en la línea de las sugerencias de Laclau y Mouffe (2001). En este sentido, posiciono las propuestas que haré a continuación en la perspectiva de la educación democrática. Entiendo que la educación —política— democrática debe ser una en la que los educadores no llegan al aula con la intención de facilitar “su” propia democracia sino con la intención de facilitar que sus alumnas puedan construir sus propios proyectos democráticos. Desde esta perspectiva, como escribe Stevenson (2015), debemos re-imaginar la democracia y la educación simultáneamente.

En los prefacios de la segunda edición en español del libro “Hegemonía y estrategia socialista”, Laclau y Mouffe (2001) proponen una radicalización de la democracia,

Es decir, como articulación de las luchas libradas contra las diferentes formas de subordinación por motivos de clase, género o raza y de aquellas liberadas por los movimientos ecologistas, antinucleares y antiinstitucionales. (p. 9)

Y luego continúan,

A veces parece que, más que pensar en “radicalizar” la democracia, la máxima prioridad es defenderla de las fuerzas que la amenazan insidiosamente desde dentro. (...) El distanciamiento del proceso democrático está alcanzando proporciones alarmantes, y el cinismo en torno a la clase política está tan difundido que está minando la confianza básica de los ciudadanos en el sistema parlamentario. La situación actual de la política en las sociedades democráticas y liberales ciertamente no nos brinda motivos de regocijo. En algunos países se está explotando astutamente esta situación por parte de los demagogos populistas de derechas (...) Mientras la izquierda renuncie a la lucha hegemónica e insista en ocupar el centro, no habrá muchas esperanzas de revertir la situación. (...) sin una idea sobre posibles formas alternativas de organizar las relaciones sociales para restablecer a la política en el lugar que le corresponde, por encima de la tiranía de las fuerzas de mercado, cualquier movimiento será defensivo. Si queremos crear una cadena de equivalencias entre las luchas democráticas debemos establecer una frontera y definir un adversario, pero eso solo no basta. También debemos saber por qué luchamos, qué tipo de sociedad queremos crear. (...) nuestro lema es “Vuelta a la lucha hegemónica”. (p. 24)

Aunque Laclau y Mouffe escribieron estas palabras en 2001, su análisis parece totalmente apropiado a nuestros días y nos da algunas pistas sobre cómo la educación política podría contribuir a la radicalización de la democracia en la línea que estos autores sugieren. La educación política puede facilitar que el alumnado decida/sepa “por qué lucha” y “qué sociedad quiere crear”. La educación política también debe facilitar que el alumnado pueda “crear una cadena de equivalencias”. La educación política debería favorecer que el alumnado pueda participar en “la lucha hegemónica”.

Teniendo en cuenta estos parámetros y, desde mi punto de vista, la educación política para una democracia radical debería tener tres finalidades principales. La primera es “abrir” el proyecto democrático. La educación política debería facilitar que los jóvenes conozcan alternativas a los sistemas democráticos actuales y hagan propuestas sobre futuros posibles para la democracia. Como Biesta (2016) escribe, “to show (to prove, Foucault says) that the way things were was only one (limited) possibility” (2016, p. 322)⁴. La segunda finalidad es “expandir” las subjetividades políticas. La educación política debe favorecer que el alumnado tenga oportunidades para definir sus identidades políticas y experimentar que estas identidades políticas no son fijas ni predeterminadas. La tercera finalidad es “cambiar” el proyecto democrático. Para ello, los y las docentes deberían facilitar que el alumnado esté —en la medida de lo posible— en igualdad de condiciones para participar en la lucha hegemónica.

Estrategias de enseñanza para una educación política democrática

Sugiero tres estrategias de enseñanza que pueden favorecer, desde mi punto de vista, las tres finalidades que he anunciado en el apartado anterior. En un trabajo reciente (Sant, en prensa), he definido estas estrategias como: pedagogías para la diferencia —*pedagogies of difference*—, pedagogías para la articulación —*pedagogies of articulation*— y pedagogías para la equivalencia —*pedagogies of equivalence*—. A continuación, explicaré cada una de estas estrategias.

Las pedagogías para la diferencia tienen como finalidad abrir el proyecto democrático y funcionan a través de cuatro principios básicos. Primero, debemos trabajar con significados vacíos. Podemos considerar conceptos clave en el currículum —como cultura, nación, democracia, ciencia, etcétera— como significados vacíos (Szkudlarek, 2011) que son totalmente controvertidos. Segundo, en política todo puede ser problematizado. Partiendo del análisis de Laclau y Mouffe (2001), todos los elementos políticos funcionan —al menos hasta cierto punto— como significados vacíos. En este sentido, los y las docentes podrían elegir entre una infinitud de conceptos clave en el currículum, pero también entre valores e incluso eventos o personalidades políticas. Todos ellos funcionan como significados vacíos que representan diferentes cosas para diferentes personas. Tercero, preferentemente, los y las docentes deben elegir significados vacíos que puedan movilizar políticamente al alumnado. La elección del significado debería ser, en la medida de lo posible, compartida. Cuarto, el rol de la docente es facilitar que el alumnado pueda

4. “Demostrar (o probar, como dice Foucault) que la manera en como las cosas son es solo una posibilidad limitada” [Traducción de la autora].

“mapear” todas las distintas maneras en que estos conceptos clave/valores/personajes/ eventos se pueden entender. Jahr, Hempel y Heinz (2016) explican en relación al trabajo mediante controversias —cuestiones socialmente controvertidas, *controversial issues* o problemas social relevantes— que “everything has to be presented in the classroom in the same controversy, as it is discussed in science and politics outside the classroom” (Jahr, Hempel y Heinz, 2016, p. 14)⁵. En este sentido, los y las docentes no deben intentar que el alumnado aprenda conceptos, ideas o hechos políticos, sino que identifique las múltiples interpretaciones de estos conceptos, ideas o hechos políticos. En el proceso de mapeado, el alumnado —ayudado por su maestro o maestra— puede buscar información en los libros de texto, pero también puede preguntar a otros que saben o como se sienten en relación con el significado mapeado. El alumnado también puede buscar diferentes perspectivas culturales, diferentes interpretaciones en el espacio y el tiempo y también diferentes propuestas reales o ficticias en la literatura, el cine u otras formas de arte. El objetivo es facilitar que el alumnado pueda identificar todos los “significantes” que existen, han existido o podrían existir y luchar hegemonícamente en la construcción del significado vacío.

Las pedagogías para la articulación tienen como finalidad facilitar que el alumnado tenga oportunidades para definir nuevas identidades y posiciones políticas y experimentar la contingencia de estas identidades. Las pedagogías para la articulación funcionan a través de cinco principios. Primero, los y las docentes deben planear situaciones didácticas en las que el alumnado se vea “forzado” a definir su posición política. En otras palabras, los y las docentes deben plantear al alumnado una pregunta concreta que requiera una respuesta por parte del alumnado. Segundo, los y las docentes deben tener en cuenta que la situación didáctica creada no solo es la pregunta que se propone al alumnado sino el contexto en que esta pregunta se propone. Como Jahr, Hempel y Heinz (2016) explican, “there are fundamental differences between the foreground of the communication and its underlying milieu-based orientations” (p. 20)⁶. Tercero, y en relación con el segundo punto, si queremos que el alumnado pueda definir “nuevas identidades y posiciones políticas”, debemos facilitarle el acceso a nuevos contextos. Para ello, es importante que, en la medida de lo posible, los y las docentes planeen situaciones didácticas que permiten al alumnado participar en espacios que generalmente no visitan con aquellos que habitualmente no interactúan. Cuarto, las pedagogías para la articulación no pretenden que

5. “Todo tiene que presentarse en las aulas de la misma manera controvertida en la que aparecen en la ciencia o la política” [Traducción de la autora].

6. “Hay diferencias fundamentales entre el plano de la comunicación y el contexto subyacente en el que esta comunicación tiene lugar” [Traducción de la autora].

el alumnado se posicione políticamente de manera definitiva, sino que pretenden que el alumnado experimente que sus identidades políticas no son estáticas y pueden variar. En este sentido, los y las docentes deben preparar situaciones didácticas en las que no se plantee una sino varias preguntas al alumnado demostrando que, aunque podemos estar en desacuerdo en una o varias preguntas, podemos estar en acuerdo con otras.

Las pedagogías para la equivalencia tienen como finalidad ayudar al alumnado a crear y participar en cadenas de equivalencia para ser actores relevantes en la lucha hegemónica. Para ello, los y las docentes pueden utilizar dos estrategias didácticas: una “teórica” y una “práctica”. En cuanto a la teórica, los y las docentes pueden ayudar al alumnado a entender las diferentes instituciones a través de las cuales pueden participar y los diferentes modelos de participación que suceden fuera/más allá de estas instituciones. Los y las docentes también pueden ayudar al alumnado a entender los procesos hegemónicos y como los significados vacíos y los proyectos políticos son construidos a través de cadenas de equivalencia. En cuanto a la estrategia didáctica práctica, los y las docentes deben facilitar que el alumnado articule sus posiciones políticas con otros (Snir, 2017) con los que comparte sus o algunas de sus posiciones políticas. Siguiendo el ejemplo de Ross y Vinson (2012), se podría ayudar al alumnado a organizar/participar en protestas u otros actos políticos, pero también quería decir que se le podría poner en contacto con organizaciones, partidos o movimientos que defiendan estas posiciones.

El rol de los y las docentes

El rol de los educadores debe ser facilitar la politización y participación del alumnado. Laclau (1990) escribe,

If intellectuals (...) are to play a positive role in the construction of the new forms of civilization that we are starting to glimpse (...), they must construct the conditions of their own dissolution as a caste. That is, we should have fewer “great intellectuals” and more “organic intellectuals”. (p. 196)⁷

En este sentido, si los educadores —como intelectuales— deben contribuir a la radicalización de la democracia deben facilitar el cambio, pero deben dejar la dirección de este cambio en las manos de su alumnado (Snir, 2017).

Entiendo que esta consideración puede ser problemática para muchos. Por ejemplo, Mårðh y Tryggvason (2017) explican,

7. “Si los intelectuales (...) tienen que jugar un rol positivo en la construcción de las nuevas formas de civilización que vendrán (...), deben poner las condiciones para la disolución de su propia casta. Esto es, deberíamos tener menos ‘grandes intelectuales’ y más ‘intelectuales orgánicos’” [Traducción de la autora].

One such example would be to ask whether a teacher should enable articulations that frame “the people” as a unity standing against “the political elite”. An educational articulation that frames the European people as standing against refugees and politicians supporting immigration would be highly questionable. (p. 611)⁸

¿Debe la maestra mantenerse “neutral” en este proceso? ¿No favorecerá esto los valores hegemónicos? ¿Y más aún, qué sucede, si un alumno quiere defender posiciones que claramente chocan con las de su maestra? ¿Debería esta maestra facilitar, por ejemplo, que un alumno se pusiera en contacto con organizaciones racistas? Preguntas como estas generalmente se formulan en relación a los proyectos educativos que derivan del trabajo de Laclau y Mouffe o de otros en similares perspectivas.

Desde mi punto de vista, es imposible generalizar cuál debería ser la reacción del o de la docente a una situación como esta. Entiendo que el contexto, como indica Reinhardt (2015), propiciará una reacción u otra por parte de los y las docentes. Pero también entiendo que cada docente es único. En el contexto de una educación política para una democracia radical, es probable que la docente se sienta fragmentada por diferentes compromisos. Por un lado, en su rol y compromiso como educadora, la docente puede sentir que su responsabilidad es hacia su alumnado y facilitar que estos y estas puedan participar en la lucha hegemónica. Por otro lado, en su rol y compromiso como agente político, el o la docente puede y debe defender sus ideas y participar simultáneamente en la lucha hegemónica. Finalmente, en su rol y compromiso como agente ético, el o la docente puede sentir que algunas luchas no son luchas políticas, sino éticas. Aunque siguiendo el marco teórico desarrollado por Laclau y Mouffe, todas las luchas éticas son luchas políticas, como el mismo Laclau afirma,

The subject who takes the decision is only partially a subject, he is also a background of sedimented practices organising a normative framework which operates as a limitation on the horizon of options.⁹ (Laclau, 2000, pp. 83)

En este sentido, el o la docente no puede facilitar todas las propuestas políticas a su alumnado. Todos los y las docentes tendrán un horizonte de opciones, pero este horizonte de opciones será diferente para cada docente. Por ejemplo, algunos estarán dispuestos y sentirán que es su responsabilidad facilitar que un alumno con ideas conservadoras o

8. “Uno de estos ejemplos sería preguntar si un docente debería favorecer articulaciones en las cuales “la gente” se opusiese a la ‘elite política’. Una articulación en la cual la gente europea se posiciona en contra de los refugiados y los políticos que defienden la inmigración sería altamente cuestionable” [Traducción de la autora].

9. “El sujeto que toma una decisión es solo un sujeto parcial. También es el producto de muchas prácticas de sedimentación que organizan un enfoque normativo y que condicionan su horizonte de posibilidades” [Traducción de la autora].

neoliberales pueda defender su causa, pero serán incapaces de facilitar que un alumno pueda defender posiciones racistas. Otros consideraran que incluso las posiciones conservadoras o liberales están fuera de su horizonte de posibilidades. Entiendo que estará en las manos de cada docente en cada situación responder en la medida que mejor crea o pueda.

La educación para la ciudadanía global como ejemplo de educación política democrática

La pregunta que algunos quizá se formulan aquí es, ¿cómo funcionarían estas pedagogías en la práctica? Para ello, voy a utilizar el ejemplo de la educación para la ciudadanía global, ejemplo sobre el que he escrito e investigado recientemente.

Imaginemos que una docente de educación secundaria quiere educar a su alumnado para la ciudadanía global. Imaginemos que esta docente está comprometida con los principios de la democracia radical en la línea que he explicado en este artículo y desea llevar estos principios a la práctica. Imaginemos también que esta docente está en contra de la globalización económica y de las posiciones ideológicas de algunas organizaciones internacionales que apoyan la ciudadanía global —por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)— pero al mismo tiempo le gustaría contribuir a una ciudadanía global más democrática, plural e igualitaria. Las preguntas que quiero tratar en este último apartado son: ¿cómo funcionarían las pedagogías para la diferencia, la articulación y la equivalencia en este caso? ¿y cuál debería ser el rol de la docente?

La primera tarea de la docente sería ayudar al alumnado a mapear el significado vacío de la ciudadanía global —pedagogías para la diferencia—. Para ello, la docente podría utilizar recursos teóricos —por ejemplo, el marco teórico desarrollado por Oxley y Morris (2013)— para explicar diferentes perspectivas teóricas sobre la ciudadanía global. La docente también podría utilizar recursos teóricos para mapear los diferentes posicionamientos sobre la ciudadanía global. Por ejemplo, podría utilizar el texto de Torres (2015) y plantear que existen posiciones hyper-globalizadoras, transformadoras y antiglobalizadoras. La docente también podría introducir al alumnado en las distintas maneras en que organizaciones internacionales como las Naciones Unidas, la OCDE o el Foro Social Mundial conciben la ciudadanía global. La docente podría utilizar recursos de la historia y la geografía para ilustrar diferentes maneras como la ciudadanía global se ha entendido en el tiempo y en el espacio. La docente, también podría solicitar al alumnado que investigara en sus entornos que piensan las personas cercanas a ellos sobre la ciudadanía global. Además, podría presentar al alumnado con distintas opiniones de políticos o de personas anónimas que se pueden encontrar en foros políticos *online*. La docente podría asimismo ilustrar visiones utópicas o

distópicas sobre el futuro de la ciudadanía global mediante películas o pasajes de libros. Así como, pedir al alumnado que mapeara esta información un mapa temático ilustrando las diferentes perspectivas que existen, han existido o podrían existir.

La segunda tarea de la docente sería ayudar al alumnado a posicionarse políticamente en relación con la ciudadanía global y a entender la complejidad de este posicionamiento —pedagogías para la articulación—. La docente debería planear una situación didáctica que permitiera este posicionamiento. Así mismo, podría seleccionar diferentes frases relacionadas con la ciudadanía global que muestran las complejidades y contradicciones de las diferentes perspectivas sobre la ciudadanía global y pedir al alumnado que manifestaran su acuerdo/desacuerdo con tales frases. La docente podría colaborar con otro docente de otro país del mundo y facilitar un encuentro virtual entre los dos grupos de alumnos. La docente también podría invitar a otras personas al aula. Por ejemplo, políticos, miembros de organizaciones no-gubernamentales, refugiados, etcétera. La colaboración con distintos grupos de personas podría favorecer que el alumnado experimentará como los grupos con los que nos identificamos no son fijos y pueden cambiar (Sant et al., 2020).

La tercera tarea sería ayudar al alumnado a participar en la lucha para definir hegemónicamente el concepto de ciudadanía global. En este sentido, la docente podría explicar al alumnado como las ideas políticas se construyen a partir de alianzas entre posiciones similares. También debería facilitar que el alumnado puede participar directamente en este proceso hegemónico. Recordemos aquí que la docente que imaginamos defiende una globalización alternativa y defiende los principios de la democracia radical. Supongamos que durante las actividades anteriores la docente se da cuenta que un primer grupo de alumnos son contrarios a la globalización. Entre ellos, algunos consideran que la globalización causa desigualdad económica y otros consideran que la globalización favorece una multiculturalidad que no les gusta. Un segundo grupo de alumnos está de acuerdo con la globalización. Un tercer grupo de alumnos, como ella misma, querían un modelo distinto de globalización. En respuesta a estas distintas perspectivas, la docente podría pedir a los alumnos si creen que pueden trabajar con otros para defender sus causas. La docente podría, siguiendo los posicionamientos de sus alumnos, facilitar que el primer grupo entrara en contacto con organizaciones antiglobalización. Seguramente, la posición ética de la maestra le impediría conectar al alumnado con grupos de extrema derecha, pero seguramente podría conectarlos con grupos, por ejemplo, que defienden el consumo local de productos. La docente también podría facilitar que el segundo grupo de alumnos conectara con organizaciones que promueven la globalización. Por ejemplo, podrían unirse a la comunidad de jóvenes de la UNESCO. Finalmente, la docente también podría ayudar al tercer grupo de alumnos que luchará por un modelo de globalización distinto. Por ejemplo, podría poner al alumnado en contacto con

organizaciones que ayudan a refugiados y, puesto que ella comparte esta posición política, unirse ella misma con sus alumnos a esta lucha.

Conclusiones

He empezado este artículo explicando y examinando qué, cómo y por qué la democracia liberal está en crisis. He defendido que una crisis del sistema liberal democrático no es necesariamente una crisis de la democracia y, que, en momentos de crisis es precisamente cuando nos podemos encontrar más retos, pero también más posibilidades. En este sentido, he enumerado diferentes alternativas posibles a la democracia liberal —modelo hegemónico hasta ahora— y como la educación política puede contribuir a estas diferentes alternativas. En particular, he examinado alternativas reformadoras —deliberativa, participativa, multicultural—, contrahegemónicas —crítica— y radicales. A continuación, he presentado como concibo una educación política que pueda contribuir a esta democracia radical —principalmente en la línea de las propuestas de Laclau y Mouffe—. Para ello, he explicado primero que la educación política debería contribuir a tres finalidades —abrir, expandir y cambiar el proyecto democrático— y he sugerido que las pedagogías para la diferencia, la articulación y la equivalencia, pueden contribuir respectivamente a estas finalidades. En los últimos apartados, he reflexionado brevemente sobre el posicionamiento educativo/político/ético de los y las docentes y he ilustrado estas pedagogías con ejemplos prácticos referentes a la educación para la ciudadanía global.

Se concluye este artículo con una cita del reciente libro de Chantal Mouffe. En él, Mouffe escribe:

The 2008 economic crisis brought to the fore the contradictions of the neoliberal model and today the neoliberal hegemonic formation is being called into question by a variety of anti-establishment movements, both from the right and from the left (...). (this) points to a return of the political after year of post-politics. This return may open the way for authoritarian solutions —through regimes that weaken liberal-democratic institutions— but it can also lead to a reaffirmation and extension of democratic values. (2018, pp. 5-7)¹⁰

La difícil tarea de la educación política democrática es contribuir a la repolitización de la democracia liberal al mismo tiempo que reafirmar y extender estos valores democráticos.

10. “La crisis económica de 2008 mostró las contradicciones del modelo neoliberal y hoy la formación hegemónica del neoliberalismo ha sido cuestionada por diversos movimientos, desde la derecha y la izquierda... [esto] es un punto de no retorno después de años de post-política. El retorno puede abrir el camino a soluciones autoritarias —a través de regímenes que debiliten las instituciones liberal-democráticas— pero también puede reafirmar y extender los valores democráticos” [Traducción de la autora].

Referencias

- [1] Apple, M. W. (2011). Democratic Education in Neoliberal and Neoconservative Times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21–31. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543850>
- [2] Banks, J. A. (2006). *Race, Culture, and Education. The Selected Works of James A. Banks*. Routledge.
- [3] Barber, B. R. (1994). *An Aristocracy of Everyone. The Politics of Education and the Future of America*. Oxford University Press.
- [4] Biesta, G. (2016). Say You Want a Revolution... Suggestions for the Impossible Future of Critical Pedagogy. En A. Darder, P. Mayo y J. Paraskeva (eds.), *International Critical Pedagogy Reader* (pp. 317-326). Routledge.
- [5] Biesta, G. y Lawy, R. (2006). From Teaching citizenship to Learning Democracy: Overcoming Individualism in Research, Policy and Practice. *Cambridge Journal of Education*, 36, 63–79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>
- [6] Brennan, J. (2016). *Against Democracy*. Princeton University Press.
- [7] Brown, W. (2014). *Walled States, Waning Sovereignty*. MIT PRESS.
- [8] Duarte, M. (2016). Educating Citizens for Humanism: Nussbaum and the Education Crisis. *Studies in Philosophy and Education*, 35(5), 463–476. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9489-9>
- [9] Evans, M. (2010). Education and the Ethics of Democratic Character. *Synthesis Philosophica*, 25(1), 77–91.
- [10] Frazer, E. (1999). Introduction: The Idea of Political Education. *Oxford Review of Education*, 25(1/2), 5-22. <https://doi.org/10.1080/030549899104099>
- [11] Freedman, E. B. (2007). Is Teaching for Social Justice Undemocratic? *Harvard Educational Review*, 77(4), 442–473. <https://doi.org/10.17763/haer.77.4.hm13020523406485>
- [12] Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. Penguin.
- [13] Gallup. (2019). *Most Important Problem*. <https://news.gallup.com/poll/1675/most-important-problem.aspx>
- [14] Hess, D. (2008). Democratic Education to Reduce the Divide. *Social Education*, 72(7), 373–376.
- [15] Isakhan, B. y Stockwell, S. (2012). *The Edinburgh Companion to the History of Democracy*. Edinburgh University Press.
- [16] Jahr, D., Hempel, C. y Heinz, M. (2016). “...Not Simply Say that They are All Nazis”. Controversy in Discussions of Current Topics in German Civics Classes. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 14-25.
- [17] Kahne, J. y Bowyer, B. (2018). The Political Significance of Social Media Activity and Social Networks. *Political Communication*, 35(3), 470-493. <https://doi.org/10.1080/10584609.2018.1426662>

- [18] Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Times*. Verso
- [19] Laclau, E. (2000). Identity and Hegemony: The Role of Universality in the Constitution of Political Logics. En J. Butler, E. Laclau and S. Žižek, *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the Left* (pp. 44-89). Verso.
- [20] Laclau, E. y Mouffe, C. (2001). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- [21] Lefrançois, D. y Ethier, M. A. (2010). Translating the Ideal of Deliberative Democracy into Democratic Education: Pure Utopia? *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 271-292. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00385.x>
- [22] Levinson, M. (2011). Democracy, Accountability, and Education. *Theory and Research in Education*, 9(2), 125-144. <https://doi.org/10.1177/1477878511409622>
- [23] Lufkin, B. (2017, 31 de marzo). 50 grand challenges for the 21st Century. BBC. <https://www.bbc.com/future/article/20170331-50-grand-challenges-for-the-21st-century>
- [24] Macpherson, C. B. (1977). *The Life and Times of Liberal Democracy*. Oxford University Press.
- [25] Mårdh, A. y Tryggvason, Á. (2017). Democratic Education in the Mode of Populism. *Studies in Philosophy and Education*, 36, 601-613. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9564-5>
- [26] Martinelli, A. (ed.). (2016). Populism and the Crisis of Representative Democracy. En A. Martinelli (ed.), *Populism on Rise: Democracies Under Challenge?* (pp. 13-32). ISPI.
- [27] Mason, P. (2015). *Postcapitalism. A Guide to Our Future*. Allen Lane.
- [28] McCowan, T. (2011). *Rethinking Citizenship Education: A Curriculum for Participatory Democracy*. A&C Black.
- [29] McDonnell, J. (2017). Political and Aesthetic Equality in the Work of Jacques Rancière: Applying his Writing to Debates in Education and the Arts. *Journal of Philosophy of Education*, 51(2), 387-400. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12241>
- [30] Mouffe, C. (2014). Introduction: Gramsci Today. En C. Mouffe (ed.), *Gramsci and Marxist Theory* (pp. 1-18). Routledge.
- [31] Mouffe, C. (2018). *For a Left Populism*. Verso.
- [32] Mutekwe, E. y Sedibe, M. (2015). South Africa's Quest for Democratic Education through a Language in Education Policy Perspective. *Creative Education*, 6(10), 1076-1085. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.610106>
- [33] Naciones Unidas. (s.f.). *Global Issues Overview*. <https://www.un.org/en/sections/issues-depth/global-issues-overview/>
- [34] Nussbaum, M. C. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395. <https://doi.org/10.1080/14649880600815974>

- [35] Okoth, G. O. y Anyango, C. (2014). The Crisis of Democratic Education: Building on African Indigenous Principles and Social Science Studies in Developing Sustainable Democratic Education in Kenya. *International Journal of Education and Research*, 2(3), 1-10. <https://www.ijern.com/journal/March-2014/01.pdf>
- [36] Osler, A. y Starkey, H. (2006). Education for Democratic Citizenship: A Review of Research, Policy and Practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466. <https://doi.org/10.1080/02671520600942438>
- [37] Oxley, L. y Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- [38] Pagès, J. (2011). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 9, 205-214. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/13>
- [39] Parker, W. C. (2006). Public Discourses in Schools: Purposes, Problems, Possibilities. *Educational Researcher*, 35(8), 11-18. <https://doi.org/10.3102/0013189X035008011>
- [40] Reinhardt, S. (2015). *Teaching Civics: A Manual for Secondary Education Teachers*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03z5>
- [41] Ross, E. W. y Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 11, 73-86. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263458>
- [42] Ruitenberg, C. W. (2015). The Practice of Equality: A Critical Understanding of Democratic Citizenship Education. *Democracy & Education*, 23(1), 2. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol23/iss1/2>
- [43] Runciman, D. (2018). *How Democracy Ends*. Profile Books.
- [44] Sabia, D. (2012). Democratic/Utopian Education. *Utopian Studies*, 23(2), 374-405. <https://doi.org/10.5325/utopianstudies.23.2.0374>
- [45] Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- [46] Sant, E. (en prensa). *Political Education in Times of Populism*. Palgrave.
- [47] Sant, E. y Davies, I. (2018). Promoting Participation at a Time of Social and Political Turmoil: What is the Impact of Children's and Young People's City Councils? *Cambridge Journal of Education*, 48(3), 371-387. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1337719>
- [48] Sant, E., McDonnell, J., Pashby, K. y Menendez Alvarez-Hevia, D. (2020). Pedagogies of Agonistic Democracy and Citizenship Education. *Education, Citizenship and Social Justice*, <https://doi.org/10.1177/1746197920962373>

- [49] Santisteban, A. y Pagès, J. (coords.). (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar. Síntesis.
- [50] Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. y Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. <https://www.iea.nl/publications/assessment-framework/iea-international-civic-and-citizenship-education-study-2016>
- [51] Sloam, J. (2010). Introduction: Youth, Citizenship, and Political Science Education: Questions for the Discipline. *Journal of Political Science Education*, 6(4), 325-335. <https://doi.org/10.1080/15512169.2010.518085>
- [52] Snir, I. (2017). Education and Articulation: Laclau and Mouffe's Radical Democracy in School. *Ethics and Education*, 12(3), 351-363. <https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1356680>
- [53] Stevenson, N. (2015). Revolution from Above in English Schools: Neoliberalism, the Democratic Commons and Education. *Cultural Sociology*, 9(4), 534-549. <https://doi.org/10.1177/1749975515573266>
- [54] Szkudlarek, T. (2011). Semiotics of Identity: Politics and Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 113-125. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9225-z>
- [55] Torres, C. A. (2015). Global Citizenship and Global Universities. The Age of Global Interdependence and Cosmopolitanism. *European Journal of Education*, 50(3), 262-279. <https://doi.org/10.1111/ejed.12129>
- [56] Tryggvason, Á. (2017). The Political as Presence: On Agonism in Citizenship Education. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(3), 252-265. <https://doi.org/10.7202/1070610ar>
- [57] United Nations (UN). (2005). *Resolution Adopted by the General Assembly on 16 September 2005: 60/1. 2005 World Summit Outcome*. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_60_1.pdf
- [58] Waghid, Y. (2009). Education and Madrassahs in South Africa: On preventing the Possibility of Extremism. *British Journal of Religious Education*, 31(2), 117-128. <https://doi.org/10.1080/01416200802661142>
- [59] Zembylas, M. (2015). Exploring the Implications of Citizenship-as-Equality in Critical Citizenship Education. A Response to "The Practice of Equality: A Critical Understanding of Democratic Citizenship Education". *Democracy & Education*, 23(1), 7. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol23/iss1/7/>

Una investigación sobre el desarrollo del currículo de educación para una ciudadanía democrática en la escuela andorrana*

Salvador Sala**

Joan Pagès***

Antoni Santisteban****


Universitat Autònoma de Barcelona, España

<https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.85490>

Resumen

El propósito de este artículo de investigación es explorar las perspectivas didácticas y los argumentos que utiliza el profesorado de ciencias sociales para desarrollar un currículo competencial de ciudadanía democrática en la escuela andorrana. Así como, los problemas y contradicciones que se encuentran cuando enactúan este currículo en su práctica

* **Artículo recibido:** 2 de marzo de 2020 / **Aceptado:** 25 de agosto de 2020 / **Modificado:** 8 de septiembre de 2020. El artículo es resultado de la investigación, no contó con financiación, en el marco de la tesis doctoral “El desarrollo de un currículo de educación para una ciudadanía democrática en la Escuela Andorrana” de Salvador Sala con la dirección de los profesores Joan Pagès y Antoni Santisteban.

** Candidato a doctor en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona, España. Responsable del Área de Ordenación Curricular del Ministerio de Educación y Enseñanza Superior del Gobierno de Andorra. Correo electrónico: salvador.sala2@e-campus.uab.cat  <https://orcid.org/0000-0001-5274-3074>

*** Doctor en Ciencias de la Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona, España. Profesor emérito de la misma Universidad. Correo electrónico: joan.pages@uab.cat  <https://orcid.org/0000-0001-8650-3976>

**** Doctor en Ciencias de la Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona, España. Profesor titular y director de la Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales. Correo electrónico: antoni.santisteban@uab.cat  <https://orcid.org/0000-0001-7978-5186>

Cómo citar

Sala, S., Pagès, J. y Santisteban, A. (2021). Una investigación sobre el desarrollo del currículo de educación para una ciudadanía democrática en la escuela andorrana. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 20, 158-178. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.85490>



Derechos de autor: Atribución-
NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Forum. Rev. 20 (julio - diciembre 2021)

e-ISSN: 2216-1767 / pp. 158-178

educativa. Los instrumentos utilizados en esta investigación, basada en la metodología de la teoría fundamentada, fue el ensayo de una actividad centrada en problemas sociales controvertidos, entrevistas a profesores y grupos focales con alumnos. Los resultados parciales de este estudio muestran la necesidad de una enseñanza fundada en problemas sociales controvertidos desde el inicio de la educación secundaria. Además, se concluye que el desarrollo de competencias de ciudadanía democrática debe situarse en el marco de una educación global para cultivar un juicio crítico e independiente.

Palabras clave: educación política; ciudadanía; currículo ciencias sociales; didáctica; problemas sociales; Andorra.

A Study about the Development of an Education for Democratic Citizenship Curriculum in the Andorran School

Abstract

The purpose of this study is to explore the didactic perspectives and arguments used by social studies teachers when they develop an education for democratic citizenship competence-based curriculum at the Andorran School. Also, it aims to unveil the problems and contradictions they found when they enact this curriculum in their educational practice. This grounded theory study used a trial of an activity on controversial social and political issues, interviews with social studies teachers and pupil focus groups. The partial results of this study show the need for teaching controversial social and political issues from the beginning of secondary education. The article concludes that the development of democratic citizenship competences must be situated within the frame of a global education in order to cultivate a critical and independent judgement.

Keywords: political education; citizenship; social studies/sciences curriculum; didactics; social problems; Andorra.

La enseñanza de la política hoy

En la actualidad disponemos de razones más que suficientes para considerar que la formación de la ciudadanía democrática conlleva su formación política. Es decir, que un ciudadano o una ciudadana necesita disponer de unos conocimientos y de unas habilidades, para ejercer sus derechos e intervenir en su comunidad. Estos conocimientos y estas habilidades han

de permitir a la ciudadanía situarse y tomar decisiones argumentadas y coherentes con los retos y problemas a los que ha de hacer frente y comprender críticamente.

A principios del siglo XXI, el Grupo Francés de Educación Nueva [GFEN] (2002) se preguntaba si la ciudadanía era un derecho inalienable o una conquista permanente, si podía haber ciudadanía sin acceso al conocimiento o construcción de saberes, si el aprendizaje de la ciudadanía en la escuela era una utopía o una oportunidad. Desde entonces han tenido lugar cambios importantes en Francia y en el mundo, pero preguntas como estas siguen siendo necesarias para pensar cómo debe ser la formación de la ciudadanía, para que sea capaz de intervenir en la toma de decisiones sobre el futuro deseado.

La necesidad de enseñar a pensar el mundo y de formar la ciudadanía democrática, reivindica la educación política como un proceso donde el alumnado debe sentirse y ser protagonista de lo que sucede en el espacio político y debe desarrollar competencias ciudadanas para la participación. La urgencia de esta necesidad viene dada porque en muchos países no parece que la ciudadanía haya desarrollado una conciencia democrática y un pensamiento crítico o, al menos, que los utilice en la toma de decisiones de su vida cotidiana o en la resolución de los problemas que les afectan. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) afirma con rotundidad la importancia de la formación política de la ciudadanía:

La política es importante para el desarrollo humano porque las personas de todo el mundo quieren ser libres para determinar su destino, expresar sus opiniones y participar en las decisiones que dan forma a sus vidas. Estas capacidades son tan importantes para el desarrollo humano —para ampliar las opciones de las personas— como saber leer o tener buena salud. (PNUD, 2002, p. 1)

Sin embargo, los resultados de la educación para la ciudadanía democrática ponen en evidencia que no toda la población escolarizada desarrolla una conciencia cívica. Ni que toda la ciudadanía adulta la ha desarrollado en la escuela y la utilice en su vida cotidiana. Existen muchos ejemplos de ello, utilizaremos uno de ellos. Los resultados del estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana en Latinoamérica de 2016 (Schulz et al., 2018).

Las percepciones de 25 000 estudiantes de 900 centros educativos de Chile, Perú, Colombia, República Dominicana y México acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad presentan un retrato preocupante, con aspectos situados por debajo de la media internacional y otros en torno a la misma. La mayoría de estos y estas estudiantes (69 %) están de acuerdo con un estado dictatorial si dicho estado conlleva orden y seguridad. Perú ostenta el porcentaje más alto con 77 %, seguido por Colombia con 73 %.

En cuanto a la corrupción, es sin duda uno de los principales males en la sociedad latinoamericana y uno de los grandes impedimentos para el fortalecimiento de las democracias. El estudio internacional de Schulz et al. (2018) muestra que los índices de transparencia en la región son bajos; también señala, como aspectos negativos, la aceptación por parte de un porcentaje elevado de estudiantes del incumplimiento de las leyes o el uso de la violencia en sus contextos.

Urge investigar las razones por las que un grupo tan elevado de estudiantes apoya las dictaduras y pensar alternativas para el fomento de los valores democráticos. En un trabajo posterior, Sandoval-Hernández, Miranda, Treviño y Schmelkes (2019) consideran que los datos de 2016 hablan de la debilidad de la democracia en estos países, pero consideran que tanto las escuelas como las familias pueden ayudar a cambiar estas tendencias, si los planes de estudio consiguen centrarse en los problemas de la ciudadanía y, en consecuencia, aumentar el conocimiento cívico de los y las jóvenes. También creen que hay que implicar más a las instituciones y combatir las prácticas corruptas.

Sin duda, la propia sociedad genera situaciones distintas que ameritan ser objeto de estudio y de análisis para fomentar la conciencia democrática del alumnado. Por ejemplo, la reacción de los habitantes de Bello, en Antioquia, Colombia, en las elecciones municipales de 2011, cuando el voto en blanco se impuso a unas candidaturas integradas por personas nombradas a dedo desde la capital del país, que no tenían ninguna relación con la ciudad. Los habitantes de Bello dieron ejemplo votando en blanco.

La situación no es idéntica en todo el mundo. Pero el crecimiento de los populismos, del racismo, de la violencia, de la intolerancia y de las injusticias sociales no es exclusivo de América Latina, sino que es un fenómeno global como se puede observar en muchos países que se consideran democráticos y desarrollados de Europa, de América del norte o de otros lugares del mundo.

La educación política de la ciudadanía exige, como señala Apple (2015), implicar más a las escuelas y a los y las docentes en la construcción de la escuela democrática que dé respuestas a los problemas de nuestro mundo y facilite, a través de la convivencia y de unos contenidos curriculares, el aprendizaje de un conocimiento social y político significativo para afrontar los problemas de la convivencia. En palabras de Siede (2013, pp. 28-29, citado en Pagès, 2017), el reto de una educación política emancipadora ha de ser “tematizar el poder, analizar sus modalidades y efectos, desvelar su historicidad y sus estabildades relativas, interrogar sobre sus condiciones de cambio”, incluyendo “la crítica y el cuestionamiento [...] y la construcción argumentativa de horizontes hacia los que avanzar y criterios para su marcha”.

En este artículo se presentan algunas ideas sobre la situación de la enseñanza de la política como educación de la ciudadanía democrática actualmente centradas en el aprendizaje de la participación a partir de los problemas sociales relevantes y se ejemplifica todo ello con los primeros resultados de una investigación enmarcada en las transformaciones curriculares realizadas en Andorra.

Los problemas sociales y políticos relevantes en la educación para una ciudadanía democrática

Hace casi 30 años en un artículo nos preguntábamos si hay diferencia entre enseñar política y hacer política, y llegábamos a la conclusión que esta cuestión no se plantearía en el caso de la enseñanza de las matemáticas: ¿enseñar matemáticas o hacer matemáticas? La cuestión solo se plantea en el terreno de las ciencias sociales y, en especial, en el de la educación política. El problema es el uso que se ha hecho del concepto de política y de educación política, asociado al adoctrinamiento. Por este motivo hemos de definir de manera clara qué entendemos por política y por educación política (Santisteban, 1993).

La política es la forma como las personas conviven en un contexto de pluralidad, personas con ideologías e intereses diferentes, y cómo estas personas se organizan, toman decisiones sobre su gobierno y cómo resuelven sus conflictos (Santisteban y Pagès, 2007). Por lo tanto, todas las personas, de alguna manera, hacen política. Y la educación política es el proceso de enseñanza y aprendizaje que aporta a los alumnos como ciudadanos las competencias para convivir en una sociedad democrática, entendida la democracia no solo relacionada con las elecciones, las instituciones o los partidos políticos, sino también con la vida cotidiana, ya que cada día ponemos en práctica nuestra competencia social y ciudadana, para resolver los problemas sociales que nos afectan.

Formar el pensamiento crítico-dialógico

Para Dewey (1995; 2002) y Freire (1970; 1974) la educación no es nunca un proceso neutral, sino que el profesorado toma partida por un determinado tipo de sociedad, de ciudadanía y piensa un determinado futuro. En el mismo sentido, siguiendo esta tradición, Ross (2018) afirma que la educación es una forma de control social y que hemos de plantear qué tipo de ciudadanía queremos formar, qué tipo de convivencia deseamos, qué democracia y qué futuro, cuestiones que requieren tomar partido en la educación y en la vida.

La educación democrática requiere trabajar con problemas sociales y políticos relevantes en las aulas (Evans y Saxe, 1996; Santisteban, 2019; Santisteban y Pagès, 2019). Para Hahn (1996) estas propuestas favorecen un mayor interés del alumnado por el

estudio de la sociedad, que desarrolla habilidades cognitivas avanzadas y actitudes políticas participativas, así como una conciencia crítica frente a cuestiones sociales importantes. Los problemas sociales y políticos relevantes permiten al alumnado relacionar la escuela con la vida, convertirse en protagonistas de su tiempo, sentirse parte de la ciudadanía, como personas que consumen, que utilizan servicios públicos, que opinan y que tienen influencia en el comportamiento de las familias, que intervienen en las cuestiones sociales y que tienen voz para pensar en alternativas a los problemas y tomar decisiones sobre su futuro y el de la comunidad.

Trabajar a partir de problemas sociales y políticos relevantes debe centrarse en la formación de un pensamiento dialógico (Ross y Gautreaux, 2018), el debate, el contraste de opiniones y la argumentación sobre temas controvertidos. Como ya afirmó hace mucho tiempo Eulie (1966), “el corazón de la democracia es la controversia”. La controversia estimula la conciencia crítica, ayuda a construir la opinión y el juicio razonado, a aceptar las posiciones diferentes a la nuestra, y promueve la participación (Hess, 2008; 2009). Wellington (1986) considera que un tema controvertido: pone valores e intereses en competencia; es políticamente sensible; agita las emociones; se refiere a un tema complejo; es un tema de actualidad.

El concepto más importante de la educación política es la pluralidad, comprenderlo significa comprender la existencia de puntos de vista, intereses, intenciones o ideologías diversas o contrapuestas. Este es el origen de la existencia de los temas controvertidos, donde convergen y se contraponen visiones distintas del mundo y de la convivencia. Pero la controversia en la educación política democrática no debe ser percibida como un enfrentamiento, sino como la construcción de conocimiento a través de la discusión y del desarrollo del pensamiento dialéctico. Los temas controvertidos analizan situaciones problemáticas donde se confunden cuestiones legales, morales, económicas y sociales. La educación política requiere, por lo tanto, conocimientos sobre las leyes, la economía y los valores democráticos, entre otros, así como capacidades de literacidad crítica para interpretar la información sobre los problemas desde cualquier medio de información (Wineburg et al., 2016).

El pensamiento crítico debe ser un pensamiento dialógico, un tipo de pensamiento que debería priorizarse en el currículo de ciencias sociales y de la educación política. Sin pensamiento crítico podemos afirmar que no hay educación política y el funcionamiento de la democracia se torna débil (Santisteban, 2017). Una persona que puede ser fácilmente manipulada por los medios, que no es capaz de interpretar de forma crítica la información sobre los problemas sociales que le afectan, no podemos decir que sea una persona educada. Al mismo tiempo, las decisiones políticas que pueda tomar estarán mediatizadas por su competencia interpretativa, por lo cual la calidad de la democracia puede ser cuestionada.

Para la defensa de la democracia

La educación política debe argumentarse en una idea de democracia como meta o como camino que debe recorrer siempre hacia adelante. La democracia no es un estado de convivencia o un tipo de organización social o política que se alcanza de una forma definitiva, sino un reto de cada día, una manera de vivir que nos exige estar siempre atentos ante los retrocesos y los ataques a los valores democráticos. La democracia no es solo una estructura política o un proceso político, sino una manera de vivir que busca la mejora de la convivencia a través del diálogo, del respeto a la pluralidad, del reconocimiento de las ideas de las otras personas.

La educación política requiere que el alumnado reconozca los problemas de su entorno, que se implique en estos problemas, que adquiera un compromiso social. No cabe duda de que para el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas, la formación del pensamiento crítico y una enseñanza de la participación; el trabajo con problemas o conflictos sociales es imprescindible (Benejam, 1997). La libertad en las sociedades democráticas es un concepto que no se puede separar del concepto de responsabilidad social. Somos libres para participar y trabajar por la mejora de los derechos individuales, pero también de las comunidades, para trabajar por el bien común. En los últimos tiempos, además, se entiende que la educación política debe contemplar la educación para una ciudadanía global, en un mundo cada vez más interdependiente en todos los aspectos, económicos, culturales, demográficos, como también sociales y políticos (Davies et al., 2018).

Según Ratnapala (2019) cada generación debe restaurar las heridas causadas por las generaciones anteriores a la democracia. Cada generación debe ser formada para resolver los problemas de su tiempo, seguramente, cada vez más complejos e interconectados. Para este autor hay un retroceso en la separación de poderes, como causa del aumento de la corrupción política, una situación bastante parecida en Occidente y en Oriente. Todos los problemas de la democracia deben ser objeto de estudio en las escuelas de todos los países comprometidos con la democracia, el estado de derecho y la libertad. Un aspecto importante es comprender la deriva autoritaria en países democráticos, con gobernantes que no podemos situar dentro del concepto clásico de fascismo, pero que usan un lenguaje y unas formas autoritarias cercanas. En este contexto hemos de recordar que la historia no tiene fin y que la defensa de la democracia liberal es un desafío interminable, pero que la recompensa es la libertad, la paz y la prosperidad.

Ross (2019) considera que la democracia está en peligro, adoptando formas neoliberales cercanas al fascismo con los gobiernos de algunos países. Con el objetivo de salvar la democracia propone una educación para la ciudadanía que la capacite con el fin de abordar las complejidades y contradicciones de los estados democráticos, a partir de

sus relaciones con el capitalismo, el populismo y el fascismo. Su propuesta es mostrar y trabajar estos problemas políticos en las aulas, atendiendo a la realidad actual y a los posibles futuros de la democracia.

El currículo de ciencias sociales y de educación para la ciudadanía de la escuela andorrana

La escuela andorrana adoptó desde sus inicios, en 1982, una filosofía orientada en fomentar la democracia y la participación (Ministeri d'Educació, Cultura, Joventut i Esports, 2004). El primer currículo oficial publicado, en los años de 1990, se centraba en un aprendizaje activo a partir de la experimentación, la individualización, la atención a la diversidad y el plurilingüismo. Treinta años después, se inició la primera reforma educativa en profundidad con el objetivo de adoptar un enfoque curricular por competencias y globalizar la enseñanza, con la introducción de competencias transversales. En el marco de esta reforma, el currículo de la segunda enseñanza de la escuela andorrana se estructura en tres tipos de documentos curriculares:

- a. Un perfil global de alumno al final del nivel educativo, compuesto por 7 competencias generales: competencia social y de ciudadanía democrática; competencia comunicativa plurilingüe; competencia matemática, científica y tecnológica; competencia digital; competencia cultural, artística y humanística; competencia de aprender a aprender; competencia de autonomía personal y emprendimiento.
- b. Un programa de ciencias sociales y un programa de competencias transversales, con un enfoque por competencias, prescritos por el Gobierno de Andorra.
- c. Un currículo escolar, que pretende ser global y se articula a partir de unidades de programación de una duración de 7 u 8 semanas lectivas.

La globalización del perfil del alumno y del currículo escolar tiene como intención dar un lugar específico en el currículo a elementos curriculares que no son propios de las materias escolares y, que corresponden a una educación más global e integral para responder a dos finalidades de la educación: el desarrollo personal del alumnado y a la preparación para la vida como ciudadano en una sociedad democrática.

Un programa de ciencias sociales por competencias

La competencia social y de ciudadanía democrática se entiende en dos direcciones: una social, para capacitar el alumnado a convivir en armonía con los otros en la escuela y la comunidad, a gestionar los conflictos y aceptar la diversidad y las diferencias. Y otra ciudadana, para vivir en democracia mediante una participación activa y responsable,

actuando democráticamente en coherencia con los valores democráticos, ejerciendo los propios derechos y deberes, y tomando decisiones que les afectan para aprender a gobernar y autogobernarse.

El programa de ciencias sociales de la enseñanza secundaria (12-16 años) tiene como finalidad la formación de una conciencia ciudadana democrática a partir del desarrollo de una conciencia temporal y territorial, que permita al alumnado: situarse y comprender el mundo donde vive, emitir juicios de valor argumentados y participar en la comunidad, local y global. La formación de estas tres conciencias pasa por el desarrollo de las competencias específicas del programa, que fueron concebidas a partir de un eje temporal, un eje espacial y un eje social:

1. Interpretar el espacio geográfico a partir del análisis de la interacción entre los grupos humanos y el medio natural a lo largo del tiempo y en diversas escalas espaciales.
2. Interpretar la evolución histórica a partir del análisis de los cambios políticos, económicos, culturales o sociales, en diversas escalas temporales y espaciales.
3. Analizar cuestiones socialmente vivas de manera crítica y creativa (Legardez y Simonneaux, 2011; Pagès y Santisteban, 2011).

Estas competencias sociales y ciudadanas articulan el programa, seleccionando los contenidos y los elementos de evaluación a partir de estas. De este modo, el currículo adopta, por primera vez en el sistema educativo andorrano, una lógica basada en la acción social. Una lógica que busca que los alumnos se conviertan en los actores principales de su propio aprendizaje, orientando la enseñanza en una enseñanza activa, junto con el fomento de una metodología cooperativa en todas las programaciones del aula.

Los contenidos seleccionados en el programa se conciben como elementos que estructuran la lectura e interpretación del tiempo, del espacio y del diálogo social, orientados a emitir juicios de valor sobre hechos y problemas sociales con argumentos informados y, así, elaborar soluciones alternativas y creativas a los problemas sociales. En este sentido, los contenidos se organizan alrededor de familias de cuestiones socialmente vivas: la distribución de la riqueza y las desigualdades sociales; el desarrollo sostenible; memoria e identidad; relaciones, conflicto y cambio social; organización social; un mundo interconectado. Estos bloques no tienen porqué ser seguidos en orden. Al contrario, su concepción persigue que el profesorado conciba las unidades didácticas a partir de contenidos de diferentes bloques, buscando así fomentar un pensamiento complejo (Morin, 1999), así como tejiendo saberes interdisciplinarios de las ciencias sociales.

Los elementos para la evaluación de las competencias que presenta el programa son: criterios de evaluación y expectativas de final de cada ciclo de la educación secundaria. Para cada competencia, se seleccionan 3 o 4 criterios de evaluación a partir de

los cuales se proponen expectativas en términos de sub-acciones esperadas: “el alumno puede hacer...”. Por ejemplo, de la competencia tres: “analizar cuestiones socialmente vivas de manera crítica y creativa”. Como expectativas al final de la segunda enseñanza se propone que: “(el alumnado) ... valora críticamente diversas cuestiones socialmente vivas, a partir de evidencias contrastadas. [...] Establece las causas y las consecuencias de problemas sociales relevantes, así como sus interrelaciones. [...] Valora alternativas a las problemáticas y sus consecuencias” (Ministeri d’Educació i Ensenyament Superior, 2019, p. 44). Estas expectativas son escritas de manera muy general para permitir no solo su concreción, sino también para evaluar en situaciones concretas las múltiples maneras de demostrar la propia competencia en el desempeño de cada una.

Existe también en el currículo un programa de competencias transversales, entre las cuales juega un papel importante la competencia transversal de educación para la ciudadanía, que propone actuar democráticamente en la vida del aula, el centro y la comunidad. Esta competencia busca que los alumnos se impliquen en iniciativas o proyectos orientados al bienestar individual y colectivo, tomen decisiones razonadas sobre cuestiones de la vida personal y social, así como que cooperen y convivan en coherencia con los valores democráticos y los derechos humanos.

El desarrollo de esta competencia consiste no solo en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, además se requiere que los alumnos ejerzan como ciudadanos e intervengan en su contexto de manera responsable y crítica, haciendo acciones, por pequeñas que sean, que se orienten a la mejora, al cambio y a la transformación personal y social. Siguiendo a Isin (2008), se trata de llevar a cabo actos de ciudadanía; es decir, actuaciones ciudadanas, tanto simuladas como auténticas, que pidan una implicación personal a partir de un pensamiento interdisciplinar. Estas acciones podrían ser; por ejemplo, proyectos comunitarios, de aprendizaje-servicio, acciones de voluntariado, entre otras.

El currículo escolar de educación para la ciudadanía

En el marco de la reforma, se generalizó un modelo de secuencia didáctica basada en la actividad competencial orientada a la resolución de problemas. Esta secuencia didáctica consiste en tres fases: preparación, resolución e integración. Se basa en una concepción lineal del desarrollo del currículo, donde se planifican los aprendizajes de lo simple a lo complejo, siguiendo una lógica cartesiana (3ª regla metodológica de Descartes, citada por Doll, 1993, p. 30). Pero, en una visión posmoderna, el tiempo no es lineal. El tiempo discurre de manera ordenada y a la vez caótica, donde el caos forma parte de un orden. En este sentido, una didáctica basada en problemas sociales corresponde a esta visión,

donde se propone un aprendizaje sincrónico, centrado en el diálogo para expresar las propias perspectivas y visiones, cambiarlas, si es necesario y transformarlas a medida que se profundiza en los análisis de las cuestiones y problemas. Se profundiza, además, en el significado de los conceptos y la contingente, así como la contextualizada interpretación y atribución de significado de estos, se discute sobre posibles soluciones alternativas, se convive y se viven experiencias diversas, se interviene en la escuela y la comunidad a través de actos de ciudadanía (Isin, 2008), o a través de una participación democrática, entendida como una praxis (Aoki, 1984), o como una intervención orientada al cambio social (Santisteban, 2010).

El profesorado y el alumnado devienen sujetos que aprenden conjuntamente, encarnan, ponen en práctica y viven un currículum de educación para la ciudadanía con la intención de comprenderse y comprender el mundo desde la acción y la actuación en contextos reales y simulados, buscando alternativas a problemas sociales o a cuestiones controvertidas (Evans y Saxe, 1996; Hess, 2009; Pagès y Santisteban, 2007; 2009).

Así, el aprendizaje de la ciudadanía democrática en la escuela adopta varias formas. Según Dürr (2005), la democracia en la escuela es una forma de vida, una forma de sociedad y una forma de gobierno. En este sentido, el aprendizaje de la ciudadanía democrática es un aprendizaje personal y social basado en experiencias democráticas vivenciales (Biesta, 2011; Dewey, 1995). Es, también, un aprendizaje basado en la participación, la organización y la gestión democrática de la escuela, así como en un aprendizaje competencial en estructuras y dinámicas de aprendizaje cooperativo —metodología que se ha generalizado en todas las materias, otra medida de la reforma educativa—.

El desarrollo de un currículum competencial de educación para la ciudadanía democrática en la escuela es guiado por unos principios que orientan su constante concepción, interpretación y en acción, en situaciones y contextos determinados. Los principios que se presentan a continuación pretenden ser propuestas abiertas para ayudar a los docentes a orientar y definir sus propios desarrollos curriculares, en ningún caso pretenden ser exclusivos. Estos son:

- a. *Pluralidad y comprensividad*, para respetar la diversidad del alumnado, nutriendo y reconociendo los aprendizajes de todos los alumnos, sin excluir a nadie por ninguna razón.
- b. *Igualdad* de las inteligencias del alumnado (Rancière, 2004) y *no jerarquización* de los aprendizajes (Bateson, 2000), evitando que el alumnado se tenga que adaptar al sistema pedagógico y curricular. Al contrario, adaptando los sistemas a cada alumno y alumna, evitando la estandarización y homogeneización, para realizar una *personalización* de la enseñanza y el aprendizaje.

- c. *Libertad y autonomía curricular*, basada en una confianza al profesorado para poder desarrollar su propio juicio profesional e independiente.
- d. *Relevancia de las competencias y los saberes de ciudadanía democrática* seleccionados en situaciones y momentos concretos, a partir de responder a la pregunta fundamental de Spencer por parte de cada uno de los docentes y alumnos.
- e. *Concertación, diálogo y participación democrática*, para establecer y profundizar en una cultura democrática y participativa en la escuela en el desarrollo de un currículo de educación para la ciudadanía (Council of Europe, 2018, p. 18).

En el marco de la reforma educativa, el profesorado participó desde la concepción teórica hasta la redacción de los programas prescritos por el Gobierno, lo que sucedía por primera vez en la historia curricular del sistema educativo andorrano. Concretamente, un profesor de ciencias sociales participó en el grupo encargado de la redacción del currículo prescrito y, posteriormente, profesoras de ciencias sociales seleccionadas diseñaron el currículo escolar y un primer modelo de unidades didácticas.

Una investigación sobre la enseñanza de un problema social y político: migraciones y racismo

Problema y preguntas de investigación

Este artículo se centra en el análisis de los resultados de la implementación de una secuencia de aprendizaje, realizada siguiendo las pautas presentadas anteriormente. El desarrollo de un currículo escolar es un proceso complejo que no puede considerarse como una simple aplicación del programa prescrito por el Gobierno, por muchas orientaciones que lo acompañen. Cuando el profesorado concibe el currículo escolar, utiliza por supuesto el programa y sus orientaciones, pero se trata más bien de una construcción a partir de la propia interpretación de estos textos, integrándola en la propia concepción que el profesorado tiene de la educación, la materia de estudio, la psicología relacionada con el aprendizaje, entre otros muchos aspectos. La integración de todas estas concepciones e interpretaciones confluye en una narración que pretende responder a la pregunta clásica sobre el currículo, planteada por Spencer (1860): *What knowledge is of most worth?*¹ La respuesta a esta pregunta y la narración que el docente desarrolla a partir de ella es totalmente situacional —en cada situación del encuentro educativo entre maestros y alumnos—, contextual —en un lugar determinado por culturas y situaciones sociopolíticas y económicas—, y temporal —marcado por la propia consciencia temporal del momento presente que se vive—.

1. “¿Qué conocimiento es más relevante?” [Traducción de los autores].

En el caso del sistema educativo andorrano, la educación para la ciudadanía presenta un enfoque curricular disciplinar —en las ciencias sociales, pero también en otras áreas—, interdisciplinar —en espacios de aprendizaje global— y transdisciplinar —en la competencia transversal de ciudadanía democrática—. Por lo tanto, el desarrollo de un currículo escolar de educación para la ciudadanía, por parte del profesorado, requiere de una concertación, un consenso y una coordinación que es problemática por la falta de espacios para la misma, de tiempo y, a veces, la falta de voluntad a entenderse y de llegar a acuerdos, dada la diversidad de los docentes y equipos directivos con sus particulares concepciones educativas y curriculares, perspectivas ideológicas, relaciones de poder, solo por citar algunas. Y, luego, cada docente debe desarrollar y apropiarse del currículo escolar en programaciones que respondan a su propia definición de la educación, el currículo, la enseñanza, etcétera, para poder enactuar e interpretar constantemente su propio currículo. Un currículo a partir del cual el docente establece un diálogo con el alumnado, diálogo complicado (Pinar, 2019) y complejo (Doll, 1994), donde el currículo va adaptándose y moldeándose continuamente a lo largo del proceso educativo.

La investigación se centra en explorar las perspectivas didácticas que utiliza el profesorado de ciencias sociales para reflexionar y tomar decisiones sobre el desarrollo de un currículo competencial de ciudadanía democrática, de competencias a partir de problemas sociales y cuestiones controvertidas, así como también indagar en las dificultades y contradicciones que se encuentran cuando adaptan y enactúan este currículo. La investigación plantea responder a dos preguntas: ¿qué piensa el profesorado de ciencias sociales sobre el desarrollo de un currículo competencial de educación para la ciudadanía que prepare al alumnado para participar y actuar en una sociedad democrática? ¿Qué dificultades y contradicciones se encuentra el profesorado de ciencias sociales cuando ponen en práctica y enactúan el currículo de educación para una ciudadanía democrática en la escuela andorrana?

Aspectos metodológicos

Es una investigación cualitativa, que se orienta en generar una teorización sobre el desarrollo de competencias de ciudadanía democrática en la escuela secundaria a partir del caso de la escuela andorrana. A nivel metodológico, la investigación sigue la metodología de teoría fundamentada constructivista desarrollada por Charmaz (2014), con la intención de comprender cómo el profesorado actúa y desarrolla el currículo competencial de educación para una ciudadanía democrática, y desvelar y analizar los problemas, así como las contradicciones que deben afrontar en su práctica educativa.

La muestra principal de la investigación es el profesorado de ciencias sociales. La población del profesorado de ciencias sociales en la educación secundaria obligatoria del sistema educativo andorrano es de 12 docentes. De estos 12, un total de 9 participaron en la investigación. Además, se pudo contar con la participación de alumnos y alumnas, y directoras de los tres centros educativos de la escuela andorrana de segunda enseñanza.

Para la compilación de los datos, se utilizaron diferentes técnicas y estrategias metodológicas. Primero, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad semiestructuradas al profesorado de ciencias sociales. Segundo, se observaron directamente sesiones, seleccionadas por el profesorado, que trataban actividades orientadas a trabajar competencias de ciudadanía democrática. Tercero, se realizó un ensayo de una actividad, basada en cuestiones controvertidas, en el primer curso de la educación secundaria obligatoria –12 años–, previamente concebida conjuntamente con dos profesoras y aplicada por ellas en dos sesiones de dos grupos-clase. Cuarto, después de este ensayo, se realizaron dos grupos focales con ocho alumnos de cada grupo-clase y se hicieron unas entrevistas en profundidad a las dos profesoras para valorar la experiencia. Quinto, se escribió un diario de campo con notas personales y reflexiones a lo largo del proceso de recogida y de análisis de los datos. Sexto, se hicieron unas entrevistas en profundidad a las directoras de las escuelas para conocer el proyecto educativo, el contexto socioeconómico y cultural, así como el modelo de participación en la escuela. Séptimo, se llevó a cabo un análisis de documentos curriculares escritos y documentos relevantes sobre la reforma educativa.

El análisis de los datos, efectuado desde las primeras codificaciones, consiste en un proceso iterativo. Esta codificación corresponde a una traducción de las palabras y los significados expresados por el profesorado en códigos, organizados en categorías o temas. Por este motivo, se debe respetar la fidelidad de las palabras del profesorado y siguiendo la recomendación de Glaser (citado por Charmaz, 2014), se ha llevado a cabo una codificación línea por línea, usando gerundios para detectar procesos y, así, ser fiel a los datos. Las categorías principales se refieren a temas como los enfoques didácticos de la enseñanza de la educación para la ciudadanía, la enseñanza y el aprendizaje de competencias de ciudadanía, así como su planificación didáctica. A partir de estas, y otras, categorías se pretende generar conocimiento sobre el modelo de educación para la ciudadanía y su desarrollo curricular en la escuela andorrana.

El proceso de análisis e interpretación de los datos es, también, un proceso de cambio y transformación de la perspectiva personal sobre el objeto de estudio que requiere una actitud y una apertura mental constante y necesaria para intentar no viciar los análisis con las opiniones y juicios, y prejuicios, del investigador. Es necesario decir que el investigador ha participado directamente en la concepción y el proceso de reforma educativa, como responsable del área de Ordenación Curricular del Ministerio de Educación y Enseñanza Superior de Andorra.

El ensayo de una unidad didáctica basada en cuestiones controvertidas

Una de las estrategias metodológicas fue el ensayo de una actividad, basada en cuestiones controvertidas, en el primer curso de la educación secundaria obligatoria –12 años—. Este ensayo fue acordado inicialmente con dos profesoras y fue concebida con ellas a lo largo de diversas reuniones. La actividad fue aplicada por ellas en dos sesiones de clase y el investigador observó las sesiones sin participar directamente.

La intención era ensayar una actividad basada en cuestiones controvertidas, que representasen problemas actuales de la sociedad andorrana. La actividad se incluyó en una unidad temporal, de unas ocho semanas, que trataba la cuestión: ¿la diversidad es una riqueza o una fuente de problemas? La actividad consistió en proponer un total de seis cuestiones controvertidas: (1) migraciones, desarrollo económico y racismo; (2) nacionalidad e identidad andorrana; (3) matrimonio LGTBQI+; (4) discursos y delitos de odio; (5) igualdad-desigualdad de género; (6) violencia doméstica y de género.

Se formaron cinco grupos cooperativos y cada grupo escogió una cuestión. Cada cuestión presentaba una situación problema y estaba acompañada de materiales diversos a partir de los cuales se debían responder a unas tareas individuales, primero, y unas tareas en grupo cooperativo, después. Para concluir, cada grupo cooperativo presentó los trabajos al conjunto de la clase.

Uno de los problemas sociales relevantes planteados en la unidad didáctica fue el problema de las migraciones y sus relaciones con el desarrollo económico, como una de las dimensiones positivas del fenómeno migratorio, y con el racismo, como una de las dimensiones negativas. La situación problema que se planteó fue la siguiente:

Las personas se mueven y se van de su país por diversos motivos. Algunas se van para buscar una vida mejor. Otras se van al no poder quedarse en su país porque son atacadas por sus ideas políticas, por su manera de ser o de vivir, por ser una minoría que no es aceptada –mujer, homosexual, transexual, etcétera—. Las situaciones de conflicto interno en un país, o de guerra, como la reciente guerra de Siria, también provocan migraciones masivas de la población hacia países seguros, como los países que se encuentran en Europa, por ejemplo. Por otro lado, los países no disponen siempre de personas suficientes para trabajar y para poder desarrollar las actividades económicas del país. Por este motivo, necesitan contratar personas de fuera. Este es el caso de muchos países europeos, como Andorra. Pero, la llegada de personas de fuera puede provocar reacciones racistas y xenófobas de las personas autóctonas. Entonces, ¿qué se puede hacer? ¿se deben parar las migraciones por qué provocan estas reacciones violentas? ¿o hace falta potenciarlas porque son necesarias para el desarrollo económico del país?

Los materiales facilitados y relacionados con el problema eran: fragmentos de artículos de prensa andorrana y europea —en catalán, castellano o francés—, resultados de encuestas de opinión elaboradas por el Centro de Estudios Sociológicos del Instituto de Estudios Andorranos, artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, notas sobre el código penal, y notas de informes sobre Andorra emitidos por el Consejo de Europa.

Primero, se pidió a los alumnos, un trabajo individual que consistió en: una descripción del problema, que consistía en explicar brevemente el problema y justificar las razones por las cuales es un problema; a partir de los materiales facilitados, analizar los argumentos a favor de la cuestión; analizar los argumentos en contra de la cuestión; escribir los propios argumentos, exponiéndolos con ideas a favor o en contra utilizados en los puntos anteriores y con nuevos argumentos, que puedan haber aparecido; proponer una solución al problema, o más de una.

Después de este trabajo individual, los alumnos se reunieron por grupos cooperativos y se pidieron las mismas tareas efectuadas individualmente, pero ahora poniendo las respuestas individuales en común y consensuando una respuesta conjunta para cada pregunta. Y al final de este trabajo, cada grupo expuso sus argumentos a favor y en contra y presentaron sus soluciones al conjunto de la clase.

Las respuestas del alumnado a la situación problema sobre el fenómeno migratorio y su relación con el desarrollo económico y el racismo muestran una buena comprensión del problema y una interpretación adecuada del contenido de los materiales, a pesar de la dificultad del contenido de algunos documentos facilitados. Los argumentos que construyeron los alumnos en grupos cooperativos señalan “las guerras por culpa de la política” como una de las causas que provocan los flujos migratorios, y piden más controles a los inmigrantes, una restricción en el tiempo de las ayudas que reciben porque sería injusto, según ellos, mantenerlas durante mucho tiempo. Además, relacionan inmigración con delincuencia y piden que se expulse a los inmigrantes ilegales. En relación con esto, las estadísticas oficiales de población establecen la categoría de residentes —no andorranos— contraponiéndola a la categoría de los andorranos. Esta categoría de residentes se ha incorporado en la cultura y el lenguaje corriente, hasta el punto que la prensa del país no solamente la utiliza constantemente, sino que también refuerza la relación entre delincuentes y personas residentes.

Por otro lado, los alumnos reclaman que se trate por igual a los inmigrantes y a los andorranos y valoran positivamente que la inmigración contribuye al progreso del país. En Andorra, los andorranos representan alrededor del 40 % de la población y muchos de estos alumnos provienen de familias que migraron al país.

Conclusiones

El alumnado valoró la actividad de manera muy positiva, subrayando el hecho de tener la oportunidad de analizar con profundidad problemas reales, que algunos habían experimentado en primera persona y de expresar sus propias opiniones sobre estos. Manifestaron frustración por el hecho que los adultos y las familias, en particular, no les permiten expresar sus propias valoraciones por ser “temas de adultos”. En este sentido, valoraron de manera positiva tratar cuestiones actuales, reales y contextualizadas en Andorra.

Las profesoras valoraron también de manera muy positiva la actividad, mostrando mucho interés y motivación desde el principio, y mucha implicación, haciendo esfuerzos para encontrar momentos en sus cargadas agendas para dedicarse a la preparación de este ensayo. Una de ellas destacó el impacto que tuvo la actividad en términos de aprendizaje y a nivel de evaluación en la prueba final competencial. Habitualmente, este tipo de actividad se planifica en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y manifestaron la intención de mantenerla también en el primer ciclo, aunque los argumentos que expresó el alumnado eran aún poco elaborados.

El profesorado coincidió en valorar que el desarrollo de competencias de ciudadanía democrática, como el pensamiento crítico y de valores como el respeto, van más allá de una enseñanza y un aprendizaje de unas habilidades y actitudes. “El respeto”, según una de las profesoras, “va más allá de la actitud, es una base de convivencia y cohesión dentro de la clase”. En otras palabras, se trata de una base para profundizar en la cultura democrática en clase y en la escuela. El desarrollo de competencias de ciudadanía democrática consistiría, entonces en un desarrollo más global e integral de la persona, en el marco de unas ciencias sociales orientadas a “analyze and understand social issues in a holistic way: finding and tracing relations and interconnections both present and past in an effort to build meaningful understandings of a problem, its context and history; envisioning a future where specific social problems are resolved; and taking action to bring that vision into existence”² (Ross, 2017, p. xxi). Así, la educación para una ciudadanía democrática correspondería a una educación entendida como *bildung*; es decir, como una educación para aprender a ser una persona que cultiva un juicio crítico e independiente.

Un currículo competencial de educación para una ciudadanía democrática debería ser, por lo tanto, un currículo que va más allá de una enumeración de elementos

2. “Analizar y comprender problemas sociales de una manera holística: encontrando y descubriendo relaciones e interconexiones tanto presentes como pasadas en un esfuerzo por construir comprensiones significativas de un problema, su contexto e historia; visualizando un futuro en el que se resuelvan problemas sociales específicos; e interviniendo para hacer realidad esa visión” [Traducción de los autores].

curriculares, ordenados y secuenciados, sean estos conceptos, habilidades o actitudes. Se trata de adoptar una perspectiva didáctica más global, abierta y humana, que facilite al profesorado y al alumnado la construcción libre de un proceso de aprendizaje compartido.

Referencias

- [1] Aoki, T. (1984). Competence in Teaching as Instrument and Practical Action: A Critical Analysis. En W. F. Pinar y R. L. Irwin (eds.), *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki* (pp. 125-135). Routledge.
- [2] Apple, M. W. (2015). Series Editor Introduction. En D. E. Hess y P. McAvoy, *The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education* (pp. XIII-XVI). Routledge.
- [3] Bateson, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind*. University of Chicago Press.
- [4] Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagès (eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en educación secundaria* (pp. 33-48). Horsori; Universitat de Barcelona; Instituto de Ciencias de la Educación.
- [5] Biesta, G. J. J. (2011). *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Sense.
- [6] Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. SAGE.
- [7] Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (3 vols.). <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e>
- [8] Davies, I., Ho, L-C., Kiwan, D., Peck, C. L., Peterson, A., Sant, E. y Waghid, Y. (eds.). (2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Palgrave Macmillan.
- [9] Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata. (original publicado 1916).
- [10] Dewey, J. (2002). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós. (original publicado 1910).
- [11] Doll, W. E. Jr. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. Teachers College Press.
- [12] Doll, W. E. Jr. (1994). Developing Competence. En D. Trueit (ed.), *Pragmatism, Post-Modernism, and Complexity Theory. The "Fascinating Imaginative Realm" of William E. Doll, Jr.* (pp. 66-80). Routledge.
- [13] Dürr, K. (2005). *The School: A Democratic Learning Community. The All-European Study on Pupils' Participation in School*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16802f726f>
- [14] Eulie, J. (1966). Controversial Issues and the Social Studies. *The Clearing House*, 41(2), 89-91. <https://www.jstor.org/stable/30180531>

- [15] Evans, R. W. y Saxe, D. W. (eds). (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS.
- [16] Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- [17] Freire, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. Continuum.
- [18] Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN). (2002). *Construire ses savoirs. Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*. Chronique sociale.
- [19] Hahn, C. (1996). Research on Issues-Centered Social Studies. En R.W. Evans y D. W. Saxe (eds.), *Handbook on Teaching Social Issues* (pp. 25-41). NCSS.
- [20] Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. En L. S. Levstik y C. A. Tyson (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 124-137). Lawrence Erlbaum.
- [21] Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion*. Routledge.
- [22] Isin, E. F. (2008). Theorizing Acts of Citizenship. En E. F. Isin y G. M. Nielsen (eds.), *Acts of Citizenship* (pp. 15-43). Palgrave MacMillan.
- [23] Legardez, A. y Simonneaux, L. (dir.). (2011). *Education au développement durable et autres questions socialement vives*. Educagri.
- [24] Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior. (2019). *Programa de ciències socials de segona ensenyança de l'Escola Andorrana*. https://www.educacio.ad/images/stories/estudis/2aEnsenyanca/Prog2Ense_CienciesSocials.pdf
- [25] Ministeri d'Educació, Cultura, Joventut i Esports. (2004). *20 anys d'Escola Andorrana*. Ministeri d'Educació, Cultura, Joventut i Esports amb la col·laboració de Crèdit Andorrà.
- [26] Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Seuil.
- [27] Pagès, J. (2017). Passem de Montesquieu? Repensar l'ensenyament de la política a l'escola. *Perspectiva Escolar*, 395, 6-11. <https://www.rosasensat.org/revista/lensenyament-de-la-politica/>
- [28] Pagès, J. y Santisteban, A. (2007). La educación para la ciudadanía hoy. En J. Pagès y A. Santisteban (coord.), *Educación para la ciudadanía. Guías para educación secundaria obligatoria* (pp. 1-23). Wolters Kluwer.
- [29] Pagès, J. y Santisteban, A. (2009). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.
- [30] Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.). (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- [31] Pinar, W. (2019). *What is Curriculum Theory?* (3rd ed., rev.). Routledge.
- [32] Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament (PNUD). (2002). *Informe sobre el desenvolupament humà. L'aprofundiment de la democràcia en un món fragmentat*. ANUE; Catedra UNESCO UPC; Centro UNESCO Catalunya; Cruz Roja.
- [33] Rancière, J. (2004). *Le maître ignorant: cinq Leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.

- [34] Ratnapala, S. (2019). *Defending Liberal Democracy and Liberal Peace in the Time of Rising Populism and Fascism*. Centre for Independent Studies Analysis Papers.
- [35] Ross, E. W. (2017). *Rethinking Social Studies: Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship*. Information Age Publishing.
- [36] Ross, E. W. (2018). Humanizing Critical Pedagogy: What Kind of Teachers? What Kind of Citizenship? What Kind of Future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40 (5), 371-389. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>
- [37] Ross, E. W. (2019). The Problem of Democracy in the Time of Trump. *Educazione Aperta*, 6, 139-151.
- [38] Ross, E. W. y Gautreaux, M. (2018). Pensando de manera crítica sobre el pensamiento crítico. *Aula Abierta*, 47(4), 383-386. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.383-386>
- [39] Sandoval-Hernández, A., Miranda, D., Treviño, E. y Schmelkes, S. (2019). Is Democracy Overrated? Latin American Students' Support for Dictatorships. IEA. https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-10/Compass_brief_7%20Is%20Democracy%20Overrated.pdf
- [40] Santisteban, A. (1993). Ensenyar política o fer política, és aquesta la qüestió? *L'Aveng*, 47, 724-726. <https://www.raco.cat/index.php/Plecs/article/view/279465>
- [41] Santisteban, A. (2010). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. de Alba, F. García y A. Santisteban (coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, vol. 1 (pp. 277-286). AUPDCS; Universidad de Sevilla.
- [42] Santisteban, A. (2017). Educación política y medios de comunicación. *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16.
- [43] Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- [44] Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la educación para la ciudadanía. En J. Pagès y A. Santisteban (coord.), *Educación para la ciudadanía* (pp.1-14). Wolters Kluwer.
- [45] Santisteban, A. y Pagès, J. (2019). Els temes controvertits a l'escola. *Perspectiva Escolar*, 408, 7-12.
- [46] Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y Friedman, T. (2018). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina. Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana 2016 de la IEA informe latinoamericano*. ACER; Roma Tre; IEA; Spring Open. <https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-05/ICCS%202016%20Latin%20American%20Report%20Spanish.pdf>

- [47] Siede, I. (2013). La función política de la escuela en busca de un espacio en el curriculum. En G. Schujman e I. Siede (comp.), *Ciudadanía para armar. Aportaciones para la formación ética y política* (pp. 15-37). Aique.
- [48] Spencer, H. (1860). *Education: Intellectual, Moral and Physical*. Hurst & Company.
- [49] Wellington, J. J. (1986). *Controversial Issues in the Curriculum*. Basil Blackwell.
- [50] Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J. y Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository.

Reflexiones sobre la implementación del Sistema de Formación para la Participación Ciudadana en Medellín, 2017-2019*

Tiffany-Andrea Botero**

Universidad Nacional de Colombia

Luisa-María López***


FLACSO, Ecuador

<https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84854>

Resumen

Este artículo presenta la sistematización de un proceso de formación para adultos y jóvenes ejecutado por el Laboratorio de Pedagogía Social de la Universidad Nacional de Colombia, el cual hace uso de la metodología del Sistema de Formación Ciudadana para la Participación construida por la Alcaldía de Medellín y que está basado en los postulados de la educación experiencial, la educación popular de Paulo Freire y el enfoque de

* **Artículo recibido:** 31 de enero de 2020 / **Aceptado:** 25 de agosto de 2020 / **Modificado:** 7 de septiembre de 2020. El presente artículo es una sistematización de experiencias de los procesos formativos ejecutados por el Laboratorio de Pedagogía Social de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, entre los años 2017 y 2019. Para la realización del presente no se contó con ningún tipo de financiación.

** Magíster en Estudios Urbano-regionales por la Universidad Nacional de Colombia. Integrante del Laboratorio de Pedagogía Social de la misma Universidad. Correo electrónico: taboteror@unal.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-4867-0180>

*** Estudiante de Maestría en Sociología Política de FLACSO, Ecuador. Politóloga de la Universidad Nacional de Colombia y especialista en investigación social de la Universidad de Antioquia, Colombia. Integrante del Laboratorio de Pedagogía Social. Correo electrónico: lumlopezre@unal.edu.co  <https://orcid.org/0000-0003-0339-954X>

Cómo citar

Botero, T. A. y López, M. L. (2021). Reflexiones sobre la implementación del Sistema de Formación para la Participación Ciudadana en Medellín 2017-2019. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 20, 179-205. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84854>



Derechos de autor: Atribución-
NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Forum. Rev. 20 (julio - diciembre 2021)
e-ISSN: 2216-1767 / pp. 179-205

capacidades de Martha Nussbaum. Para este ejercicio se retomó la propuesta metodológica de Alfonso Torres y Nydia Mendoza, enfocada en la construcción participativa de un relato sobre la experiencia educativa, resaltando como conclusión las potencialidades del uso de las lógicas de la investigación social para la formación en participación ciudadana.

Palabras clave: educación no formal; participación comunitaria; extensión universitaria; desarrollo de habilidades; investigación social; pedagogía.

Reflections on the Implementation of the Training System for Citizen Participation in Medellin, 2017-2019

Abstract

This article presents the systematization of a formation process for adults and young people executed by the Social Pedagogy Laboratory of the National University of Colombia, which made use of the Citizen Education System for Participation methodology developed by the Mayor's Office of Medellín based on Paulo Freire's postulates of experiential education, popular education and Martha Nussbaum's capacities approach. For this work the authors return the methodological proposal of Alfonso Torres and Nidia Mendoza, based on the participatory construction of an account about the educational experience, highlighting as conclusion the potentialities of the use of the logic of social investigation for formation in citizen participation.

Keywords: non-formal education; community participation; university extension; skills development; social research; pedagogy.

Introducción

A lo largo de la historia de la democracia, la formación ciudadana ha adoptado diferentes significados que van desde aquellos que la asumen como el aprendizaje y la adopción de las normas sociales propias de determinado contexto, hasta concepciones más amplias que la ligán con la adquisición de capacidades que permitan a los ciudadanos participar de manera activa en la toma de decisiones de la sociedad en la que se desarrollan. En este sentido, los procesos de formación ciudadana se desarrollan de manera distinta atendiendo a las "características propias de la época histórica en la que ocurren, su identificación y su concepción ideológica" (Gutiérrez y Pulgarín, 2009, p. 35).

En este artículo se busca sistematizar los procesos de formación ciudadana para la participación, desarrollados en el marco del programa “escuela de formación para la participación democrática”, una iniciativa de la administración local de Medellín que inició en 2015 con el propósito de aportar a la cualificación de los procesos de formación ciudadana que se desarrollan en el territorio para que inciden de manera más eficaz y oportuna en los ciudadanos (Alcaldía de Medellín, 2017a). Los procesos de formación fueron ejecutados en conjunto por la Secretaría de Participación Ciudadana, la Alcaldía de Medellín y el Laboratorio de Pedagogía Social (LPS) adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas (FCHE) de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín entre los años 2017 y 2019, poniendo especial énfasis en la propuesta metodológica del Sistema de Formación Ciudadana para la Participación (SFCP).

Para realizar dicha sistematización, se llevó a cabo la revisión de los distintos productos teórico-metodológicos construidos en el marco del proceso formativo, así como de bibliografía secundaria acerca de la formación ciudadana. Además, se realizaron entrevistas con distintos actores involucrados en este escenario —funcionarios de la Secretaría de Participación Ciudadana, participantes y facilitadores de los procesos formativos—, y se incluyó la perspectiva de los integrantes del Laboratorio en la voz de las autoras.

Es así como el presente artículo está compuesto por cinco apartados: el primero busca dar cuenta del desarrollo histórico de la formación ciudadana en el contexto nacional y local, con el fin de identificar los elementos de contexto que permitieron el surgimiento de la propuesta teórico-metodológica del SFCP, los cuales son expuestos en la segunda parte del texto. Posteriormente, se describen los procesos formativos implementados por el LPS centrando la atención en la forma como estos incorporan los lineamientos del SFCP y luego se presenta una lectura de estos desde los actores participantes. Por último, se incluye un apartado de conclusiones y recomendaciones.

Desarrollo histórico de la formación ciudadana en el contexto nacional y local

La formación ciudadana entendida de manera amplia como la cualificación para la vida en un contexto político determinado, remonta sus orígenes en Colombia al periodo de consolidación de la República, caracterizado por una alta inestabilidad política en la que el modelo democrático implementado era limitado, reduciéndose a “la tímida inclusión de los ciudadanos como sufragantes a modo de concesión, animada por la elección presidencial” (Mesa, 2008, p. 3). En este escenario, la formación política se entendía como instrucción cívica, proceso en el cual se encontraban involucrados principalmente tres actores: Estado, Iglesia y medios de comunicación.

Así, se tiene que este tipo de formación “en buena parte se difundió a través de catecismos políticos, cuya estructura señalaba sus nexos con los catecismos católicos organizados bajo la forma dogmática de pregunta y respuestas cerradas” (Herrera, s.f., p. 6). Según Herrera (s.f.) en estos textos se encontraban, por un lado, cuestiones atinentes a distintos elementos, a saber: urbanidad, entendida como civilidad/sociabilidad; educación moral, “entendida como la formación en valores que competen al individuo, ligada al ideario de la religión católica” (Herrera, s.f., p. 5) y la instrucción cívica en el sentido estricto “referente a la constitución de la comunidad política colombiana y sus diferentes normas e instituciones” (Herrera, s.f., p. 6). A este último elemento,

También estaba ligada la inculcación de rituales relacionados con la iconografía nacional, que buscaban honrar la bandera, el himno nacional y los héroes de la patria, al tiempo que se erigían monumentos nacionales consagrados a las batallas y a los héroes de la independencia como “escenarios de la memoria” destinados a consagrar en la memoria colectiva, acontecimientos que invocasen el sentido de pertenencia política y de identidad nacional. (Herrera, s.f., p. 6)

Por su parte, el papel de los medios de comunicación —que para este período histórico fueron fundamentalmente periódicos y volantes—, consistía en que estos servían para reproducir las ideas políticas de los distintos bandos que a la postre se convertían en tema de conversación importante (Mesa, 2008). En ese sentido, “los nombres de los periódicos hacían alusión directa a su adscripción y rechazo a una determinada orientación y candidatura” (Mesa, 2008, p. 4), encontrando así nombres como “El Republicano, El Demócrata, El Nacional, El Constitucional y El Imperio de los Principios” (Mesa, 2008, p. 4).

Hacia finales del siglo XIX con la consolidación del proyecto político conocido como la “Regeneración” se instauró un régimen fuerte y centralizado en el que “... las relaciones entre el Estado y la Nación se concibieron sobre la base de la Iglesia católica y los idearios hispanistas, tejiéndose una arraigada relación entre identidad nacional y religión católica” (Herrera, s.f., p. 6). Cuya muestra más evidente fue la instauración del Concordato en 1887 y por medio del cual “los derroteros de la formación ciudadana se orientaron hacia el moldeamiento de hombres productivos, que fuesen al mismo tiempo devotos cristianos y servidores del Estado” (Herrera, s.f., p. 6).

Esta situación se mantuvo hasta la década de 1930 cuando se llevó a cabo el proceso que Mesa (2008) denomina “curricularización de la ciudadanía”, en el marco del período conocido como la “República liberal” en el que tuvieron lugar distintos procesos enfocados hacia la ampliación de las coberturas educativas buscando con esto “... integrar a la mayoría del pueblo colombiano al Estado nacional” (Herrera s.f., p. 6), y la

consolidación de un modelo educativo laico que le restara capacidad de injerencia a la Iglesia católica. En ese contexto, según manifiesta Herrera (s.f.),

Se puso en marcha un modelo pedagógico que propendía por el moldeamiento de sujetos autónomos y la formación de ciudadanos desde una visión laica, amantes al trabajo y con actitudes democráticas, modelo que se imbricó con la pedagogía tradicional y católica. (p. 6)

Además, dentro de las reformas educativas se incluyeron en los contenidos de la enseñanza primaria distintas disciplinas de las ciencias sociales tales como la geografía, la historia y la instrucción cívica bajo la denominación de “estudios sociales” (Herrera, s.f., p. 7), con los que se tenía como propósito “la elaboración de imaginarios nacionales, contruidos sobre héroes y conquistas territoriales” (Herrera, s.f., p. 7), complementando así el modelo de formación ciudadana enfocado en “los contenidos sobre la organización y funcionamiento del Estado y sobre los derechos y deberes ciudadanos” (Herrera, s.f., p. 7).

Diversas disputas políticas llevaron a que este proyecto entrará en declive hacia finales de la década de 1940 y que en ese período se iniciará un proceso de:

[...] recristianización del país por parte de los gobiernos conservadores, intensificándose la violencia partidista, dando pie a procesos de socialización política que combinaron desde los sermones en los púlpitos, las rencillas callejeras y familiares a nombre de Dios, de Cristo rey, y alguno de los partidos tradicionales, hasta el aniquilamiento del adversario. (Herrera, s.f., p. 7)

En este sentido, puede decirse que para este periodo en específico la formación ciudadana estuvo orientada por la historia patria y los valores cristianos, producto de la imbricación Estado-Iglesia buscando sobre todo establecer “una verticalidad destinada al control desde el poder central, en el marco de valores como la catolicidad y el concepto de desarrollo del país, el cual estaba estrechamente unido a la promoción del trabajo” (Mesa, 2008, p. 6).

Durante la década de 1950, tras el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, el país vivió la época conocida como “La Violencia”, en gran parte del territorio nacional tuvieron lugar disputas violentas y sanguinarias entre los miembros de los partidos políticos liberal y conservador. El país quedó sumido en un contexto sociopolítico signado por la relación amigo-enemigo, donde los partidos enfrentados negaron la posibilidad de existencia de proyectos políticos diferentes, a través de la fuerza y la coacción. El breve periodo de Golpe de Estado de Rojas Pinilla y posteriormente el acuerdo del Frente Nacional supondría la gestión del conflicto por parte de las elites.

Este acuerdo, significó dejar por fuera de la disputa por el poder del Estado a todas aquellas opciones políticas que se encontraran por fuera de los dos partidos políticos

tradicionales, lo cual redundó en el fortalecimiento de los movimientos sociales como escenarios propicios para la formación y la disputa política. Es así, como durante las décadas de 1960-1970 tuvieron un papel protagónico los movimientos estudiantiles, campesinos, urbanos, entre otros, lo que significó, entre otras cosas, que la formación y el ejercicio de la ciudadanía dejaron de ser monopolio del Estado, la Iglesia y los partidos políticos.

El contexto latinoamericano no distaba de la realidad colombiana. Como producto de un proyecto deshumanizante evidenciado en el deterioro de las condiciones de vida de las poblaciones de la región en razón del modelo económico, en los últimos cincuenta años se han mantenido variadas iniciativas de liberación que parten de lo comunitario y que le han hecho frente a las situaciones de opresión “a partir de los procesos formativos que recuperaron la acción de los sujetos para la transformación social” (Muñoz y Villa, 2017).

Hacia finales de la década de 1970 y principios de 1980 en el ámbito educativo comenzó a tomar fuerza un discurso “tecnocrático” que entiende la educación como “capital humano” y en ese sentido la formación ciudadana se pone al servicio de la formación productiva (Herrera, s.f., p. 7). Además, durante ese periodo se evidenció cada vez más:

[...] la presencia de los organismos internacionales que irán pautando, de acuerdo a lo que ellos consideran como necesidades del mercado y de la integración mundial, la pertinencia de unos mismos contenidos, en muchas ocasiones el desarrollo de competencias, que permitan su medición de acuerdo a estándares internacionales y a pruebas masivas. (Herrera, s.f., p. 8)

A esta dinámica, para la década de 1980, se le añade al país un periodo de crisis que incluía una baja legitimidad institucional y la actuación de distintos actores violentos en el territorio. Así, se hizo necesario incluir en la formación ciudadana elementos que contribuyeron a “hacer frente a la profunda crisis política y moral” (Herrera, s.f., p. 8), por medio de la inclusión de temáticas como “la lucha contrainsurgente y el discurso emergente del desarrollo” (Mesa, 2008, p. 4) por un lado, y “elementos como los derechos humanos, la globalización y la democracia, y más recientemente el tema de la diversidad cultural que ha sido una de las puntas de lanza para pluralizar la ciudadanía” (Mesa, 2008, p. 4) por el otro. Para Mesa (2008), “... a partir de esta década se vio claramente a la formación ciudadana como un asunto político que se materializa como queda demostrado históricamente con el reconocimiento del espacio público construido como posibilidad para la alteridad y la pluralidad” (p. 5).

Es en este contexto surgió la Constitución de 1991 como producto de la búsqueda por reconocer la pluralidad política, social y cultural presente en el país, así como por generar espacios que significarán una mayor apertura democrática, a la vez permitiendo incluir en la carta política postulados neoliberales que de alguna manera riñen con la garantía de derechos propia del Estado Social de Derecho.

En lo que tiene que ver con la formación ciudadana, el artículo 41 de la nueva Constitución manifiesta 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, art. 41)

A partir de este texto, comienzan entonces a desarrollarse dos procesos paralelos. Por un lado, la Ley General de Educación promulgada en 1994 implicó que la consolidación de una cultura política democrática se convirtiera en uno de los ejes de las políticas públicas, como base de legitimación política y cohesión social, lo cual condujo a incentivar los programas de formación ciudadana. (Herrera, s.f., p. 9), lo cual implicó que el Ministerio de Educación implementará una serie de políticas que “han situado el problema de la formación política, de la educación cívica, como un asunto de educación democrática” (Herrera, s.f., p. 9).

Por otro lado, venían desarrollándose simultáneamente dinámicas locales que buscaban fortalecer la participación ciudadana en estos escenarios y que vieron en la Constitución Política una posibilidad para potenciarse. En el caso específico de Medellín, el primero de estos antecedentes se encuentra en 1993 con la creación de los semilleros infantiles para la participación. Estos semilleros surgieron en el ámbito de las Juntas de Acción Comunal (JAC), corporaciones cívicas con personería jurídica y patrimonio que integran voluntariamente los residentes de un territorio, que abogan por el desarrollo integral en ejercicio de la democracia participativa (Alcaldía de Medellín, 2012).

[...] como un programa de la Secretaría de Desarrollo Comunitario, ahora llamada Secretaría de Participación Ciudadana, con el fin de generar espacios de búsqueda para el relevo generacional y el reposicionamiento de liderazgo comunitario a través de un grupo base de niños, niñas y jóvenes que brindaba la opción de trabajar por el barrio. (Secretaría de Participación Ciudadana y Alcaldía de Medellín, 2015, p. 5)

En ese sentido, se brindó a los participantes de este programa de formación integral “... en liderazgo, valores humanos, principios, organización comunitaria, comunicación, solidaridad y convivencia ciudadana” (Secretaría de Participación Ciudadana y Alcaldía de Medellín, 2015, p. 5) buscando con esto el fortalecimiento en valores, los cambios de actitud y la adquisición de habilidades sociales que potenciarán la participación de los niños, niñas y jóvenes en el desarrollo integral de sus comunidades.

Con el paso de los años este programa continuó fortaleciéndose y adaptando su acción a las necesidades y deseos de los participantes, así como a las dinámicas propias

del escenario comunitario de la ciudad. Es así como los diferentes operadores encargados de llevar la escuela a los distintos territorios diseñaron diversas propuestas pedagógicas que fueron compiladas por la Alcaldía de Medellín en una propuesta general basada en competencias (Alcaldía de Medellín, 2016).

Hasta el año 2005 este era el único proyecto específico para la formación ciudadana; sin embargo, a partir de ese año los ciudadanos involucrados en el programa Planeación Local y Presupuesto Participativo (PLyPP)¹, proceso de participación ciudadana mediante el cual las comunidades pueden planear, gestionar y priorizar parte de la inversión pública (Alcaldía de Medellín, 2015), comenzaron a proponer iniciativas de inversión “... orientadas a la formación, educación y capacitación de líderes y organizaciones sociales” (Secretaría de Participación Ciudadana y Alcaldía de Medellín, 2015, p. 6). Lo cual llevó a que se crearan escuelas de formación sociopolítica en la mayoría de comunas y corregimientos de la ciudad, se fortaleciera el programa de semilleros infantiles para la participación y se diera “un destacado incremento anual de los recursos destinados a los procesos formativos entre 2005 y 2012” (Alcaldía de Medellín, 2016, p. 8).

Estos procesos enfocados a distintos grupos poblacionales, miembros de organizaciones, delegados de PLyPP, servidores públicos y contratistas de la Alcaldía de Medellín se han llevado a cabo mediante distintas estrategias tales como: “diplomados y escuelas de formación sociopolítica, observatorios sociales, formación en control social y formación en veeduría ciudadana, entre otros” (Secretaría de Participación Ciudadana y Alcaldía de Medellín, 2015, p. 6). Sin embargo, para finales de la década de 2010 se evidenció que no existía un direccionamiento acerca de los contenidos y las estrategias metodológicas de cada uno de estos procesos formativos, haciendo que se develaran tanto una diversidad de intenciones y proyecciones que las comunidades y la Alcaldía de Medellín encuentran en la formación ciudadana, como las pocas claridades que soportaron las formas de desarrollarlas (Alcaldía de Medellín 2016, p. 7)

Buscando mitigar esta situación se llevaron a cabo dos estrategias. En primer lugar, en 2010 se conformó en la administración pública un espacio denominado “Mesa técnica de formación ciudadana” constituido,

1. A partir de la aparición del programa “Planeación Local y Presupuesto Participativo” en la ciudad de Medellín en el año 2004, se han llevado a cabo distintas investigaciones que dan cuenta del devenir de este proceso a la luz de distintos enfoques, entre estos pueden destacarse los trabajos de Gómez (2007), Carvajal (2009), Molina (2013), Álvarez y González (2014), Mejía (2015) y León, Hincapié y Villa (2016) entre otros. Para el caso puntual de la relación entre este programa y los procesos de formación ciudadana en la ciudad es importante mencionar el trabajo de Pimiento (2008) quien caracteriza los espacios de Planeación Local y Presupuesto Participativo como espacios informales de formación ciudadana.

Por secretarios y subsecretarios de despacho para mantener una reflexión permanente sobre la transformación de la ciudad y la consolidación de una cultura de la solidaridad para la convivencia y por la necesidad de articular todos los componentes, programas y proyectos que tienen relación con procesos de educación ciudadana. (Alcaldía de Medellín, 2016, p. 9)

En este espacio se identificó como principal problemática la desarticulación — cuando no inexistencia— de enfoques de formación ciudadana en todos los programas, proyectos y acciones llevados a cabo por las distintas dependencias de la Alcaldía de Medellín, lo cual conllevó a “... un bajo impacto en las acciones formativas y de capacitación y la desarticulación en los procesos de formación ciudadana al interior de la administración pública” (Alcaldía de Medellín, 2010, p. 5, citado en Secretaría de Participación Ciudadana y Alcaldía de Medellín, 2015, p. 9).

Por otro lado, a partir de la creación de la Unidad de Formación para la Participación en el año 2011 y de la Subsecretaría de Formación y Participación Ciudadana, se llevó a cabo una lectura diagnóstica general “en cuanto a los públicos, fines, metodologías y estrategias comprendidos por los procesos de formación con el fin de ampliar la comprensión de los principales aspectos que había enmarcado la formación ciudadana para la participación” (Alcaldía de Medellín, 2016, p. 7).

A partir de estos dos elementos de diagnóstico, se crea el SFCP como estrategia de articulación de las acciones de formación para la participación ofertados por las dependencias de la Alcaldía de Medellín (Alcaldía de Medellín, 2016) y cuyos lineamientos teórico-metodológicos serán expuestos en el siguiente apartado.

El Sistema de Formación para la Participación Ciudadana: propuesta teórica y metodológica

Actualmente el SFCP se define como “... la estrategia de la Secretaría de Participación Ciudadana para orientar y articular los procesos de formación, que sirven como base para el fortalecimiento de los liderazgos y los procesos participativos en la ciudad de Medellín” (Alcaldía de Medellín, 2016, p. 15). Cuyo propósito es:

Articular las acciones de formación para la participación ofertadas por las dependencias de la Alcaldía de Medellín, a través de una propuesta pedagógica que racionalice recursos, integre esfuerzos institucionales y desarrolle competencias ciudadanas para el ejercicio y cumplimiento de deberes y derechos, el respeto a la diversidad, la promoción de una ciudadanía crítica, responsable y activa, la cualificación de la participación democrática para el desarrollo local, el fortalecimiento de la convivencia y el control social. (Alcaldía de Medellín, 2016, p. 15)

El SFCP además de ser una estrategia de articulación, se pensó de manera reflexiva de cara a los desafíos de la enseñanza actual y, sobre todo, la diversidad de la población que participaba de los procesos formativos en términos de procedencia, edad, género, nivel educativo, etcétera. Por ello fue clave la transmisión de conocimientos específicos en temas que fortalecieran la participación política, a partir de metodologías alternativas con pertinencia para los participantes. En ese sentido, el SFCP se construyó tomando elementos de tres corrientes pedagógicas: pedagogías críticas, la animación socio cultural y el aprendizaje experiencial, con la intención de conjugar la formación para la participación con los movimientos sociales, bajo el entendido de la estrecha relación de estos últimos con los procesos pedagógicos.

La primera corriente, con sus orígenes en la Escuela de Frankfurt a mediados del siglo XX, es donde comienzan a instalarse reflexiones sobre la necesidad de una educación que, con el apoyo de las teorías críticas, contribuyera a la emancipación de las subjetividades, hasta entonces capturadas por las estructuras de poder. El exponente más representativo en esta corriente, por lo menos en el contexto latinoamericano y que, por lo mismo, es acogido en el SFCP, es Paulo Freire quien reconoció en la educación una “práctica para la libertad” (Freire, 1970, p. 39). El autor a través de una crítica, muy aguda, sobre las condiciones de adoctrinamiento en la sociedad se refiere a los participantes de la acción educativa como “oprimidos”, y en esa medida identifica dos elementos de lo que él llama “pedagogía del oprimido”. El primero de ellos, cuando “el oprimido” descubre las condiciones de desigualdad ocasionadas por ese adoctrinamiento y en esa medida se va comprometiendo desde la praxis con su transformación; y el segundo, cuando esta postura se consolida, dejándose de considerar el sujeto como “oprimido” y ya se puede hablar de una pedagogía de los hombres en “proceso permanente de liberación” (Freire, 1970, p. 55).

Esta corriente se apropia en el SFCP entendiendo las limitaciones de muchos de sus postulados en un contexto institucional donde inevitablemente no es posible hablar de condiciones de absoluta desestructuración. En ese sentido, reconoce las pedagogías críticas como una propuesta para transformar la acción pedagógica hacia el lugar en que el sujeto haga parte de la construcción del conocimiento, situándose y leyendo críticamente su propio contexto, en interacción con otros y otras (Alcaldía de Medellín, 2016).

Si bien las pedagogías críticas cada vez tienen mayor receptividad en el ámbito comunitario y por su naturaleza permiten que la apropiación en esta esfera sea legitimada con facilidad, desde la institucionalidad se hizo necesario integrar a esta corriente las prácticas en educación experiencial y animación sociocultural, respondiendo también a discursos y procesos comunitarios que las han valorado en su hacer cotidiano.

La educación experiencial se define como un proceso de construcción de conocimiento, adquisición de destrezas y desarrollo de valores a partir de la experiencia directa (AEE, 1995) que puede comprenderse también como una alternativa metodológica que combina sistemáticamente actividades, juegos y obstáculos grupales con la reflexión y retroalimentación de los sujetos en torno a los mismos (Parra, 1997). La lectura que se hace de dicha corriente desde el SFCP es que esta metodología apunta, no al diseño de conceptos, habilidades y valores, sino a ofrecer oportunidades individuales para “interiorizar” ideas que provienen de la experiencia. Teniendo en cuenta que entre los públicos que participan del proceso que integra el SFCP se encuentran adultos mayores.

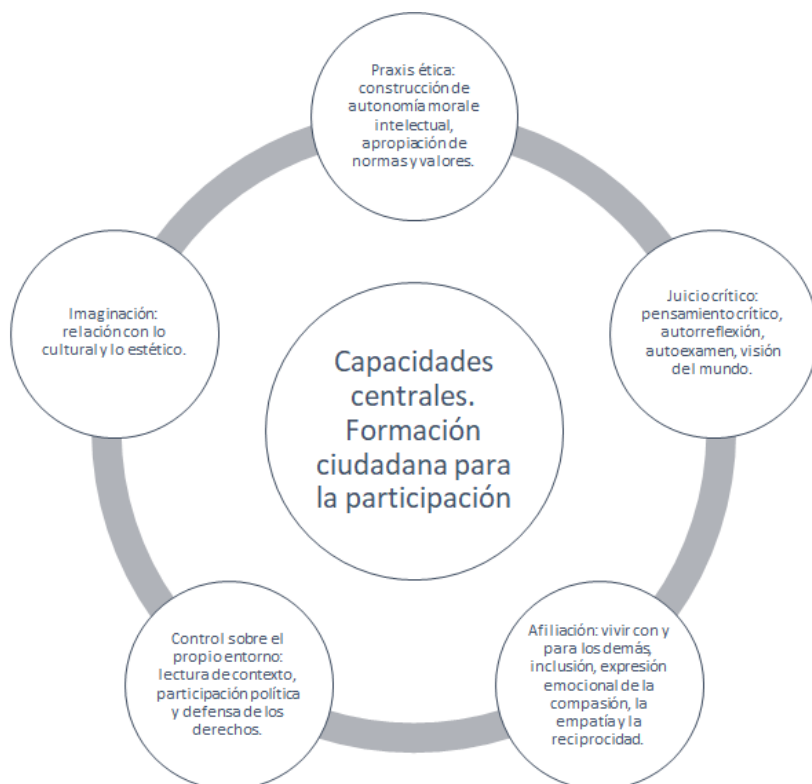
La animación sociocultural, por su parte, se configura como un conjunto de técnicas sociales basadas en una pedagogía participativa donde las personas que hacen parte de una comunidad o grupo participan con actividades voluntarias del proceso de aprendizaje, proceso que necesariamente tendrá repercusiones en su desarrollo y calidad de vida (Ander-Egg, 1983). El SFCP puntualiza que esta corriente es contextualizada, pues requiere de conocimiento de los sujetos y sus entornos de una manera; histórica, ya que implica reconocer cambios, dinámicas y exigencias; e intencionada, en la medida en que la voluntad del saber va orientada hacia mejorar la calidad de vida, la creatividad social, la movilización y la autonomía. Al concebirse como una técnica social de orden participativo, se integra de manera idónea con el espíritu del SFCP.

De otro lado, además de los distintos enfoques que se integran al SFCP, la apuesta central de este entramado formativo que conforma la estrategia formativa construida durante estos años para jóvenes y adultos ha sido la del fortalecimiento de capacidades y habilidades para el ejercicio de una democracia participativa efectiva. El enfoque de capacidades y habilidades al que se acoge el SFCP está profundamente ligado al desarrollo humano, entendido este como un proceso que busca potenciar las oportunidades de la persona para el funcionamiento de sus capacidades y asimismo encuentra en el acto educativo más que el proceso de transferencia y aprehensión de nuevos conocimientos, el desarrollo de lo que somos capaces de ser y hacer.

De acuerdo a Amartya Sen “la capacidad de una persona hace referencia a las combinaciones alternativas de funcionamiento que le resulta factible alcanzar, la capacidad viene a ser, por lo tanto, una especie de libertad, la libertad sustantiva de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamiento” (1993, p. 30). En esa medida, el enfoque de capacidades en clave del desarrollo humano está comprometido con el respeto a las facultades de autodefinición de las personas, es de carácter pluralista en cuanto valores, sostiene que las capacidades tienen una importancia central para las personas que se diferencian cualitativamente entre sí y no solo cuantitativamente, por ejemplo, en términos de ingresos.

El horizonte que ofrece Nussbaum de cara al desarrollo de estas capacidades comprende las siguientes de orden fundamental: la capacidad de autoexamen, que implica la autorreflexión y pensamiento crítico sobre la propia cultura y sus tradiciones; la capacidad de verse a sí mismo como ciudadano del mundo, como ser humano en interdependencia con otros, que implica la habilidad de trascender de lealtades locales y la capacidad de la imaginación creativa, que implica el sentimiento de empatía de ponerse a sí mismo en el lugar del otro. Partiendo de esa propuesta el SFCP propone las siguientes habilidades-capacidades para la potencialización del desarrollo humano a partir del proceso formativo (Figura 1).

Figura 1. Capacidades centrales. Formación ciudadana para la participación



Fuente: Alcaldía de Medellín (2015).

Teniendo en cuenta que el propósito inicial de articular los procesos de formación para la participación ha surtido efecto en los procesos de este orden en la ciudad, al haber logrado instalar una metodología con la que de manera recurrente se experimenta y se practica; y luego de casi un lustro de su creación, se encuentra pertinente reflexionar en torno a su implementación. Lo cual, respondiendo al primer objetivo del artículo, partirá por identificar que la integración de corrientes como la educación experiencial y la animación sociocultural han aportado a este proceso herramientas vivenciales en la acción pedagógica, que el peso que ha adquirido el proceso al instalarse de manera recurrente en el territorio y en sus comunidades, junto con el fortalecimiento de los conocimientos de estos últimos en materia de participación política y las experiencias de investigación social comunitaria, han generado en los participantes bases académicas y metodológicas de un orden más analítico y reflexivo.

Implementación de proyectos por parte del Laboratorio de Pedagogía Social

En 2016 se creó el LPS adscrito a la FCHE de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, como un espacio que busca avanzar en el cumplimiento de los fines misionales de la universidad², por medio de procesos de formación, investigación y extensión a partir de tres líneas de acción, a saber: 1) formación —política, territorial, en investigación social y de formadores—. 2) Gestión de conflictos —comunitarios y en entornos educativos—. 3) Fortalecimiento organizativo, mediante el diseño, construcción, ejecución y evaluación de planes de acción, planes estratégicos y demás tipos de instrumentos y técnicas para el fortalecimiento de organizaciones formal o informalmente constituidas (Laboratorio de Pedagogía Social, 2019).

En este marco, el LPS ha desarrollado junto con la Secretaría de Participación Ciudadana de la Alcaldía de Medellín y los habitantes de distintas comunas de la ciudad, una serie de procesos formativos utilizando la estrategia metodológica contenida en el SFCP, los cuales se encuentran enmarcados en el programa “Escuelas de Formación Ciudadana para la Participación Democrática”³.

2. Particularmente de aquel con el que se busca contribuir a la elaboración y resignificación del proyecto de nación, estudiando y enriqueciendo el patrimonio cultural, natural y ambiental del país, a través de la asesoría en las órdenes científica, tecnológica, cultural y artística con autonomía académica e investigativa.

3. Este proyecto, “es un modelo que contempla un ciclo de vida de formación consecutivo que desarrolla capacidades en los ciudadanos desde la edad de 7 años hasta la adultez” (Alcaldía de Medellín, 2017b). La Universidad Nacional de Colombia ha sido responsable de ejecutar los procesos de formación de los grupos de jóvenes adultos —con edades comprendidas entre los 18 y 28 años— y adultos —con edades de 29 años en adelante—.

La primera de estas experiencias formativas fue el diplomado en posconflicto en 2016, bajo la metodología Investigación-Acción-Participativa, involucrando a los participantes en un objeto investigativo en el que están inmersos políticamente, lo cual se constituyó en

[...] un hito en las apuestas formativas para la consolidación de una paz estable y duradera, toda vez que surge como una experiencia pionera de educación no formal para abordar el conflicto armado, las repercusiones sociales de un potencial postacuerdo y la consolidación de un posconflicto. (Salazar y Marín, 2017, p. 2)

Ya para el 2017, como parte del “Contrato interadministrativo para investigar y desarrollar capacidades ciudadanas en torno a la participación en las comunas 4, 10 y 15” se ejecutaron tres procesos formativos atendiendo a las particularidades contextuales de cada uno de los territorios intervenidos.

En la Comuna 4 tuvo lugar un diplomado centrado en tres elementos: enfoque de derechos, formación constitucional y formación territorial. En la Comuna 10, el proceso formativo se desarrolló a partir de los siguientes módulos: historia de la economía política colombiana; formación constitucional; derecho y comunidad, así como valores comunitarios para la construcción de paz territorial. Las sesiones formativas en estos dos casos se llevaron a cabo a partir de la guía propuesta por los profesionales de la Subsecretaría de Formación y Participación Ciudadana que constaba de cinco momentos, de los cuales por lo menos tres debían desarrollarse en cada una de las sesiones:

1. Activación/ambientación: los objetivos de este momento eran identificar las capacidades iniciales de los asistentes en cuanto al tema a desarrollar con el fin de “plantear un punto de inicio en la discusión sobre el tema, y motivar la atención relevando la pertinencia y la cotidianidad” del mismo (Alcaldía de Medellín, 2016).
2. Profundización teórica y conceptual: buscaba desarrollar una profundización que diera a los participantes mayores herramientas conceptuales para la comprensión de la práctica política cotidiana.
3. Reflexión/acción: en este momento se pretendía generar reflexiones que permitieran conectar los conceptos teóricos desarrollados en el punto anterior con las experiencias previas de los participantes.
4. Recuperación de saberes: pretendía generar nuevos conocimientos o avanzar en soluciones cotidianas, que ligaran las temáticas de la sesión con el ejercicio de liderazgo de los participantes.
5. Momento de valoración de la actividad: buscaba evaluar el desarrollo de la sesión en términos metodológicos, logísticos, pedagógicos, etcétera.

Por su parte, en la Comuna 15 se llevó a cabo un proceso de acompañamiento al Observatorio Social de este territorio, iniciativa comunitaria que tenía por objetivo “dar seguimiento a la caracterización, descripción, análisis, investigación y reflexión conceptual de un fenómeno específico” (Universidad Nacional de Colombia, Vicedecanatura de investigación y extensión, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, 2017, p. 18). En este caso, se buscó formar a los participantes en técnicas de investigación social que les permitieran cualificar su ejercicio de comprensión de fenómenos que los afectan y de consolidación de datos relevantes para los tomadores de decisiones. Las sesiones de acompañamiento contaron con una metodología en la que se combinaron, según fueran relevantes cinco momentos:

1. Formación: buscaba dotar a los participantes de herramientas que cualifican su ejercicio investigativo en términos técnicos.
2. Acompañamiento: buscaba hacer seguimiento a los avances en la construcción del proyecto de investigación.
3. Reflexión: pretendió generar reflexiones que permitieran conectar los elementos teóricos con el trabajo práctico que se venía desarrollando.
4. Profundización: generó un espacio de reflexión teórica enfocada hacia la temática específica sobre la cual se formuló el proyecto de investigación.
5. Trabajo experiencial: en este punto se realizaron salidas de campo que permitieran, a partir del uso de distintas técnicas, recabar información pertinente para la construcción del proyecto de investigación.

Como resultado de este proceso se obtuvo un proyecto de investigación que permitió guiar el ejercicio del Observatorio Social de manera autónoma durante los años siguientes al acompañamiento.

Por otra parte, en 2018 en el marco del “Contrato interadministrativo para fomentar el desarrollo de capacidades ciudadanas en torno a la participación a través de procesos pedagógicos en el municipio de Medellín”, se intervinieron las Comunas 6 y 10 y se tuvieron dos grupos abiertos a ciudadanos de toda la ciudad, que estuvieron ubicados en las Comunas 11 y 16. Durante ese año se realizaron una serie de cambios producto de la sistematización de logros y dificultades consignados en los documentos de seguimiento y evaluación, del apartado de recomendaciones de una investigación realizada el año anterior y de decisiones administrativas de la Alcaldía de Medellín.

El primero de esos cambios fue la decisión de dividir los grupos teniendo en cuenta dos rangos etarios —el primero comprendía a los jóvenes de entre 18 y 28 años y el segundo a adultos de 29 años en adelante—. Partiendo de dicha división y de la experiencia adquirida en el proceso de acompañamiento al Observatorio Social de la Comuna 15, se propuso desarrollar en los grupos de jóvenes un proceso basado en la formación de

investigación social que contó con tres módulos: elementos básicos de la investigación social, énfasis temático —determinado a partir de los intereses investigativos de los grupos—, y socialización del proceso de investigación.

Este diplomado, tenía como principal objetivo acercar a los jóvenes participantes a las realidades de sus territorios a partir de la investigación social, buscando con esto generar escenarios que apuntaran a la vinculación de jóvenes en los procesos de participación ciudadana en sus territorios. Esto, teniendo en cuenta que tanto la experiencia de 2017 como los datos recolectados en la Secretaría de Participación Ciudadana evidenciaron que este grupo etario participaba muy poco de este tipo de procesos.

Los grupos de adultos, por su parte, continuaron con su objetivo de llevar a cabo una formación en temáticas específicas que durante ese año fueron: derecho constitucional; derecho y comunidad; formación territorial y valores comunitarios y prácticas alternativas para la construcción de paz territorial.

Para ese mismo año se llevó a cabo una reformulación de la guía pedagógica, en la cual los cinco momentos tuvieron cambios en algunos de sus objetivos y se convirtieron en obligatorios para todas las sesiones, de la siguiente manera:

Momento para el encuentro: “el primer momento de la guía de formación se encuentra[ó] encaminado a generar la capacidad de afiliación tan necesaria en los procesos de liderazgo” (Alcaldía de Medellín, 2016, p. 55), buscó con esto propender por el fortalecimiento del grupo a partir del reconocimiento de sí mismo y de los otros.

Recuperación de vivencias y experiencias previas: se trató de un espacio que “pretende[ía] comprender al sujeto y su particularidad para realizar el trabajo de construcción conceptual” (Alcaldía de Medellín, 2016, p. 55), a partir de ejercicios que permitieran que los participantes llevaran al espacio de formación experiencias y saberes de su contexto que tuvieran conexión con la temática a trabajar durante la sesión.

Construcción conceptual: fue el momento “para la adquisición de nuevos conocimientos, capacidades y habilidades, comprensión y reflexión con mayor profundidad” (Alcaldía de Medellín, 2016, p. 55). En este caso la construcción conceptual “no se limita[ó] a elucubraciones de orden teórico ni mucho menos pretende[ió] transferir el conocimiento instalado en la persona que media la sesión formativa”, y en ese sentido, se buscó la construcción participativa del conocimiento.

Reflexión-acción-transferencia del conocimiento: “permite[ió] la integración de las vivencias para la transformación de la realidad, puesta en práctica de los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas”, fue el momento que buscó “poner en contexto práctico y aplicable el o los conocimientos y capacidades adquiridas” (Alcaldía de Medellín, 2016, p. 55).

Valoración: “permite[ió] analizar y reflexionar todos los momentos” de la sesión formativa, “tanto en lo referido a la metodología, la participación y la construcción colectiva de conocimientos, como las experiencias de aprendizaje de los actores” (Alcaldía de Medellín, 2016, p. 55).

Además de las sesiones formativas, cada uno de los diplomados contó con actividades extra dentro de las que pueden enunciarse: foros temáticos, intercambios experienciales, salidas de reconocimiento territorial y encuentros intergeneracionales.

Por último, en 2019 tuvo lugar el “Contrato interadministrativo para fomentar herramientas y metodologías de investigación social territorial para fortalecer los liderazgos transformacionales”. En esa ocasión se realizó intervención en la Comuna 1 y la Comuna 10 y se mantuvieron los grupos de ciudad en las Comunas 11 y 16.

En las Comunas 1, 11 y 16 se llevó a cabo un proceso formativo dividido en dos partes. En la primera, se realizaron sesiones sobre derecho constitucional y público, participación y liderazgo, así como formación territorial; y en la segunda parte el enfoque estuvo en la formación de investigación a partir de los módulos de diseño metodológico para la investigación social y socialización del proceso de investigación.

Además de eso, cada uno de los grupos llevó a cabo las siguientes actividades complementarias: recorrido para la realización de un diagnóstico territorial, salida para la aplicación de instrumentos y evento de socialización intergeneracional de la experiencia del ejercicio de investigación.

Por otra parte, en la Comuna 10 se propuso un ejercicio de taller-investigativo que giró en torno a la planeación local, el cual se desarrolló en un primer momento con sesiones formativas sobre derecho constitucional y participación ciudadana; liderazgo y fortalecimiento organizacional, así como la planeación de Planes de Desarrollo Local (PDL). En el segundo momento se realizó una reflexión comunitaria del proceso de implementación del PDL, en el que cada grupo acompañado del facilitador, construyó colectivamente un texto que giró en torno a la evaluación de cada una de las líneas de este documento: política y comunidad; salud; alimentación y nutrición; educación; cultura; deportes y recreación; economía y hábitat. En este marco se desarrollaron además tres seminarios temáticos que consistieron en reuniones con expertos en cada una de las líneas del PDL, así como un museo itinerante que permitiera socializar las reflexiones con los demás habitantes de la comuna y finalmente un concurso de fotografía en el que los participantes del diplomado retrataron realidades de su territorio.

Todos los procesos formativos enunciados tuvieron tres características particulares: en primer lugar, las temáticas de cada uno de los diplomados fueron concertadas por medio de procesos que incluían al Laboratorio de Pedagogía Social; la Alcaldía de

Medellín y los líderes comunitarios de cada uno de los territorios intervenidos. En segundo lugar, fue importante la amplia heterogeneidad de los participantes de cada uno de los grupos en términos de género, estrato socioeconómico, nivel de escolaridad, nivel de participación, entre otros y, por último, los procesos formativos llevados a cabo usaron metodologías participativas-interactivas, siguiendo los lineamientos del SFCP.

El SFCP visto desde los actores

A continuación, se expresan las distintas miradas de los actores involucrados en el proceso formativo atravesado por las metodologías y enfoques del SFCP. Para ello se acudió a una representante de la institucionalidad de la cual proviene principalmente la construcción y seguimiento del SFCP, dos facilitadores que participaron en los diplomados en formación política y investigación social y territorial que se imparten teniendo como base dicha construcción, y finalmente, una de las participantes del proceso formativo.

En las conversaciones establecidas con estos actores se procuró, en primer lugar, dar cuenta de su rol y participación en el SFCP desde las distintas instancias de participación en el mismo, en un segundo momento, indagar por sus reflexiones personales y profesionales, si es el caso, sobre la implementación y desarrollo del SFCP en los territorios y la experiencia vivencial de las metodologías del mismo en acción con las comunidades, posteriormente, se indagó con los actores cuál fue la principal contribución del SFCP, así como sus principales limitaciones de cara a su implementación, y, finalmente, se les preguntó por el horizonte de implementación al que, a su modo de ver, debía orientarse el SFCP en el futuro.

Rol y participación en el Sistema de Formación Ciudadana para la participación

Para la indagación de la experiencia con el SFCP se acudió a actores con distintos roles en el proceso formativo, cuyos nombres fueron reemplazados por el genérico de su rol, de acuerdo con la participación que tuvieron a lo largo de la experiencia.

Asesora pedagógica de la Secretaría de Participación: llega a la Secretaría de Participación Ciudadana de la Alcaldía en 2014 para articular los distintos procesos de formación de las secretarías, en una estrategia que definiera la intención pedagógica; lo cual se materializó a través de la creación del SFCP. Una vez construido fue objeto de seguimiento y evaluación de su aplicación.

Formador 1: trabajador social y docente del departamento de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia, participó como facilitador del SFCP a través de los diplomados Investigación social y territorial en las Comunas 11 y 6, Laureles-Estadio y Doce de Octubre respectivamente.

Formador 2: abogado y facilitador de los diplomados en Investigación social y Territorial y en Formación política durante 2018 y 2019.

Participante: participante del proceso formativo en el Diplomado de investigación social y territorial en la comuna 10, en el año 2018.

Para esta primera parte de las conversaciones con los actores, se encuentran una diversidad de perfiles y participaciones en el SFCP, desde roles a los que les compete asuntos directivos, de defensa y monitoreo de la implementación, pasando por roles de los responsables de implementarlo en el territorio con los actores, que no hicieron parte de su construcción y que se enfrentan en el territorio con la realidad, hasta participantes.

Reflexiones sobre su experiencia

Para la asesora pedagógica el significado que tiene el SFCP es el de una herramienta emancipadora al interior de la institucionalidad, al servicio de los jóvenes, adultos, líderes y comunidades de la ciudad, un esfuerzo por impartir educación no formal de manera no jerarquizada, horizontal y propendiendo por el juicio crítico de los sujetos participantes (N. Salinas, comunicación personal, 13 de enero de 2020).

Para el formador 1, “en relación con la formación para el fortalecimiento del liderazgo de las y los jóvenes a partir de la estrategia quiero enunciar varios aspectos: primero, quienes llegan a participar del diplomado son jóvenes que ya tienen una pregunta por la ciudad y su contexto. Un segundo aspecto, es que se empieza a evidenciar la relevancia de su participación en esta estrategia formativa a la luz de lo que puede permitirles para su quehacer como líderes comunitarios. Un tercer punto sería el hacer consciente esa dinámica relacional. Lectura creo que también es muy política porque los lleva a preguntarse cómo, para qué, con quienes ejercen el liderazgo” (J. Medina, comunicación personal, 14 de enero de 2020).

Para la participante, “La metodología es interesante porque es práctica, pero a veces los temas que no conectan, el hecho de que sea con profesores diferentes hace que se pierda entre una temática y otra” (B. Castaño, comunicación personal, 24 de enero de 2020).

El formador 2 calificó el SFCP de la siguiente manera: “por mi experiencia la percepción que tiene la comunidad con relación a esta formación en jóvenes y adultos es distinta: en los adultos, sobre todo en la comuna del centro la gente ya está acostumbrada a eso y hacen los mismos cursos todos los años. En las comunas más de la periferia si hay una renovación del tema. En mi caso intenté presentar de manera dinámica los temas de cierto nivel teórico” (C. Patiño, comunicación personal, 14 de enero de 2020).

Se identifican las distintas perspectivas de los actores involucrados en el SFCP específicamente desde el lugar de enunciación que ostentan. Desde el punto de vista

institucional se presenta una idea del SFCP que lo sitúa dentro de la administración y en comparación con otros procesos se presenta emancipador. Sin embargo, al revisar las perspectivas de actores participantes y facilitadores se encuentra en el SFCP un espacio al cual llegan de entrada jóvenes y adultos con algún interés previo en los temas; es decir, que sin duda hay un alcance en el impacto y que no necesariamente será un ejercicio amplio en la medida en que partirá del contexto y formación previa de quienes pueden ser participantes y acuden o no a este tipo de espacios. Lo cual es una reflexión política, puesto que sin duda aquellos cuyas condiciones materiales previas les han permitido adquirir algún nivel de conciencia sobre asuntos públicos o simplemente un interés por la formación continua, serán quienes mayormente participen del SFCP.

Desde la mirada de la participante, no hay un hilo conductor en las temáticas por la rotación de facilitadores, aunque considera al SFCP un ejercicio dinámico, que es precisamente una de las virtudes más visible de sus metodologías.

Por otro lado, desde la perspectiva de los facilitadores también se considera que el SFCP logra visibilizar la relación entre la formación y la participación para el quehacer comunitario y generar reflexiones de cara a las características de un liderazgo contextualizado para la ciudad.

¿Cuál o cuáles considera usted que han sido las principales contribuciones de la implementación del SFCP en el desarrollo de capacidades y habilidades?

La asesora pedagógica mencionó que una de las necesidades más sentidas antes de la implementación del SFPC era el verse y sentirse en el otro, la necesidad de reconciliar a los líderes con sus pares; pues es importante que a través del SFCP se implemente el juicio crítico en las comunidades, pero también lo es que la intención pedagógica vaya dirigida a establecer lazos colectivos entre las comunidades. Esto de cara a una tendencia individualista de búsqueda por el beneficio propio en las iniciativas de participación, con repercusiones incluso en el ejercicio de PLyPP.

El formador 1 mencionó: “creo que la receptividad de los contenidos pues adquieren una dinámica muy vivencial precisamente porque los participantes hacían consciente que sus saberes, preguntas y experiencias previas tenían un lugar en el hecho pedagógico” (J. Medina, comunicación personal, 14 de enero de 2020).

Por su parte, la participante dijo “Yo creo que el hecho de que estuviera enfocado en una problemática y un territorio en específico permitió desarrollar la visión del problema que uno está analizando. Al ser en el espacio en que estamos situados donde estamos adquiriendo todas esas habilidades permite desarrollar esa capacidad de visión, de estar y sentir los problemas” (B. Castaño, comunicación personal, 24 de enero de 2020).

El formador 2, afirmó: “creo que en sí mismo el proceso de participación que significan esos talleres y esas discusiones, mi experiencia significa un impacto. Ahora, yo que he estado en dos períodos sí he visto como algunos de esos líderes hacen uso de aprendizajes que uno comparte allí con algunas reflexiones propias de su contexto” (C. Patiño, comunicación personal, 14 de enero de 2020).

Desde la mirada institucional es notable que el énfasis de la contribución del Sistema gira en torno a las repercusiones en el relacionamiento colectivo de las comunidades y líderes, puesto que hay dinámicas internas de lo comunitario que han debilitado el tejido social de los territorios, lo cual en el ámbito de lo participativo es precisamente el interés proveniente de la apuesta del SFCP, donde lo colectivo adquiere importancia. Por parte de los facilitadores y los participantes se hace alusión principalmente a los contenidos y a la transferencia de conocimiento. Así, es significativo la experiencia vivencial de llevar reflexiones de su contexto territorial en un escenario pedagógico, así como la oportunidad de que puedan poner en práctica muchos de los conocimientos adquiridos, algunos de carácter técnico e incluso jurídico, en su quehacer comunitario.

¿Cuál o cuáles son las principales limitaciones del SFCP en el desarrollo de capacidades y habilidades?

La asesora pedagógica planteó que aún hoy es necesario plantear la discusión de la praxis ética al interior de las comunidades pues las prácticas de corrupción institucionales provienen o se han transferido hacia las comunidades, ya que, en algunos casos replican las lógicas instrumentales de la participación hacia su propio beneficio o hacia la tergiversación de recursos en iniciativas que no le aportan al bien común.

Para el formador 1, “algunas de las dificultades que se pueden evidenciar para la apropiación o para la receptividad de estos contenidos tienen que ver primero con la intermitencia de la asistencia, cuando un joven deja de ir a una sesión ocurren muchas cosas, esos equipos de investigación que conformaban se debilitan en la producción, disminuyen la capacidad de producir o la profundidad de los debates, esa participación o ese proceso cualitativo de producción de conocimiento, de avance en la concepción de los proyectos de investigación se ve truncado, digamos, porque algunos jóvenes abandonaron los grupos que estaban formándose. De otro lado, nos encontramos un nivel de lectura muy limitado; es decir, la lectura de los textos que se referenciaban era lamentable para la posibilidad de profundizar en los debates sobre la investigación, sobre sus proyectos, sobre la concepción de las preguntas requería de unas lecturas en varios niveles” (J. Medina, comunicación personal, 14 de enero de 2020).

La participante mencionó lo siguiente: “yo creo que uno de los temas o de los aspectos que imposibilita adquirir habilidades en este sentido es que nos centramos mucho en la visión institucional, que no abordamos otras visiones u otras metodologías” (B. Castaño, comunicación personal, 24 de enero de 2020).

Formador 2 sostuvo que, “con relación a las limitaciones creería yo que tiene que ver con el hecho de que hacen el mismo proceso formativo varias veces y otro que está sometido a una cárcel metodológica que tiene muy sobrevalorada la didáctica y que lamentablemente pone muy en riesgo la libertad de cátedra de los tutores” (C. Patiño, comunicación personal, 14 de enero de 2020).

Es interesante cómo los actores ubican las limitaciones del SFCP en distintos responsables. Por un lado, desde la institucionalidad se ubica la mirada en la importancia de reforzar la praxis ética de las comunidades, entendiendo que de ellas también provienen ejercicios distorsionados de la participación ciudadana. Desde los facilitadores, se encuentra una mirada que sitúa la responsabilidad en los participantes, al encontrar como limitación la asistencia intermitente a las sesiones y el bajo nivel de lectura, así como el hecho de que año tras año se reproduzca un proceso formativo con contenidos tan similares, y esto, cabe aclarar obedece a la elección de las mismas comunidades, a partir de su ejercicio de participación en PL y PP.

¿Cuál considera usted que puede ser el horizonte de implementación del SFCP de cara a los retos que presenta la ciudad, la ciudadanía y un proceso fortalecido durante estos años?

La asesora pedagógica mencionó que el ejercicio formativo debe, principalmente, instar a los sujetos a la movilización social y política.

Para el formador 1, se trata de que, primero, sigue siendo pertinente pensar un sistema para la formación en pro de la participación porque la participación no solo como derecho sino también como una experiencia en la construcción de la ciudad se hace necesaria para formar una ciudadanía más activa, crítica y con mayores libertades. Esos niveles de participación se requieren para generar mayor sensibilidad frente a la ciudad, pero también mayor apertura para que las comunidades sean protagonistas en la gestión de su desarrollo y para que el desarrollo local facilite la superación de todos los problemas en la ciudad.

El formador 2 mencionó que, “realmente yo creo que sería interesante llevar los cursos a un segundo nivel, tal vez enfatizar más en una formación cada vez más compleja, por ejemplo, ahondar más en el ordenamiento territorial, incluso en contenidos de política administrativa, teniendo en cuenta que ya han adquirido conocimientos en derecho constitucional, derecho administrativo, etcétera y construir digamos que unas herramientas para la intervención concreta de su contexto” (C. Patiño, comunicación personal, 14 de enero de 2020).

Desde el punto de vista institucional, el SFCP debe orientarse hacia detonar la movilización social y política de los ciudadanos, aunque no profundiza en la ruta y los contenidos que potenciarían esta acción. Mientras que, desde el punto de vista de los facilitadores sí se hacen recomendaciones ligadas a los contenidos del proceso formativo; por ejemplo, la oportunidad de llevar estos diplomados a un segundo nivel para los participantes, con el fin de que complejicen cada vez más los conocimientos adquiridos en un mayor nivel de profundidad, y de otro lado, contenidos relacionados con temáticas como la planeación del desarrollo y del territorio.

Conclusiones y recomendaciones

La experiencia formativa de los distintos procesos pedagógicos que se relataron en el presente artículo corresponden al período 2017-2019 y hacen parte de un trabajo mancomunado que ha realizado el LPS de la FCHE de la Universidad Nacional de Colombia junto con la Secretaría de Participación Ciudadana de la Alcaldía de Medellín, ha significado la cualificación y rotación de contenidos y metodologías año tras año, procurando la innovación pedagógica de acuerdo a las necesidades e intereses de las comunidades y los territorios.

Durante los primeros ejercicios se procuró el fortalecimiento y desarrollo de capacidades ciudadanas a partir de contenidos como el enfoque de derechos, derecho constitucional, formación territorial, economía política, valores comunitarios y paz territorial. Para entonces se concebían metodologías que brindarían una ambientación en las formaciones, una profundización teórica, momento para la reflexión, recuperación de saberes y valoración de la actividad. En este momento fue pertinente, además, reconocer las capacidades instaladas en las comunidades que los habían orientado a generar sus propios ejercicios de formación para la participación, con lo cual se viabilizó el acompañamiento al Observatorio Social de la comuna 15 para realizar transferencia de conocimiento en técnicas de investigación social. En ese caso, la metodología apropió otras fases para las sesiones, más acorde al nuevo foco: formación, acompañamiento, reflexión, profundización y trabajo experiencial.

Luego, en los procesos posteriores fue cuando además se insertó en la metodología la necesidad de separar con un criterio etario los grupos de formación, brindando elementos de investigación social a los grupos de jóvenes y contenidos relacionados con derecho y comunidad, formación territorial, valores comunitarios y prácticas alternativas de construcción de paz territorial con los grupos de adultos.

El anterior trasegar da cuenta de una acción muy intencionada por parte del LPS de imprimir en los procesos formativos elementos que partan de reconocer las capacidades ya

adquiridas por los participantes en procesos anteriores o a partir de su quehacer en el territorio, para brindar una oferta formativa que en realidad cualifique y lleve a otro nivel de profundización las herramientas que se brindan a los líderes y comunidades con estos procesos.

De esa experiencia es clave manifestar la apuesta del LPS en este proceso, en grupos de jóvenes y adultos por la investigación social, tanto a nivel de contenido, como de enfoque, encontrando en la enseñanza de la investigación herramientas analíticas que permitan a los participantes adquirir elementos, para aportar reflexiones sobre las problemáticas de sus territorios de manera compleja, multidimensional y sensible socialmente. El elemento adicional de esta investigación, que se caracteriza como social, busca partir de la experiencia y vivencia de quienes participan en los procesos formativos como el principal insumo para el ejercicio investigativo, vinculando saberes técnicos y comunitarios en la formulación de problemáticas y diagnósticos, así como en la caracterización y tipificación de abordajes idóneos para un aporte intelectual y en algunos casos, empírico a esas problemáticas identificadas.

En este orden de ideas, la investigación social para procesos formativos con comunidades que se orienten al fortalecimiento y desarrollo de sus capacidades para la participación, se constituye en la apuesta relevante que ha logrado posicionar el Laboratorio de Pedagogía Social en este periodo en razón de las virtudes que visiblemente instala en las comunidades, permitiendo ejercicios analíticos que trascienden de un espacio participativo de discusión para pensarse de manera compleja las problemáticas que aquejan a los territorios y comunidades. La orientación del ejercicio investigativo desde la Universidad se configura en un ejercicio de transferencia de conocimiento efectivo y útil enmarcado en un ejercicio académico, pero con unos efectos prácticos visibles y valiosos en el territorio.

Referencias

- [1] Alcaldía de Medellín. (2012). *Preparación y realización de elecciones de dignatario de juntas de acción comunal y juntas de vivienda comunitaria*. <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Desarrollo%20Social/Secciones/Publicaciones/Documentos/2012/Elecciones%20JAC%20IVC2012/CAPACITACI%C3%93N%20CARTILLA%20GU%C3%8DA%202012.pdf>
- [2] Alcaldía de Medellín. (2015). *ABC planeación local y presupuesto participativo 2015. Subsecretaria de PL y PP*. https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportalDelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_3/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2015/ABC%20PLYPP%202015.pdf

- [3] Alcaldía de Medellín. (2016). *Lineamientos conceptuales y metodológicos para la implementación de la propuesta formativa del Sistema de Formación Ciudadana para la Participación*. Secretaría de Participación Ciudadana; Subsecretaría de Formación Ciudadana para la Participación.
- [4] Alcaldía de Medellín. (2017a). *Escuela red de formación ciudadana para la participación*. Secretaría de Participación Ciudadana; Subsecretaría de Formación Ciudadana para la Participación. <https://infolocal.comfenalcoantioquia.com/index.php/escuela-red-formacion-ciudadana>
- [5] Alcaldía de Medellín. (2017b). *Guía pedagógica y metodológica. Escuela de formación ciudadana para la participación democrática, versión 2017*. Sí Ciudadanía; Escuelas de Formación. <https://siciudadania.co/conoce/escuelas-de-formacion>
- [6] Álvarez, D. y González, Y. (2014). Presupuesto participativo, liderazgo comunitario y participación comunitaria, ejes articuladores para el desarrollo social: revisión documental. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 99-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123830>
- [7] Ander-Egg, E. (1983). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Instituto Ciencias Sociales Aplicadas.
- [8] Association for Experiential Education [AEE]. (1995). *Experiential Learning in Schools and Higher Education*. Association for Experiential Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385415.pdf>
- [9] Carvajal, Y. (2009). Participación ciudadana y buen gobierno: el presupuesto participativo como aporte a la democratización de la ciudad de Medellín. *Revista Foro*, 68, 105-114. <https://search.proquest.com/openview/e9819458b1bba82de9c5be0bc1cd8f2d/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=15434>
- [10] Constitución Política de Colombia. (1991). Edición especial preparada por la Corte Constitucional, Consejo superior de la Judicatura, Centro de documentación judicial (CENDOC), Biblioteca Enrique Low Murtra (BELM) [Actualizada con los Actos legislativos a 2016]. <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- [11] Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- [12] Gómez, E. (2007). El presupuesto participativo, entre democracia, pobreza y desarrollo. *Investigación y Desarrollo*, 15(1), 56-77. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/3806>
- [13] Gutiérrez, A. y Pulgarín, M. (2009). Formación ciudadana: ¿utopía posible! *Revista Educación y Pedagogías*, 21(53), 33-48. <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9831/9030>

- [14] Herrera, M. (s.f.). *Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios*. <http://observatorio.unillanos.edu.co/portal/archivos/Documentos/documentos/18cultura%20pol%C3%ADtica%20y%20formaci%C3%B3n%20ciudadana.pdf>
- [15] Laboratorio de Pedagogía Social. (2019). *Presentación institucional*. [manuscrito sin publicar].
- [16] León Gutiérrez, A., Hincapié, L. y Villa, G. (2016). Potencial social y político de la planeación local y el presupuesto participativo en Medellín (Colombia) para fortalecer la democracia latinoamericana. *EURE*, 42(125), 205-224. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612016000100009>
- [17] Mejía, J. (2015). *El presupuesto participativo, la participación comunitaria y el capital social en Medellín* [tesis de maestría, Universidad EAFIT]. <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/7866>
- [18] Mendoza, N. y Torres, A. (2013). La sistematización de experiencias en educación popular. En C. Lola, M. Marco y M. Jairo (comp.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp. 155-184). Cinep.
- [19] Mesa, A. (2008). La formación ciudadana en Colombia [suplemento o educación, ciudadanía y democracia]. *Uni-pluri/versidad*, 8(3). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/1814>
- [20] Molina, W. (2013). Construyendo ciudadanía: la experiencia de presupuesto participativo en las comunas de Medellín. *RHS. Revista Humanismo y Sociedad* 1(1), 64-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7083585>
- [21] Muñoz Gaviria, D. A y Villa Holguín, E. (2017). Paulo Freire en la educación popular latinoamericana: el porqué y el para qué de estarse formando como pueblo político. *Kavilando*, 9(1), 276-286. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6110066>
- [22] Nussbaum, M. C. (2014). *Sin fines de lucro. ¿Por qué la democracia necesita las humanidades?* Katz discusiones.
- [23] Parra, L. (1997). *Documentos de los archivos de Aire Libre - Educación Experiencial* [manuscrito sin publicar].
- [24] Pimienta, A. (2008). Los escenarios de educación formal como proceso de formación ciudadana: el caso de presupuesto participativo en Medellín [suplemento o educación, ciudadanía y democracia]. *Uni-pluri/versidad*, 8(3). http://200.24.17.10/bitstream/10495/8818/1/PimientaAlejandro_2008_EscenariosEducacionInformal.pdf
- [25] Salazar Prada, R. y Marín Arenas, L. D. (2017). Educación para la paz. La apuesta pedagógica del Diplomado en Posconflicto, Medellín, 2016. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15), 00009. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-21712017000100009&script=sci_abstract

- [26] Secretaría de Participación ciudadana y Alcaldía de Medellín. (2015). *Propuesta pedagógica y procedimental, sistema de formación ciudadana para la participación: lineamientos conceptuales y metodológicos para la implementación de la propuesta formativa del sistema de formación ciudadana para la participación, versión 3*. Alcaldía de Medellín.
- [27] Sen, A. (1993) Capability and Well-being, en M. Nussbaum y A. Sen (eds.) *The*
- [28] *Quality of Life*. Oxford, Clarendon Press. (Traducción de R. Reyes, en Nussbaum y
- [29] Sen (eds.) *La calidad de vida*. Tercera reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica, 2002)
- [30] Universidad Nacional de Colombia, Vicedecanatura de investigación y extensión, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas. (2017). *Propuesta para el desarrollo del contrato interadministrativo para investigar y desarrollar capacidades ciudadanas en torno a la participación en las comunas 4, 10 y 15* [manuscrito sin publicar].

Cycle of Protest and Changes in Spanish Party System: 15M, Mareas and New Parties*

Marisa Revilla-Blanco**

Carlos Molina-Sánchez***

Universidad Complutense de Madrid, España


<https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.88762>


Abstract

In this paper we intend to analyse the political consequences of the cycle of protest (2011-2016) in Spain, this is, the recent cycle of mobilizations starting with the 15M *indignados* movement. We consider that there is a link between the cycle of protest and the political changes that have occurred. First, we run a correlation analysis between the number of demonstrations and the electoral changes. Then, we analyse the profiles of protesters and that of voters of the new parties. Our focus is set on changes such as the breakdown of the two-party system and the emergence of new political parties with parliamentary representation. Approaching through different causal mechanisms, we conclude that both events can be analysed as political consequences of the Spanish cycle of protest.

Keywords: social movements; (new) political parties; social change; political conflicts; Spain; Podemos; 15M/*Indignados*.

* **Article received:** July 1, 2020 / **Accepted:** November 30, 2020 / **Modified:** December 14, 2020. This article is the result of research carried out without any external financing. We thank the careful revision carried out by blind evaluators whose comments have contributed to improving the final version of this paper.

** PhD. in Political Sciences and Sociology. Full Professor at the Department of Applied Sociology, Universidad Complutense de Madrid (UCM), Spain. Email: mrevilla@cps.ucm.es  <https://orcid.org/0000-0001-8926-021X>

*** PhD. student in the Doctoral Studies Program at the Sociology and Anthropology at the Political Sciences and Anthropology Department. Universidad Complutense de Madrid (UCM), Spain. Email: cmolin03@ucm.es  <https://orcid.org/0000-0002-2335-1589>

How to cite this article:

Revilla-Blanco, M. & Molina-Sánchez, C. (2021). Cycle of Protest and Changes in Spanish Party System: 15M, Mareas and New Parties. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 20, 206-232. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.88762>



Derechos de autor: Atribución-
NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Forum. Rev. 20 (julio - diciembre 2021)
e-ISSN: 2216-1767 / pp. 206-232

Ciclo de protesta y cambios en el sistema de partidos español: 15M, *Mareas* y nuevos partidos

Resumen

El propósito de este artículo es analizar las consecuencias políticas del ciclo de protesta de 2011-2016 en España; es decir, el ciclo de movilización que comenzó con la movilización del 15M y los Indignados. Establecemos que existe un vínculo directo entre el ciclo de protesta y los cambios políticos que ocurrieron. Se presentan dos análisis: por un lado, la relación entre número de manifestaciones y los cambios electorales; por otro, las semejanzas entre los perfiles de los manifestantes y de los votantes de los nuevos partidos. Los cambios que más nos interesan son la ruptura del sistema bipartidista y la emergencia de nuevos partidos políticos que logran obtener representación parlamentaria. Utilizando distintos mecanismos causales, concluimos que ambos eventos se pueden interpretar como consecuencias políticas del ciclo español de protesta.

Palabras clave: movimientos sociales; (nuevos) partidos políticos; cambio social; conflictos políticos; España; Podemos; 15M/Indignados.

Introduction

The emergence of the Spanish 15M/*Indignados* movement (May 2011) and activism for social rights and against the privatization of public services –the so-called *mareas* or ‘tides’– between 2012 and 2016 represented what we define as a major cycle of mobilization in recent Spanish history. As Sampedro and Lobera stated, *Indignados* were “[both] an expression of a widespread erosion of the hegemonic transition culture and a new social and creative space for challenge and reform” (2014, p. 63). We focus our analysis on, first, a specific effect in the hegemonic transition culture: the breakdown of the two-party system and the hegemonic position of the Spanish Socialist Party (PSOE) and Popular Party (PP, conservative) as the only parties which could ensure governability. And, second, in one characteristic of this creative space which is the emergence of new parties competing for increased representation shares. We will sustain that these changes are political consequences of those mobilizations. We argue that the breakdown in the Spanish two-party system was expressed, first, socially –during -and through- the cycle of mobilization which has been publicly visible since 15M– and then, electorally, revealing the ‘exhaustion’ of the “two-party dominance” (Garrido, 2017) –stronger than ever between 2000 and 2008–, both in Parliamentary representation and among the electorate.

We define those two problems, the end of the two-party system and the emergence of new and successful political parties, as the core issues of this paper, mainly, due to two reasons. First, the two-party system has been institutionalised (Mainwaring, 1998) in the Spanish political system since the first elections (1977 and 1979) held in the democratic transition. Second, the constituencies of the parties which have emerged for General Elections in 2015-2016 and 2019 —mainly, *Podemos*, *Ciudadanos* and *VOX*— are much younger than those of the “traditional” parties.

The second decade of the 21st century started in Spain with these mobilizations confronting the moderate left-wing government which launched austerity policies in 2010, stating clearly that “they don’t represent us” —*No nos representan*. This decade finishes with the formation, for the first time in Spain, of a coalition government. Paradoxically enough, this same party (PSOE) has been ruling since January 2020 with *Podemos*, the party which emerged following the path of 15M.

According to the literature on political consequences of social movements, which identifies three main effects at structural level: 1) the extension of democratic rights and practices; 2) the formation of new political parties; and 3) the setting of policy agendas (Amenta et al., 2010), we establish our interest in the analysis of the second: the formation of new political parties and changes in the constituencies —and their success obtaining political representation— as a consequence of this cycle of mobilization.

In the following sections, first, we introduce the political context in which mobilizations took place. Second, we discuss the theoretical model on political consequences of social movements that we apply to the shifting political Spanish context in this period, and then we run a correlation analysis to relate the degree of mobilization to the emergence of new parties in each Spanish constituency in the electoral cycle. Finally, we discuss the characteristics of the two-party system and the main changes in political representation as well as the changes in the constituencies of political parties through general elections held during this decade.

Spanish Political Context for Mobilization

On May 12th, 2010, Prime Minister Zapatero —Socialist Party, PSOE— presented his government’s first package of budget cuts to Parliament:

Head down, the president walks into Parliament with a short speech in his right hand. He opens a white folder and reads 16 pages of bad news. Shaken by seven days of economic instability and a week of financial unrest that placed Spain on the precipice, José Luis

Rodríguez Zapatero presented to Parliament “a very cruel reality” and announces, in 120 seconds, nine “necessary and fair” measures to get the country out of the hole it is in; nine black bullet points between pages 11 and 12 that represent the most profound social budget cuts in recent Spanish history. (Romero, 2010)

These cuts reduced public spending by 15 000 million Euros, affecting public sector salaries, pensions, pharmaceutical spending, Official Development Assistance –600 million–, and so on. This was immediately followed by a period of street demonstrations against the cuts. A year later, in 2011, street protests involving thousands of people were organised by a citizen’s platform known as *Democracia Real Ya* across several Spanish cities. Following one demonstration some activists decided to camp out in Madrid’s Puerta del Sol. This might have gone unnoticed had it not been heavily suppressed by police (Garijo, Quesada & Santaaulalia, 2011), which drew media attention and provoked indignation among a large section of the public. This produced more spontaneous calls for further action through social media, such as Facebook, Twitter, etc., which led to daily protests that resulted in a massive camp in Puerta del Sol. In the following days, camps were established in many major Spanish cities and became a global milestone, a point of no return in the cycle of mobilization. Some camps continued after the local elections held on May 22nd, –among them, Acampada Sol in Madrid and Acampada BCN in Plaza Cataluña, Barcelona– until they peacefully disbanded in June 2011. However, the message of social distrust of politics, political parties and the financial system has been strongly rooted since then.

These protests known as 15M,¹ or the *revolución indignada* –outraged revolution–, constituted the expression of “outrage” as a social force that was mobilised at the 15M camps, as well as in the later cycle of protests during 2012-2014, which included the *mareas ciudadanas* –“tides”, in which different colours represented specific protest groups: white, related to the health services; green to public education; violet to women’s rights, and so on. The ‘outrage’ was also expressed in the ideological reconfiguration of specific social groups, which distanced themselves from the political positions of the two main parties –PP, the conservative party, and PSOE, the socialist party. This shift then became a global criticism of the Spanish political system. Hutter, Kriesi and Vidal’s stand is that “the key driving forces of change are social movements and political parties that forcefully combine opposition to austerity and ‘old’ politics” (2018, p. 3). “Old” politics characterised in Spain by the closure of the two main parties.

1. For the analysis of 15M, we recommend Adell (2011), Castañeda (2012), Calvo (2013), Minguijón and Pac, (2013), Portos (2016).

Precisely, ‘closure’ of the political institutions to citizen’s demands and grievances became one of the most salient characteristics of the political response to the economic crisis. When in 2010 Rodríguez Zapatero imposed the budget cuts, he abandoned the policies that his own government had promoted during its first period of government (2004-2008) by extending social rights –such as support for maternity leave and the unemployed. The causes and effects of this policy shift were poorly explained to citizens, and the public was left shocked. Consequently, at the following General Election in November 2011, the PSOE lost three million votes, and the PP won the election. However, Mariano Rajoy’s –prime minister from 2011 until 2018, PP– government went even further in imposing new cuts and austerity, whilst showing little interest in cracking down on political corruption and instead seeking to cover up scandals. Both governments applied the “Merkelian orthodoxy” that led to “economic hecatomb” (Castells, 2016, p. 168). After 2011, both ruling (PP) and opposition parties lost social support, being Spain the only European country in which this occurred as response to the 2007 crisis (Castells, 2016, p. 170).

Podemos –We can– emerged onto the Spanish political scene in the campaign for the EU parliamentary (EP) elections in May 2014. This new party articulated its political identity based on the political agenda introduced by social movements since 2011. *Podemos*’ success in this election reconfigured the electorate in Spain.² In January 2015, *Ciudadanos* (C’s), a party created in 2005 in Catalonia by a platform of intellectuals concerned about the spread of independence movements to contest Catalanian Elections, jumped to central politics scenario with a strong discourse against corruption.

In May 2015, local and regional elections brought new actors and issues to local governments and regional Parliaments, and the December 2015 General Election confirmed the fragmentation of the electorate among four political parties: two of them new parties on the national stage –*Podemos* and *Ciudadanos*–. This was confirmed at the June 2016 General Election following the failure of parliamentary groups to form a government. As Orriols and Cordero put it: “The beneficiaries of the collapse of the two-party system from 2015 were not the existing minor parties (which also suffered substantial losses) but two new state-wide parties: *Podemos* and *Ciudadanos*. The emergence of these two political formations radically changed the Spanish party system, which moved from a two-party system to a multi-party system” (2016, p. 471).

2. “... until the EP elections in May 2014, the greatest beneficiaries of the PP’s decline [and PSOE’s, we would add] were the BAI options (blank vote, abstention and indecision)” (Orriols & Cordero 2016, p. 476).

Governability problems had just emerged in Spain: In October 2016, Pedro Sánchez stepped down as PSOE's general secretary and resigned as Congressman and leader of the Socialist parliamentary group, due to his reluctance to support the formation of government with Mariano Rajoy (PP) as Prime Minister. Without repudiation from Sánchez, Mariano Rajoy's government was inaugurated on 29 October. Less than two years later, in June 2018 Mariano Rajoy lost the motion of censure presented by *Podemos*, and Pedro Sánchez inaugurated a new government with *Podemos* as parliamentary support. General elections have been held twice during 2019 –April and November. In this last electoral cycle, a new party from the radical right has emerged: VOX –first competing in 2018 Andalusian Autonomic Elections–. Now, after November electoral results, Sánchez leads a coalition government –PSOE + *Podemos*–, and VOX is the third force in Spanish Congress.

Theoretical Framework: Political Consequences of Social Movements

A significant number of studies allow us to establish the importance of the subject and the problems involved in analysing social movements' political outcomes.³ Being so, nevertheless, the difficulties of considering the political consequences of social movements require further explanation. First, linking specific political outcomes of a process –e.g. transformations that affect political actors, institutions, decisions...– to concrete social movements' *strategies and actions* can result in an arduous task, because "...political consequences are external to and not under the direct control of SMOs" (Amenta et al., 2010, p. 287).

Second, the political consequences of social movements cannot always be related to their *goals*. In theoretical debates this is referred to as "unintended consequences" (Andrews 1997). The exclusive focus on a social movement's agenda may limit the analysis by "excluding the broader consequences of movements, which are ultimately essential to understanding the dynamic development of the struggle" (Giugni & Bosi, 2012, p. 22).

Finally, political processes include so many actors, institutions, and interactions that a methodological problem might arise when trying to establish *causal links* between a movement and some outcomes.

So, even though the theoretical and analytical debate has not fully responded to the question about "whether movements are generally effective or how influential they are" in the political process (Amenta et al., 2010, p. 287), considering the number of

3. For some interesting reviews and studies on this issue, see: Giugni (1998), Giugni (1999), Tilly (1999), Kolb (2007), Amenta et al (2010), Bolger (2016), Bosi, Giugni and Uba (2016), Uba and Romanos (2016), Aguilar and Romanos (2018).

actors, strategies and situations involved in political processes, we cannot realistically expect the question to have a single, comprehensive answer. Eventually, the response will depend on the movement involved, the political conditions, and/or the strategies deployed by the movement and the other actors. But, even so, as Kolb stated, there is enough common ground to establish a partial theory (Kolb, 2007).

As shown by the literature relating to the political consequences of social movements, these problems can be managed.⁴ For instance, explaining “through which processes social movement activities can result in political change” (Kolb, 2007, pp. 1-3).

In this analysis of political consequences, we follow the “partial theory of social movements and political change” proposed by Kolb (2007), as we acknowledge this work as the most complete understanding of causal mechanisms and typology of outcomes. Starting with the latter, Kolb distinguishes two types of political outcomes: 1) substantive political outcomes, this is the establishment, modification, or construction of public and collective goods—including five different types of impacts: agenda; alternatives; policy; implementation, or, finally, goods. 2) procedural outcomes which link social movements to institutional outcomes. In this case, Kolb analyses, first, procedural changes in the relationship between social movements and a political sub-institution—consultation; negotiation, or formal recognition—and, second, intra-institutional changes, this is, changes in the structure and/or purpose of political sub-institutions—extension of voting rights; strengthening Parliamentary representation; creation of Governmental Agencies; emergence of new political parties.

Related to the causal mechanisms of political change, Kolb introduces five mechanisms: 1) disruption—a means of creating negative inducements; 2) public preference—the mobilization of public opinion might affect policy makers’ response by shifting their own policy preferences; 3) gaining access to the political process—basically, electoral empowerment; 4) judicial—the use of the political power of the courts by social movements on their behalf; and 5) shifting the scale of process to international politics.

For the purpose of this paper, we focus on the political consequences of the Spanish cycle of protest, and predominantly, on the issue of the emergence of new political parties because of the cycle of mobilization.

Political Consequences

Based on Kolb’s model, we argue that there were three outstanding political consequences of the 15M mobilization, and the following cycle of mobilizations. First, a substantive

4. For a discussion of recent literature on the subject, see Giugni, Bosi and Uba (2013). Also, Aguilar and Romanos (2018), for the analysis of the 15M movement; and Bosi (2016), for the revision of the IRA volunteers.

political outcome: agenda impact. As Diego Beas proposed, “the *indignados* succeeded in revealing a side of Spain that only few thought existed: a resilient and politicised public willing to get involved to change the modus operandi of the system” (Beas, 2011). And changing the modus operandi of the system required –as the mobilizations sought–, confronting the content and effects of anti-austerity policies; to reveal the intricacies of corruption; to demand changes in political representation. All of this strongly suggested that the PP and the PSOE were the obstacles to change. The cycle of mobilization introduced into the agenda the problem of political corruption as a system and the questioning of the Spanish democratic system, including the reconsideration of the transition to democracy.

Second, two procedural outcomes, which were both related to intra-institutional change: first, the emergence of new political parties, and then the strengthening of political representation –Parliamentary and local. Proportional systems present a better opportunity for the emergence of new parties due to its better chances of electoral success (Hutter, Kriesi & Lorenzini, 2018). *Podemos* represents the most successful translation of ideological reconfiguration into electoral alternatives, being the first one to obtain electoral success in the 2014 European Election (Lobera, 2015) but it has not been the only one.

Analysing Causal Mechanisms

Disruption appears to be the key causal mechanism that explains the linkage between the mobilization cycle and political outcomes in this case: “...the rather constricted and exclusionary bounds of the Spanish polity, at least as it has been understood by many mainline political actors, often encourage the adoption of a disruptive approach by protesters...” (Fishman & Everson, 2016, p. 8). The “closure” of Spanish political institutions and the criminalization of protest showed that the streets were the place to express discontent, frustration and demands for change –“disruption” in Fishman & Everson, (2016). Confrontation was the mechanism employed by *Mareas* and social movements such as *Rodea el Congreso* when repression and criminalization was the only response from Rajoy’s government to the mobilizations; that is, when options for negotiation were completely closed.

However, following disruption, a second causal mechanism is needed to understand the whole process: gaining political access through electoral empowerment changing electoral representation.

Working on these two explanatory causal mechanisms requires us to define the way that social movement strength is to be analysed. We choose to use the amount of (protest) mobilization to measure the strength of the movements through a specific indicator: the extent of protest mobilization (Kolb, 2007, pp. 40-41).

We work on two premises: first, the variation in the number of mobilizations is related to the appearance of new parties and to the number of votes for these parties; and second, given the link between mobilization and new parties, their constituencies should share similar social characteristics. On this basis, we build on two hypotheses:

H1. The higher the number of mobilizations in any constituency, the greater the probability of the appearance of new parties obtaining representation, and seats in municipalities or parliaments.

H2. The profiles of people who mobilise and the profiles of new parties' voters should share characteristics and differ from the profiles of PP and PSOE's voters.

Therefore, we relate the degree of mobilization to the number of new parties in each Spanish constituency in the electoral cycle—that is, the local election 2011; EU parliamentary election 2014; local election 2015 and General Election 2015 and 2016—and we analyse the changes in the constituencies of political parties in this period.

Methodology and Construction of Variables

The data regarding demonstrations and mobilization have been collected from the *Yearly statistics of the Spanish Ministry of Interior*.⁵ These statistics include information on demonstrations collected from 2007 to 2015. The year 2007 is the starting point of the cycle of protest and 2012 is the year of the explosion of the cycle, demonstrations reaching up to its highest numbers. A total of 44.233 demonstrations according to Home Office's yearly statistics. Meanwhile 2015 is an electoral year where the political changes become a reality. On this point, it becomes necessary to state the limitations of using this data. The first limitation is that all mobilizations are accounted, no matter the size. So, small ones tend to be overrepresented in the yearly statistics. Due to the difference between years with almost no contention—4000 demonstrations—and those years of the great cycle—40 000 demonstrations—, this overrepresentation can be accepted as we believe that it shows the great variety of topics and the importance of the cycle of protest. Another limitation is the data regarding *Cataluña* and *País Vasco* because they are not accounted for in the *Yearly statistics of the Spanish Ministry of Interior*, since 2012 and 2013, respectively.

Political data, regarding General Elections and local elections as well as vote information or appearance of new political parties, has been collected from the official pages offering electoral results—*Ministerio del Interior/Home Office*.⁶

5. Demonstration information: <http://www.interior.gob.es/web/archivos-y-documentacion/anuario-estadistico-de-2014>

6. Political Information: <http://www.infoelectoral.mir.es/infoelectoral/min/home.html>

The variables have been constructed *ad hoc* taking in to account the hypothesis, the theory, and the data available. There are 10 different variables: four independent and six dependent.⁷ The independent variables have been constructed by drawing on demonstration data, because we understand that social movements and mobilizations have contributed to change political representation as well as producing an opportunity that has facilitated the appearance of new political parties. The fourth independent variable represents a control variable and is constructed from registered unemployment rates from the Spanish unemployment services. The other six variables are dependent. Three of them correspond to municipal elections held in May 2015, while the other three relate to the General Election that took place in December 2015.

Correlations Analysis

We conducted a linear regression analysis after the collection of data and the construction of variables. This is summarised in Figure 1, where the most relevant correlations that have been found during the statistical analysis are shown. All independent variables have shown a positive correlation except for the second independent variable (INVAR2⁸). One point that must be noted is that the other three independent variables have had positive correlations, mainly with dependent variables relating to the emergence of new parties.

Figure 1. Summary of Positive Results from Correlation Analysis

Relevant Correlations			
INVAR1	Pearson's correlation	.551** (DV1NP)	.545** (DV3%NV)
	R ²	0.304	0.297
INVAR3	Pearson's correlation	.569** (DV1NP)	.625** (DV1NPGen)
	R ²	0.324	0.391
INVAR4	Pearson's correlation	.683** (DV1NP)	.601** (DV3%NVGen)
	R ²	0.466	0.361
** The correlation is significant at level 0.01 (bilateral). N=52 Spanish provinces			

Source: Author's elaboration.

7. For the description of the variables, see Annex.

8. INVAR2 represents the second part of the mobilization cycle that goes from 2012 to 2015. The mobilizations in these years have decreased from their highest point (2012). Therefore, the lack of correlation is positive. If there had been a correlation for this variable, it would have falsified the other existing correlations.

The variable (DV1NP) symbolises the number of new parties represented in City Councils after the 2015 municipal elections, and it correlates positively with all the independent variables of mobilizations –INVAR1 and INVAR3– except for independent variable number 2. It also correlates with the unemployment rate variable (INVAR4).

Independent variable INVAR1 correlates positively as well with dependent variable DV3%NV which represents vote percentage to new parties obtaining representation in City Councils 2015. The last two relevant correlations are connected to General Election variables. The DV1NPGen stands for the number of new political parties represented in national parliament and correlates with INVAR 3. And the DV3%NVGen dependent variable stands for vote percentage to new parties obtaining representation in Spanish parliament for 2015 General election, correlating with INVAR 4.

The statistical analysis showed that effectively there is a correlation between the number of demonstrations and the appearance of new political parties obtaining electoral representation. Another limitation of the correlation analysis is that *per se* it is spurious, it needs to be explained and supported by other evidence. So, in order to sum up more evidence of that relation between mobilizations and political change, we have conducted a cleavage analysis as well as reviewed it and compare it with existing research on the topic.

The data to determine the profiles of the activists, people who have participated actively in the cycle of mobilization have been collected from the *Centro de Investigaciones Sociológicas* (CIS, Centre of Sociological Research), specifically the post electoral surveys taken after the General elections of 2015 and 2019 and monthly surveys called *Barómetros* with specific question on attending demonstrations as well.

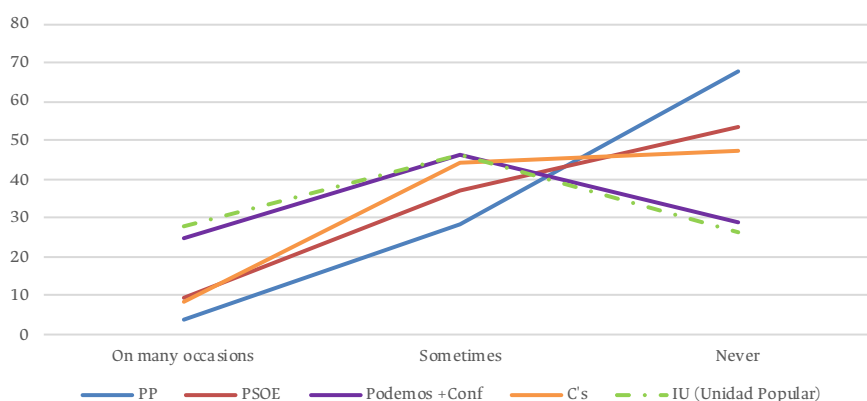
Activists⁹

All kinds of people participated in camps, assemblies and demonstrations all over Spain during 15M. Although many of the processes before 15M came from within the university environment, such as *Anonymous*, *Juventud Sin Futuro* –“Youth Without Future”– or *Ponte en Pie* –“Stand Up”–, the movement was widely welcomed. Public opinion was very positive towards the *indignados* movement. People from a wide variety of backgrounds attended meetings or passed through the squares of Spanish cities, either attracted by the ideas behind the mobilization or just simple curiosity. Even though it was a transversal movement, the

9. Methodological note: All the data analysed have been extracted from the *Centro de Investigaciones Sociológicas*, from the General Election reports of 2008, 2011 and 2015 and the barometers that include questions about vote and mobilization: October 2007, 2010, 2011, 2013, 2014, and 2015. The variables used are: Age; sex; working status, education level; size of municipality. And the questions referred to “vote recall” and “attend to demonstrations”.

main profile of people involved in 15M was, young, urban and highly educated¹⁰. Authors such as Calvo (2013), Díez-García (2015), and Betancor and Prieto (2018), defined this profile supported by their own data. Calvo (2013, p. 251), for example, drawing on his research in the camps, said that: “(...) young people with a leftist political orientation stand at the core of this social movement, there are not significant gender differences, and levels of education are very high”. Nevertheless, Anduiza, Cristancho, and Sabucedo (2013, p. 760) also stated the importance of youth and highest levels of education among participants, but they highlighted that women were more likely to participate. In the subsequent developments between 2011 and the present moment, the protest has extended to a diversity of themes including: employment, housing, healthcare and justice, through a plurality of collectives.

Figure 2. Attend a Demonstration by Vote Recall



Source: CIS 2015 post-electoral.

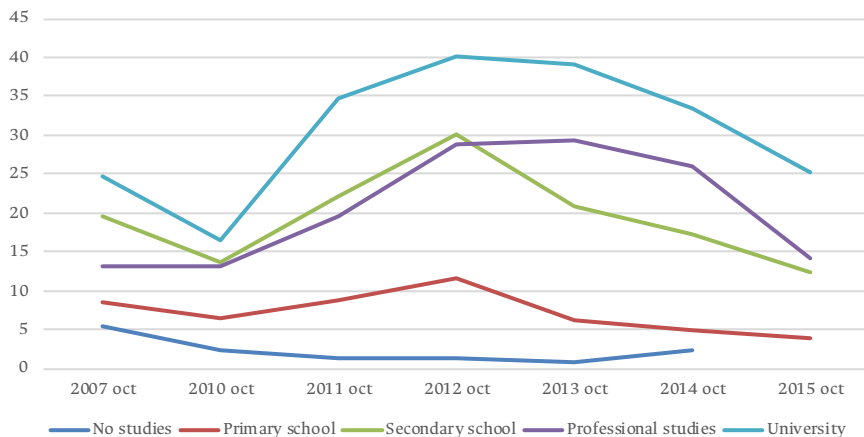
Analysing the activists through their socio-demographic variables it becomes quite clear that they are:

- Mainly people younger than 45 years old but are largely between 18 and 25. This age group, 4-5 years later, are now over 25.
- Highly educated people, mainly with university degrees, followed by professional and secondary school students. These people are probably now in higher levels of education.

10.

- Focusing on the occupation status –Socio-economic condition for CIS and INE– are students, technicians and middle cadres, office and services workers.
- People who attend demonstrations vote for *Podemos* or *Izquierda Unida* –in 2015 post electoral survey, General Election–, the two main parties that form the electoral coalition called *Unidas Podemos*. This by itself could be explained because left wing voters tend to express dissent through demonstrations. But *Ciudadano*’s voters –the other newly emerged party– expressed also to have attended demonstrations on many occasions as well. While voters for PSOE and PP have attended on a lower percentage.

Figure 3. Attend a Demonstration (Last 12 Months) 2005-2015 by Studies



Source: CIS barometers (monthly specific questions) 2007-2015.

Voters' Profiles

In the 2014 European Parliamentary elections *Podemos* obtained 8 % of the votes, making them the fourth political force. Since then, it has become a political phenomenon that has transformed the political “chessboard”. Malanda (2014) performed an analysis of the municipal election results obtained by *Podemos* in relation to the variables available and concluded that “*Podemos* voters in the European elections have an urban profile, with medium-high status, under the age of 60, highly educated, skilled new technology users, left wing sympathisers and with a strong dislike of politics”. This voter profile seems quite like the one outlined by Adell (2011), Calvo (2013), Betancor and Prieto

(2018) regarding the people who participated in the 15M mobilizations. *Podemos* started to become a real alternative that attracted people and inspired hope among a high number of voters. The General Election of December 2015 changed the electoral base of Spanish political parties and has confirmed and deepened Malanda's analysis. The profiles in 2015 General Election are quite like those extracted from the CIS's demonstrations data and evidenced in the data showed by the post-electoral surveys.

- PSOE and PP's main profiles show voters who achieved lower education levels –no studies or basic studies–, are over 55 years old and tend to live in smaller towns –under 10 000 inhabitants.
- On the other hand, *Podemos* and *Ciudadano's* voters profiles have higher education levels –professional and university degrees–, they are also younger, under 34 and 44 respectively. And are more urban, living in cities over 100 000 inhabitants (*Podemos*) and over 400 000 (*Ciudadanos*).

Summarizing the evidence, the rupture in “social bipartisanship” is happening mainly among the youngest cohorts –voters under 34 years old: people who have achieved higher education levels –professional and university studies–, and also urban people –living in cities with over 100,000 inhabitants–, as well as technicians, qualified workers and students. A similar profile offered by authors like Criado-Olmos and Pinta-Sierra (2015) when analysing the data of 2014 European Elections concluded that *Podemos'* electorate is mainly young, leftist and with high education level (2015). While, on the other hand, people who vote for the PP and the PSOE have lower education levels, are over 55 years old, live in smaller towns and might be described as traditional workers –agriculture, manual workers, domestic unpaid workers and retired people.

The appearance of VOX, a far-right party, has changed the composition of the constituencies. This new party has produced some variations in the voter profiles during the last elections. This data comes from the CIS's post-electoral survey of the November 2019 General Election.

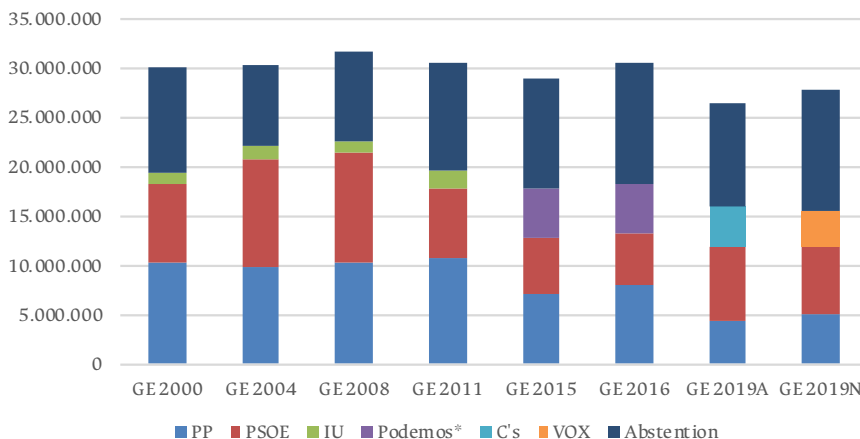
- PSOE: Voters over 55 years old, with a low education level –no studies and basic studies– and living in towns of all sizes. They show similar percentages, except for cities over one million inhabitants.
- PP: Voters over 55 years old, with a low education level –basic studies–, and living in towns with less than 2000 inhabitants, small cities –50 000 to 100 000 people– and big cities –over 1 000 000 people.
- *Unidas Podemos* –Coalition *Podemos* and *Izquierda Unida*–: Voters under 44 years old, with higher education studies –secondary and university studies–, living in medium and big cities –over 100 000 inhabitants.

- **Ciudadanos:** Voters under 54 years old, with a higher education level –secondary studies, professional and university degrees–. Living in towns and cities over 50 000 inhabitants.
- **VOX:** Voters under 44 years old, with secondary and professional studies. The geographic profile is diverse, mainly concentrated in medium size towns – between 2000 and 10 000–, small cities –between 50 000 and 100 000– and medium size cities –100 000 to 400 000.

Discussion: The Shifting Political Context in Spain

Since the first parliamentary elections held in 1977, which signalled the start of the Spanish democratic transition, until the elections held in November 2011, two political parties have typically been in dispute for governance –first, UCD-PSOE, then PSOE-PP–. This “rule” was only broken in the December 2015 election and then, after the failure of the elected parliamentarians to appoint a new Prime Minister, in June 2016. In both elections, no political party came near a relative majority in Congress –not even by combining the seats of two groups– to form a sufficient majority to elect the Prime Minister.

Figure 4. Spanish Electoral Results in General Elections since 2000



Source: Own elaboration on longitudinal electoral results from 2000 until 2019. * Since 2016, Unidas Podemos (Podemos + IU).

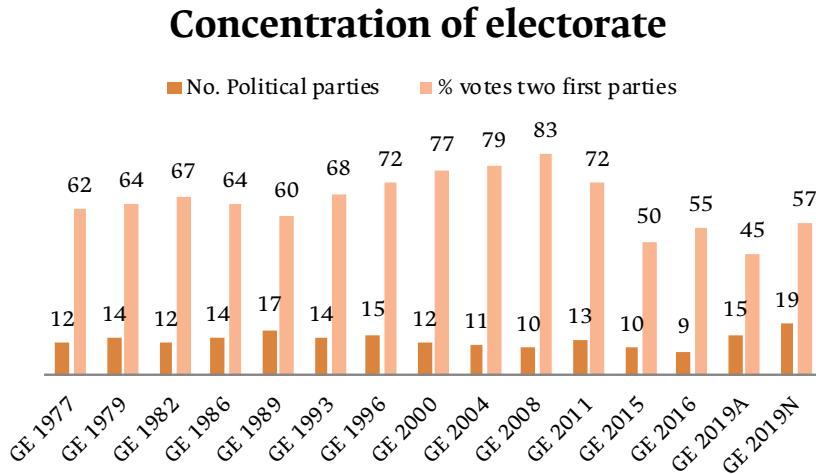
This figure offers some interesting characteristics and facts in recent political representation in Spanish Congress:

- It shows one of the biases of the Spanish Congress voting system: in 2000 and 2011, more than 10 million votes gave access to government through an absolute majority of the Popular Party (PP), but in 2004 and 2008, the Socialist Party (PSOE) needed more than 11 million votes to obtain a simple majority in Congress. Thus, PSOE in both legislatures needed support from other parties in the 'House' to govern. This cannot simply be explained by the turnout level—a general increase in votes means a higher number of votes needed to obtain a majoritarian representation in Congress—, it is mostly an effect of the voting system for Congress. Although it is a proportional system, it contains certain specific characteristics—e.g., the size of the electoral constituency— that benefit political parties whose constituencies are either territorially concentrated or are majoritarian in less populated regions of Spain: i.e., the PP is the most voted-for party in Castilla León, one of the over-represented regions in terms of the number of Congress-persons.
- Abstention rates were over ten million people in the decade 2011-2020, with its lower point in the GE held in April 2019 (28 %) and its higher in November 2019 (34 %).
- Since the GE held in 2015 three parties have competed for the third position in Congress: in 2016, *Podemos*; in April 2019, *Ciudadanos* (C's); in November 2019, VOX.
- *Ciudadanos* lost more than two and a half million in the GE held in November 2019, only seven months after being the third force in votes (GE April 2019). Meanwhile, VOX gained almost one million votes and PP almost seven hundred thousand votes.

The End of the Two-Party System

Figure 5 (below) shows the development of the concentration of votes for the two most voted-for parties in each general election and the number of parties that sought to enter the Congress. The period between the 2000 and 2008 elections is when the two-party system is most remarkable. Meanwhile, the elections held since 2015 represent lower levels of concentration of votes for the two parties—being April 2019 the lowest level—and lower number of parties in the House, with the exception of the Congress resulting from the GE in November 2019 which constitutes the highest number of parties through the entire series.

Figure 5. Percentage of Votes for the Two Leading Parties



Source: Own elaboration, electoral results and number of parties with representation in Congress (number of parties). Indicator “% votes for the two leading parties” (PP and PSOE) is the percentage [sum of votes] for PP and PSOE in terms of total votes.

As shown in this figure, if we add the votes to the two main political parties, PP and PSOE, they received over 70 % of the total of votes in every election –since 1996 until 2011– 2008 is the year that represents the clearest manifestation of the two-party dominance: the PP and PSOE together obtained 21.5 million votes of the total –of almost 26 million voters.

The Emergence of New Parties

Undoubtedly, this data provides evidence to the hypothesis of the crisis –and changes– in Spanish representation system. The correlation analysis that we have run establishes that higher numbers of demonstrations in a city during this cycle can predict the emergence of more political parties competing for the votes in that constituency. But we still have to link the involvement in the protest to changes in electoral preference. As we have seen, protestors shouted in the squares “they don’t represent us”; but then, did they also express it in the ballots? Here, considering the link between involvement in protest and changes in electoral behaviour is productive. Galais analyses this issue, precisely, considering 15M protestors involvement, and she argues that “...although 15M used protest repertoire actions and played on individuals’ feelings of political

disaffection it also articulated the idea that it was important for citizens to be engaged in politics by all means” (Galais, 2014, p. 335). She also establishes that involvement in activities link to protest increases individuals’ levels of political competence, which may explain that “the perceived importance of voting may actually have increased for protesters as compared to before they joined the movement” (Galais, 2014, p. 341).

On the 22nd of May 2011 municipal elections, at the height of the 15M movement, blank votes exceeded two and a half points (584,012) and came close to a million people when adding null votes. This evidence may represent “increased withdrawal” from the two-party model of Spanish political representation and the spreading of the winds of change in Spanish society. One could trace support for the 15M movement through different indicators: the rise of blank and null votes –in the 2011 municipal¹¹ and 2014 European parliamentary elections–, while in the 2011 General Election this was mainly reflected in the number of process abstentions –two points increase; 1 400 000 people more than in 2008 decided not to vote. In addition, for this same election, other parties such as *Izquierda Unida* –IU, a left-wing non-mainstream party– and *Unión Progreso y Democracia* –UPyD, a right-wing non-mainstream party– summed up to 670 000 more votes than in the same election in 2008, when UPyD did not even compete at local level because it had been recently created.

In this context, *Podemos* was founded in January 2014 to participate in the European Parliamentary (EP) elections. This was an important decision because the 2014 EP electoral context was an opportunity to avoid the “side effects” of the Spanish electoral system for the General Election: for European elections, there is a single constituency which facilitates a proportional representation of votes and could challenge the predominance of the traditional parties (Castells, 2016, p. 171); on the other hand, this election usually has a lower level of participation. Additionally, obtaining gains in votes in this election generated financial resources to be competitive in other elections. So, the 2014 European Parliamentary elections offered the possibility to insert new demands and political identities into the system: electoral empowerment. *Podemos* was presented as a “participatory method open to the whole citizenry” and announced their intention to fulfil the conditions that would allow them to compete in the EP elections:¹² Pablo Iglesias began his intervention by saying: *En las plazas dijeron que sí se puede y nosotros decimos hoy que Podemos*.¹³ This was a way to connect directly, without any intermediary, with the feelings and demands that had been expressed through the unprecedented cycle of mobilization.

11. Although turnout was three points higher than in the former municipal elections in 2007.

12. To watch the whole press conference: <https://www.youtube.com/watch?v=vNOsg6KF3Ts>

13. This Spanish quote translates as: “In the squares it was said that it is possible and today we say that we can.”

Ideological Contention for “Outraged Imaginary”

After the success of *Podemos* in the 2014 election, discomfort grew among conservative and pro-business groups, e.g. by June 2014, Josep Oliu, President of Banco Sabadell, expressed the need for a “right-wing *Podemos*”, because, he “joked”, “*Podemos* scares us a little...”¹⁴ By January 2015, just before the campaign for local and autonomic elections, *Ciudadanos* (C’s), a party created in 2005 in Catalonia, reappeared in the national context and started to grow in the polls. Although it is a common belief, never confirmed, that *Ciudadanos* is the “IBEX 35¹⁵ option” to compete with *Podemos*, the fight against corruption has always been a *leitmotiv* of *Ciudadanos* electoral campaigns: PP’s corruption scandals and the reorganization of the electorate, scared the great Spanish firms in the IBEX 35 and encouraged them to try to stop *Podemos* from growing, and present voters with a new right wing electoral option.

Marzolf and Ganuza state that ‘after the municipal and regional elections of May 2015, what we can visualize is that the insistence on converting 15M into a political actor has resulted in an electoral competition that has placed the *outraged imaginary* in the middle of the fight for votes’ (2015, p. 107). In 2016 there were two main political parties in that competition, *Podemos* and *Ciudadanos*. But, after both general elections that took place that year, *Podemos* has been more and more institutionalised and associated with classic left parties, losing its initial transversality. Especially after forming an alliance with *Izquierda Unida* —the communist party.

Also, *Ciudadanos* has, more and more, been leaning towards the right. An example is the entrance in the Andalusian regional government with PP and supported by a new far right party, VOX. All together this created a window of opportunity taken advantage of by the far-right party to enter the contention for voters represented by this outraged imaginary, but electorally orphaned after *Podemos* and *Ciudadanos*’ institutionalization and polarization. What has happened in the 2019 General Election? VOX became the third parliamentary force, offering a discourse about freedom as the main change element, and fuelled by the direct confrontation against the Catalan Independence.

As seen above, if we take a look at the voter’s profiles in both General Elections there is evidence that there are differences between the traditional political parties’ voters (PP and PSOE) and those voting for new parties —*Podemos*, *Ciudadanos* and later VOX. The greater differences are observed in demographic characteristics such as age and education level in both General Elections. New parties gather more voters around

14. <http://www.elperiodico.com/es/noticias/politica/josep-oliu-propone-crear-una-especie-Podemos-derechas-3329695>

15. The benchmark stock market index of *Bolsa de Madrid*.

younger, urban and highly educated people. While traditional parties obtain more votes from people over 55 years old, with lower education levels and living in smaller towns.

Although, the emergence of VOX in November's 2019 General election, did introduce changes, mainly in the sizes of towns and cities of the voters, eliminating the urban characteristic of the new parties' profiles. Age and studies were quite similar to the voters of the other two new political parties. This meant that age and studies were the main differential characteristics between old and new political parties.

A possible explanation for these changes could be that there is a generational gap in the relationship with existing political parties and political cultures. This rupture is particularly with parties forged during the Spanish *Transición*; with its political culture based on fear and political stability as a main goal. Specifically, this relates to the fear of speaking out about anything related to politics after 40 years of dictatorship and the fear of possibly returning to that, given the unstable political situation. This fear was combined with the fear of ETA's terrorism (Manganas, 2016). Fear has become a political style of governance, brought back during the economic crisis by both PP and PSOE: fear of economic and political intervention by international institutions—the Troika—, and losing the precarious welfare state or fear of losing pensions. As opposed to the political culture arisen from the economic crisis and the 15M based on transparency, free of corruption and direct radical democracy.

Conclusion

As stated above, this paper analyses the breakdown of the Spanish two-party system and questions the current relationship with the “cycle of mobilization”: are both events independent one of each other or, on the other hand, are they an expression of the same underlying process? We have argued that both events express “exhaustion” with the Spanish political system characterised by the prevalence of two parties in national level and several parties in some autonomies—predominantly in Catalonia, Basque Country, Galicia and Andalucía—.

The 15M mobilization was the first expression of political reorganization in Spain. The cycle of mobilization (2011-2014) revealed the lack of capacity of the existing political parties to represent shifting political identities. This expression was reaffirmed by the successful emergence of *Podemos*—and the reactive revitalization of *Ciudadanos* -C's. This shift was rooted in changes in the social base of the electorate and capitalised on disappointment and indignation and transformed them into political aspirations. We argue that adherence to political parties has changed in Spain as a result of the cycle of mobilization: the two-party

system, the PP and the PSOE have lost 8.2 million votes and 101 seats in Congress –comparing vote results in the 2008 and 2016 elections–, whilst two new electoral options, *Unidos Podemos* –the result of the coalition between *Podemos* and *Izquierda Unida*– and *Ciudadanos*, gathered eight million votes and 93 seats. These losses were increased in November 2019: in relation to 2008 results, PP and PSOE obtained near 10 million votes less and 114 less seats.

Analysing these changes using Felix Kolb's partial theory, which explains how social movements achieve political changes, we argue that the cycle of protest has produced three political consequences through two causal mechanisms: agenda impact and emergence of new political parties, through disruption; leading to strengthening Parliamentary representation due to electoral empowerment.

The disruption causal mechanism is evidenced by two political consequences, agenda impact and the emergence of new political parties. *Podemos*, emerged as a result of the cycle, and *Ciudadanos* as a reaction to *Podemos*' success, as well as a non-leftist option. Although this paper has not analysed changes in the political agenda resulting from this cycle of mobilization because it is beyond its scope, there is some evidence that points to social movements, especially 15M and the *Tides*, having been able to modify societal perception towards a number of topics –introducing onto political agendas demands made during the cycle of protests. For instance, the increasing perception of corruption as a serious problem for Spanish society –and some minimal changes seen in the way that political parties manage it –C's and coalitions–; and, as shown in polls, growing public concern about the quality of democracy and the political class in Spain: a discourse brought by the 15M that has been rescued by VOX in the last November 2019 General Election, after the loss of the initial transversality of *Podemos*, and *Ciudadanos*' radical right turn.

We argue that these political consequences are proven by our two hypotheses. The first states that an increase in the number of mobilizations means a greater probability of new parties appearing and obtaining political representation. And the second suggests that the social characteristics of those people voting for new parties are similar to those who have been mobilised during the cycle of protest.

The first hypothesis has been tested by conducting a linear regression analysis to measure the relationship between synthetic ad hoc variables, regarding demonstrations and vote for new political parties. This analysis has shown positive correlations which connect demonstrations with the presence of new political parties as well as achieving a percentage of votes for these new parties without regard for the type of election – city council or national parliament. This links social movements to what Kolb called political consequences. Specifically, with two political consequences: the emergence of new parties, and the strengthening of parliamentary representation.

The idea underlying the second hypothesis is that the people who participate in demonstrations share very similar characteristics with those voting later for new parties, such as *Podemos* and *Ciudadanos*. Therefore, in this paper we have analysed the profiles of people who have been very active throughout the cycle of mobilization to compare these with those voters reconfiguring the cleavage between traditional parties and new parties. With those profiles established we have compared them and noted differences and coincidences. As we have shown, there seems to be a strong connection between the cycle of mobilization and the electoral reorganization, especially because people voting for new parties have very similar profiles to those who have been very active in social movements and demonstrations during the cycle. Looking at the profiles of activism and the voters of new parties it is evident that the socio-demographic variables are very similar: mainly young, highly educated and with an occupation status of students, office and service workers, as well as technicians and middle cadres.

However, in order to search for further proof to connect the profiles of protesters and voters, we have looked into the CIS' post electoral survey of 2015, especially the variable "declared vote" in December's General Election. This survey shows that people who have mobilised many times vote for *Podemos* and *Izquierda Unida* (IU), with a 20 % difference over other political parties. Also, looking into the answer for frequency 'sometimes', the three parties, *Podemos*, *Ciudadanos* and IU have similar rates.

This breakdown of this two-party representation marks the degree to which the cycle of mobilization and its institutional representation have shaped the Spanish political context. New parties have provided institutionalised channels for the expression of dissent in respect to current policies and demands about the quality of democracy and social rights. To conclude, we have achieved our main goal, which was to connect the formation of new parties and their electoral success in terms of obtaining votes; all of it as a political consequence of the Spanish cycle of protest.

The last electoral cycle, which began in April 2019, has shown that these changes are consolidating. The 'old' politics (PP and PSOE) has received less support than ever in a general election. Meanwhile, *Podemos* has consolidated its position and entered government. In addition, a new party has become the third most voted party in Congress, VOX, an ultranationalist Spanish party which has split right-wing constituency and has diversified voters. Undoubtedly, the Spanish political system is no longer, a two-party system. This is a change that began in the streets.

Declarations of Interest

The authors certify that they have NO affiliations with or involvement in any organization or entity with any financial interest –such as honoraria; educational grants; participation in speakers' bureaus; membership, employment, consultancies, stock ownership, or other equity interest; and expert testimony or patent-licensing arrangements–, or non-financial interest –such as personal or professional relationships, affiliations, knowledge or beliefs– in the subject matter or materials discussed in this manuscript.

References

- [1] Aguilar, S. & Romanos, E. (2018). El alcance de los cambios: una propuesta analítica sobre las consecuencias de los movimientos sociales. *RES. Revista Española de Sociología*, 28(1), 151-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6790335>
- [2] Adell, R. (2011). La movilización de los indignados del 15-M. Aportaciones desde la sociología de la protesta. *Sociedad y Utopía: Revista de Ciencias Sociales*, 38, 141-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3808721>
- [3] Anduiza, E., Cristancho, C. & Sabucedo, J. M. (2013). Mobilization through Online Social Networks: The Political Protest of the Indignados in Spain. *Information, Communication & Society*, 17(6), 750-764. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.808360>
- [4] Amenta, E. Caren, N., Chiarello, E. & Su, Y. (2010). The Political Consequences of Social Movements. *Annual Review of Sociology*, 36(1), 287-307. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-070308-120029>
- [5] Andrews, K. T. (1997). The Impacts of Social Movements on the Political Process: The Civil Rights Movement and Black Electoral Politics in Mississippi. *American Sociological Review*, 62(5), 800-819. <https://doi.org/10.2307/2657361>
- [6] Beas, D. (2011, October 15). How Spain's 15M Movement is Redefining Politics. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2011/oct/15/spain-15-m-movement-activism>
- [7] Betancor Nuez, G. & Prieto Serrano, D. (2018). El 15M y las juventudes: entrada y salida en los espacios activistas e impactos biográficos del activismo. *Pensamiento al margen: revista digital sobre las ideas políticas*, 8, 161-190. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6455324>
- [8] Bolger, B. (2016). *The Impact of Social Movements on Political Parties. Examining whether Anti-austerity Social Movements have had an Impact on Social Democratic Political Parties in Ireland and Spain, 2011-2016* [Master's thesis, University of Uppsala]. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:911940/FULLTEXT01.pdf>

- [9] Bosi, L. 2016. "Social Movements and Interrelated Effects: The Process of Social Change in the Post-Movement Lives of Provisional IRA Volunteers". *Revista Internacional de Sociología*, 74(4), e047. <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2016.74.4.047>
- [10] Bosi, L., Giugni, M. & Uba, K. (2016). The Consequences of Social Movements. Taking Stock and Looking Forward. In L. Bosi, M. Giugni & K. Uba (eds.), *The Consequences of Social Movements* (pp. 3-38). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316337790.001>
- [11] Calvo, K. (2013). Fighting for a Voice: The Spanish 15-M/Indignados Movement. In C. Flesher Fominaya & L. Cox (eds.), *Understanding European Movements. New Social Movements, Global Justice Struggles, Anti-Austerity Protest* (pp. 236-253). Routledge.
- [12] Castañeda, E. (2012). The Indignados of Spain: A Precedent to Occupy Wall Street. *Social Movement Studies*, 11(3/4), 309-319. <https://doi.org/10.1080/14742837.2012.708830>
- [13] Castells, M. (2016). *De la crisis económica a la crisis política. Una mirada crítica*. La Vanguardia.
- [14] Criado-Olmos, H. & Pinta-Sierra, P. (2015). Crisis económica, clase social y voto a Podemos. In L. Paramio (coord.), *Desafección política y gobernabilidad: el reto político* (pp. 229-254). Marcial Pons; Ediciones Jurídicas y Sociales. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qr0fv.13>
- [15] Díez-García, R. (2015). Las bases sociales de la indignación: una perspectiva agregada sobre los factores asociados a la participación ciudadana en el movimiento 15M. *Sistema: Revista de ciencias sociales*, 238, 41-84.
- [16] Fishman, R. M. & D. W. Everson (2016). Mechanisms of Social Movement Success: Conversation, Displacement and Disruption. *Revista Internacional de Sociología* 74(4), e045. <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2016.74.4.045>
- [17] Galais, C. (2014). Don't Vote for Them: The Effects of the Spanish Indignant Movement on Attitudes about Voting. *Journal of Elections, Public Opinion and Parties*, 24(3), 334-350. <https://doi.org/10.1080/17457289.2014.887089>
- [18] Garrido, P. (2017, June). Spain: The End of Two-party Dominance. IPE (*Investment & Pensions Europe Editorial*). <https://www.ipe.com/reports/special-reports/outlook-for-europe/spain-the-end-of-two-party-dominance/10019246.article>
- [19] Garijo, M., Quesada, J. D. & Santaaulalia, I. (2011, April 7). La manifestación de 'Juventud Sin Futuro' acaba en bronca. *El País*. http://elpais.com/elpais/2011/04/07/actualidad/1302164220_850215.html
- [20] Giugni, M. (1998). Was it Worth the Effort? The Outcomes and Consequences of Social Movements. *Annual Review of Sociology*, 24, 371-393. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.371>

- [21] Giugni, M. (1999). Introduction How Social Movements Matter: Past Research, Present Problems, Future Developments. In M. Giugni, D. McAdam & C. Tilly (eds.), *How Social Movements Matter* (pp. xiii-xxxiv). University of Minnesota Press.
- [22] Giugni, M. y Bosi, L. (2012). The Impact of Protest Movements on the Establishment: Dimensions, Models, and Approaches. In K. Fahlenbrach, M. Klimke, J. Scharloth & L. Wong (eds), *The Establishment Responds. Power, Politics, and Protest since 1945* (pp. 17-28). Palgrave Macmillan.
- [23] Giugni, M., Bosi, L. & Uba, K. (2013). Outcomes of Social Movements and Protest Activities. In *Oxford Bibliographies in Political Science*. S.e. <https://doi.org/10.1093/OBO/9780199756223-0037>
- [24] Hutter, S., Kriesi, H. & Lorenzini, J. (2018). Social Movements in Interaction with Political Parties. Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119168577.ch18>
- [25] Hutter, S., Kriesi, H. & Vidal, G. (2018). Old Versus New Politics: The Political Spaces in Southern Europe in Times of Crises. *Party Politics*, 24(1), 10-22. <https://doi.org/10.1177/1354068817694503>
- [26] Kolb, Felix (2007). *Protest and Opportunities. The Political Outcomes of Social Movements*. Verlag.
- [27] Lobera, J. (2015). De movimientos a partidos. La cristalización electoral de la protesta. *RES. Revista Española de Sociología*, 24, 97-105. <http://orcid.org/0000-0002-0620-6312>
- [28] Mainwaring, S. (1998). *Rethinking Party Systems Theory in the Third Wave of Democratization. The Importance of Party System Institutionalization*. Working Paper N° 260. The Hellen Kellogg Institute for International Studies. <https://kellogg.nd.edu/documents/1555>
- [29] Malanda, A. (2014). De qué depende el voto a Podemos? Análisis de los resultados de las elecciones europeas 2014. *Conento* [blog]. Last visit October 2015. <http://blog.conento.com/es/voto-Podemos-europeas-2014/>
- [30] Manganas, N. (2016). *Las dos Españas. Terror and Crisis in Contemporary Spain*. Sussex Academic Press.
- [31] Marzolf, H. & Ganuza, E. (2016). ¿Enemigos o colegas? El 15M y la hipótesis Podemos. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 33, 89-110. <https://doi.org/10.5944/empiria.33.2016.15865>
- [32] Minguijón, J. & Pac, D. (2013). La primavera española del movimiento 15M. *Política y Gobierno*, 20(2), 359-389. <http://www.politicaygobierno.cide.edu/index.php/pyg/article/view/124>
- [33] Orriols, L. & Cordero, G. (2016). The Breakdown of the Spanish Two-Party System: The Upsurge of Podemos and Ciudadanos in the 2015 General Election. *South European Society and Politics*, 21(4), 469-492. <http://dx.doi.org/10.1080/13608746.2016.1198454>

- [34] Portos, M. (2016). Taking to the Streets in the Shadow of Austerity: A Chronology of the Cycle of Protests in Spain, 2007-2015. *PaCo. Partecipazione & Conflitto*, 9(1), 181-210. <http://dx.doi.org/10.1285/i20356609v9i1p181>
- [35] Romero, J. M. (2010, May 16). Dos minutos que cambiaron a España. *El País*. http://elpais.com/diario/2010/05/16/domingo/1273981953_850215.html
- [36] Sampedro, V. & Lobera, J. (2014). The Spanish 15-M Movement: A Consensual Dissent? *Journal of Spanish Cultural Studies*, 15(1/2), 61-80, <http://dx.doi.org/10.1080/14636204.2014.938466>
- [37] Tilly, C. (1999). From Interactions to Outcomes in Social Movements. In M. Giugni, D. McAdam & C. Tilly (eds.), *How Social Movements Matter* (pp. 253-270). University of Minnesota Press.
- [38] Uba, K. & Romanos, E. (2016). Introduction: Rethinking the Consequences of Social Movements and Cycles of Protest. *Revista Internacional de Sociología*, 74(4), e044. <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/658/776>

Annex

Figure 6. Identification of Variables

Name	Independent Variable
INVAR1	Difference in mobilizations number (2012-2007)
INVAR2	Difference in mobilizations number (2015-2012)
INVAR3	Difference in mobilizations number (2015-2007)
INVAR4	Difference in registered unemployment (2015-2007)
Name	Dependent Variable
DV1NP	Number of new parties represented in City Councils (2015)
DV2BI	Vote percentage difference for PP-PSOE (2007-2015). Pamplona (UPN-PSN/PSOE)
DV3%NV	Vote percentage for new parties obtaining representation in City Councils (2015)
DV1NPGen	Number of new parties represented in parliament (General Election 2015)
DV2BIGen.	Vote percentage difference for PP-PSOE (General Election 2008-2015)
DV3%NVGen	Vote percentage for new parties obtaining representation in Spanish parliament (General Election 2015)

Source: Author's elaboration.

Figure 7. Complete Results of Correlation Analysis

Correlations								
		INVAR	DV1NP	DV2BII	DV3%NV	DV1NPGen	DV2BIGen	DV3%NVGen
INVAR1	Pearson's correlation	1	.551**	-.454**	.545**	.443**	-.392**	.480**
	Sig. (bilateral)		.000	.001	.000	.001	.004	.000
	N	52	52	52	52	52	52	52
	R ²		0.304	0.206	0.297	0.196	0.154	0.230
INVAR2	Pearson's correlation	1	-.080	.077	-.043	-.029	.204	-.255
	Sig. (bilateral)		.573	.587	.762	.838	.147	.068
	N	52	52	52	52	52	52	52
	R ²		-	-	-	-	-	-
INVAR3	Pearson's correlation	1	.569**	-.430**	.491**	.625**	-.312*	.477**
	Sig. (bilateral)		.000	.001	.000	.000	.024	.000
	N	52	52	52	52	52	52	52
	R ²		0.324	0.185	0.241	0.391	0.097	0.228
INVAR4	Pearson's correlation	1	.683**	-.361**	.363**	.455**	-.391**	.601**
	Sig. (bilateral)		.000	.009	.008	.001	.004	.000
	N	52	52	52	52	52	52	52
	R ²		0.466	0.130	0.132	0.207	0.153	0.361
**. The correlation is significant at level 0.01 (bilateral). *. The correlation is significant at level 0.05 (bilateral).								

Source: Author's elaboration.

Las contribuciones de Joan Pagès a la educación política: una obra imprescindible

Antoni Santisteban-Fernández*

Universitat Autònoma de Barcelona, España

<https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.92094>

Resumen

En este texto se recogen algunas de las aportaciones más importantes que el profesor Joan Pagès Blanch nos dejó como legado, tras su muerte en junio de 2020. Su contribución a la educación política, a través de sus publicaciones, impartición de clases en másteres y doctorados, así como en conferencias en varios países de Europa y Latinoamérica, lo han convertido en un autor imprescindible para la investigación y la innovación, así como en un referente para todos aquellos docentes e investigadores que quieran acercarse al campo de la educación política democrática o de la educación para la ciudadanía crítica. Uno de los propósitos más importantes que guio siempre su obra es que la educación política fuera un instrumento de cambio social, de construcción de un futuro mejor, con más justicia social.

Palabras clave: investigación; innovación; educación política; educación para la ciudadanía; cambio social; justicia social; Joan Pagès.

Joan Pagès's Contribution to Political Education: An Essential Work

Abstract

This text contains some of the most important contributions that Professor Joan Pagès Blanch left us as legacy, after his death in June 2020. His contribution to political education, through his publications, teaching in master's and doctorate programs, and at conferences

*Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universitat Autònoma de Barcelona, España. Profesor titular de la Universitat Autònoma de Barcelona y director del Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales. Correo electrónico: antoni.santisteban@uab.cat  <https://orcid.org/0000-0001-7978-5186>



in many European and Latin American countries, have made him an essential author for research and innovation, and a reference for all those teachers and researchers who want to approach the field of democratic political education or critical citizenship education. One of the most important purposes that always guided his work is that political education be an instrument of social change, of building a better future, with more social justice.

Keywords: research; innovation; politic education; citizenship education; social change; social justice; Joan Pagès.

Introducción: la lucha por la democracia



Fotografía: Joan Pagès.

Los aportes de Joan Pagès a la educación política como educación democrática son esenciales para entender cómo han evolucionado los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de la política o de la educación para la ciudadanía. Para Joan Pagès la enseñanza de las ciencias sociales en general debe cumplir tres grandes objetivos: comprender el mundo actual y sus problemas; formar el pensamiento crítico para superar la complejidad de la realidad social; aprender a participar en democracia y orientar la acción y el cambio social.

Joan Pagès ha sido una figura fundamental para la configuración de una comunidad científica de educadores e investigadores, interesados en la educación política para formar a la ciudadanía en competencias de cultura democrática. Este artículo tiene como objetivo presentar una síntesis de sus contribuciones, sin querer ser un análisis exhaustivo, sino que pretende ser un homenaje a su legado y a la trascendencia de su influencia, destacando algunos aspectos más relevantes de su contribución específica a la educación política.

Para Wayne Ross (2020) los aportes de Joan Pagès han tenido un profundo efecto en la investigación, en la teoría y la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales y en la educación para la ciudadanía en todo el mundo. Ross considera que el trabajo de Joan Pagès a través del grupo de investigación GREDICS –Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials– ha convertido a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) en una de las fuentes más importantes de conocimiento para la investigación y para la generación de nuevos investigadores en los estudios sociales: “Professor Pagès is one of the world’s leading scholars on teaching history and social sciences. His scholarship has had a profound effect on the theory, research, and practice of teaching history and social sciences worldwide” (Ross, 2020, p. 39).

En una investigación reciente Ballbé (2019) analiza las primeras contribuciones de Joan Pagès a la educación cívica y a la educación política, a partir de sus propuestas educativas elaboradas en el seno del grupo de renovación pedagógica de la Asociación de Maestros de Rosa Sensat (Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat, 1981; Pagès et al., 1981). En estas primeras contribuciones ya se dibujan lo que serían después sus propuestas específicas de educación para la ciudadanía democrática: formación del pensamiento social, interpretación crítica de la realidad, participación democrática, compromiso social, trabajo a partir de problemas sociales, etcétera (Ballbé y Pagès, 2017; Batllori y Pagès, 1984).

La Asociación de Maestros de Rosa Sensat tenía como objetivo construir una escuela renovada, dejando atrás la escuela franquista de la dictadura, desde una racionalidad basada en los principios de la escuela nueva y en los movimientos de renovación, que se desarrollaron en la Europa del periodo de Entreguerras y que en España tuvieron su apogeo durante la II República (1931-1939). Después de la muerte del general Franco y con la transición democrática, los grupos de renovación pedagógica harán una labor fundamental de regeneración de la vida democrática, con nuevas propuestas educativas y materiales didácticos innovadores.

Joan Pagès fue un actor muy importante en este proceso, primero en Cataluña y después en el resto de España, por ejemplo, a través del programa de *L’educació cívica a l’escola* (Pagès et al., 1981), que surge para ofrecer una educación democrática de la

ciudadanía. Otra propuesta didáctica versará sobre el gobierno autonómico catalán en *Autonomia i institucions autonòmiques a la Història de Catalunya* (Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat, 1977), como propuesta de educación política que pretendía dar a conocer las instituciones políticas democráticas que habían dejado de funcionar con la dictadura. Otra aportación sería la propuesta *L'estudi de la societat. Catalunya i la resta d'Espanya als segles XIX i XX* (Janer y Pagès, 1980), un trabajo sobre la interpretación crítica de las fuentes históricas. También trabajos sobre el estudio en la escuela de las constituciones españolas (Janer y Pagès, 1978), sobre el significado de la libertad en democracia (Pagès, 1980) o sobre la comprensión internacional y la paz (Vilarrasa y Pagès, 1983).

El trabajo que realizó Joan Pagès durante la transición democrática desde la enseñanza de las ciencias sociales significó un modelo de propuestas que siguieron muchos maestros y maestras, para poder ofrecer una educación política y cívica como educación democrática, después de un largo período de dictadura. Muchas de las ideas que propuso fueron el germen de la educación para la ciudadanía y de las propuestas que después fueron apareciendo, en una nueva etapa de la vida política y social en el país.

En defensa de la política y de la educación política

Para Joan Pagès hacer política es aceptar la pluralidad de opiniones, de puntos de vista, de intereses, de maneras de ver el mundo, para comprender que hemos de ponernos de acuerdo para convivir, debemos colaborar para organizarnos, para resolver nuestros conflictos y para poder vivir en paz. Por lo tanto, la política va más allá de las propias entidades políticas de un Estado o de un gobierno regional o local, la política es más que los partidos políticos o las elecciones, la política es una forma de convivir y los mecanismos de los cuales nos dotamos para organizarnos socialmente como comunidad (Pagès, 1993, 1999).

La educación política, en consecuencia, no puede ser la enseñanza o el aprendizaje de las instituciones políticas, del sistema político de un país o de la estructura política o el proceso electoral; la educación política es aprender a convivir, a llegar a acuerdos y consensos, a solucionar nuestros problemas y conflictos a través de la racionalidad, para convivir en paz. Y la educación política la entendemos como una educación imprescindible en democracia, como no puede ser de otra manera; por lo tanto, la educación política se engloba dentro de una educación para la ciudadanía democrática y crítica (Pagès y Santisteban, 2008b; Santisteban y Pagès, 2007, 2009a).

Para Joan Pagès la educación política no es tan solo un conjunto de conocimientos de la ciencia política, sino también los procedimientos de socialización o contra-socialización que se dan en las comunidades, así como las capacidades para la comunicación y de

resolución de problemas y conflictos sociales. Uno de los elementos esenciales, en este sentido, es la formación del pensamiento social crítico y creativo. Sus ideas sobre cómo se configura el pensamiento causal, intencional y relativo en los jóvenes, y cómo se relaciona con la solución de problemas sociales y la toma de decisiones, ha marcado un camino que muchos otros siguieron en investigaciones y propuestas educativas (Pagès, 2005a).

Para Joan Pagès la educación política trasciende los límites de la nación o el Estado (Pagès, 2010), por este motivo le interesaba desde sus primeros trabajos educar en los sistemas políticos supranacionales y las instituciones que los representan (Pagès, 1983, 1986). Su concepto de nación se sitúa dentro del marco de un mundo globalizado e interdependiente (Pagès y Sant, 2015). Así, llega a proponer sus ideas sobre una educación para la ciudadanía global, donde la ciudadanía no se define por la pertinencia a una nación o por poseer una determinada documentación, sino por valores morales (Pagès, 2019; Santisteban, Pagès y Bravo, 2018). Por este motivo, promueve la idea de un humanismo radical donde los derechos humanos y la justicia social deben ser el horizonte desde donde pensar la educación.

Para Joan Pagès la educación política requiere del desarrollo de la competencia social y ciudadana, la cual incluye conceptos, procedimientos, actitudes y valores. En sus trabajos recordará más de una vez el texto de Delors (1996) sobre los cuatro pilares de la educación: saber, saber hacer, saber convivir y, en definitiva, saber ser. Esta es su idea sobre la educación política y el conocimiento social en general, ligado de forma íntima con las experiencias de vida (Pagès, 1998; Santisteban y Pagès, 2009b). En este sentido, el trabajo de Joan Pagès se inserta en una vieja tradición que recoge en muchas ocasiones ideas de Freire y Dewey.

La educación para la ciudadanía democrática

Una obra de gran trascendencia por el momento en que fue publicada y por su contenido interdisciplinar y como proyecto de educación democrática, fue la propuesta de educación cívica elaborada por especialistas de diferentes áreas, pero que significó un precedente que vale la pena recordar de formación ciudadana (Pagès et al., 1981). En este sentido, la educación en valores democráticos ha impregnado siempre su obra, de tal forma que considera la educación para una ciudadanía democrática y crítica el propósito más importante para la enseñanza de las ciencias sociales, convencido además que el conocimiento social es esencial en esta educación ciudadana, ya sea el conocimiento histórico de la evolución de la lucha por la democracia, como la perspectiva espacial o territorial de la política (Pagès, 2002, 2007a, 2007b).

Los trabajos de Joan Pagès sobre la educación cívica y política son muchos. Nadie puede discutir su profundo conocimiento sobre los programas de educación para la ciudadanía en todo el mundo, así como su labor para difundir las relaciones entre la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia, así como la ciudadanía crítica. Como desarrollo de este campo insistió siempre en la importancia de la participación democrática y de la acción social, como parte indispensable de la formación ciudadana (Pagès, 2012b; Pagès y Santisteban, 1994; Sant, Casas y Pagès, 2011).

La educación para la ciudadanía se entiende en la mayoría de países desde tres grandes ámbitos de conocimientos de la ciudadanía: educación política, educación jurídica y educación económica. Los tres ámbitos deberían tener un peso importante en los programas escolares de cualquier lugar, aunque no siempre se han desarrollado con un equilibrio en la investigación y en la práctica educativa. La educación política se ha reivindicado desde nuevos parámetros, como una parte fundamental de la formación ciudadana en competencias de participación en la vida pública de cualquier colectivo o comunidad. Los otros dos ámbitos son sin duda también retos de futuro en la educación democrática, ya que engloban en buena parte lo que se ha venido a llamar derechos de segunda generación.

En cuanto a la enseñanza de la justicia Joan Pagès ha investigado y ha hecho propuestas didácticas que se han convertido en referentes esenciales en nuestro entorno (Oller y Pagès, 2007; Pagès y Oller, 2007). Su estudio abarca las representaciones sociales del alumnado sobre la justicia, las leyes o el poder judicial. También ha elaborado propuestas de trabajo para el aula de educación secundaria, para acercar la comprensión de la naturaleza de la justicia y su aplicación práctica a casos cercanos a los jóvenes (Pagès y Oller, 2015). Dentro de la didáctica de las ciencias sociales como campo de investigación, Joan Pagès ha sido pionero en este tipo de estudios, además transfiriendo una buena parte de sus investigaciones a la práctica educativa a través de propuestas didácticas y materiales curriculares.

En cuanto a la educación económica y la educación financiera, Joan Pagès ha establecido las relaciones necesarias entre el conocimiento de la economía y el aprendizaje de los valores democráticos, reivindicando la ciudadanía económica (Pagès, 2005b), que debe estar formada para participar en las decisiones económicas de las empresas, para hacer efectivos sus derechos sobre los presupuestos públicos y para comprender las situaciones de desigualdad y de injusticia que se dan en nuestro sistema económico. En este sentido, en educación económica y financiera fue uno de los creadores del Grupo de Investigación sobre Educación Económica y Financiera (GIEEF), formado por profesores de economía y empresa de la Universitat de Barcelona y de didáctica de las ciencias sociales de la UAB. Este grupo de investigación interuniversitario e interdepartamental

es un modelo de colaboración entre el profesorado de las ciencias de referencia, en este caso la economía, y la didáctica. Sus investigaciones han aportado conocimiento para introducir innovaciones en la educación económica de la ciudadanía, en la enseñanza obligatoria y en la formación del profesorado (Blasco et al., 2018).

Formar un profesorado crítico y con profundas convicciones políticas democráticas

La formación del profesorado ha sido una de las preocupaciones fundamentales en el trabajo, la investigación y la transferencia para Joan Pagès, destacando en primer lugar su labor en la “Escola de Mestres de Sant Cugat”, uno de los primeros y más importantes centros de formación del profesorado, que sin duda marcó a varias generaciones de maestros y maestras. También por su compromiso con la práctica educativa, participando en experiencias de prácticas con escuelas, como en el caso de la experiencia en la escuela Pla Farreras de Sant Cugat, donde Joan Pagès, con otros colegas de la “Escola de Mestres”, impartían las clases de ciencias sociales, mientras eran observados y participaban activamente los y las estudiantes universitarios. Un modelo –donde yo mismo participé como estudiante– que algún día se deberá recuperar si queremos avanzar en las competencias profesionales del profesorado.

Para Joan Pagès la formación inicial y permanente del profesorado debía basarse en una estrecha relación entre la teoría y la práctica. En el terreno de la educación política defendía una formación docente desde profundos valores democráticos, pero, al mismo tiempo, también defendía que estos valores, conocimientos y procedimientos de la educación política, fueran enseñados a partir de temáticas que problematizaran aspectos cercanos a la vida del alumnado, de los niños y niñas, de los y las jóvenes.

Sus trabajos sobre la formación inicial tienen un punto de referencia esencial en su estudio sobre el estado de este campo de investigación, publicado en el primer libro de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) a partir de las ponencias presentadas en el VI Simposio celebrado en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Pagès, 1997a). Este trabajo ha servido durante muchos años de referente fundamental para cualquier investigador que se adentrara en el campo de la formación del profesorado de ciencias sociales, ya que proporciona una visión global de la investigación mundial sobre la formación inicial.

Una buena parte de las tesis doctorales que dirigió fueron sobre la relación teoría y práctica en la formación del profesorado. Dentro de estas temáticas la educación para la ciudadanía ha sido uno de los temas principales de investigación; por ejemplo, sobre la

participación democrática (Sant, 2013), sobre la formación del profesorado en educación para la ciudadanía (Altamirano, 2019; Luna, 2014), la enseñanza de conocimientos políticos (Villa, 2018), las competencias para resolver conflictos, tales como, sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto colombiano (Jiménez, 2018; Ramos, 2017; Ríos, 2017), entre otras.

Un manual de didáctica de las ciencias sociales que ha tenido una gran influencia en la formación del profesorado de educación secundaria ha sido su trabajo junto a Pilar Benejam, sobre distintos temas clave de la enseñanza de las ciencias sociales (Benejam y Pagès, 1997). En este manual para el profesorado en formación o en activo, se define de la educación democrática como la última finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales, así como la preparación del alumnado para la participación y la intervención social. Años después publicamos otro manual para la formación del profesorado siguiendo el modelo de la obra anterior, pero en esta ocasión para educación primaria, donde la educación política para la defensa de la democracia sigue siendo un aspecto esencial de la enseñanza de los estudios sociales (Santisteban y Pagès, 2011).

Una de las ideas que Joan Pagès ha difundido con más fuerza entre sus alumnos y entre el profesorado y los investigadores que han seguido su trabajo, es su convencimiento que los maestros y maestras deben tener conciencia ciudadana crítica, que deben ser responsables y estar comprometidos socialmente, deben convertirse en intelectuales con capacidad de tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar, deben ser capaces de reflexionar sobre por qué enseñan lo que enseñan de historia, geografía o ciencias sociales, y actuar en consecuencia. En definitiva, cuando se enseñan ciencias sociales se toman decisiones políticas, entendida la política como proceso de convivencia y organización social, como forma de entender el poder y la solución de los conflictos sociales (Pagès, 1998, 2017).

La educación democrática de la ciudadanía desde el trabajo con temas controvertidos

Sus ideas sobre la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva crítica, tienen su expresión en sus propuestas de trabajar en clase con problemas sociales relevantes, cuestiones socialmente vivas o temas controvertidos. Estas propuestas ya aparecen en sus primeros trabajos y continuarán durante toda su producción; por ejemplo, sus trabajos sobre los esclavos (Pagès, 1976), la inmigración (Pagès, 1979), los conflictos (Pagès, 1997b), los campos de concentración (Casas y Pagès, 2005), la crisis económica (Pagès y González-Monfort, 2010), la influencia de los medios de comunicación en la socialización política de los jóvenes en un contexto de crisis (Sant y Pagès, 2013), por citar solo algunas de las temáticas sobre las que ha realizado

propuestas curriculares concretas, son ejemplos de su inquietud por hacer de los estudios sociales un instrumento para trabajar por los derechos humanos y desde la idea de la educación para la justicia social global.

La enseñanza de las ciencias sociales desde el trabajo con temas controvertidos se plantea desde la reivindicación de los temas latentes, cuestiones vivas para la sociedad, para las ciencias sociales y para la ciudadanía, de la cual forma parte el alumnado. Muchos de los trabajos que hemos elaborado desde el grupo de investigación, que dirigió desde sus inicios Joan Pagès², han seguido esta meta de afrontar problemas y conflictos contemporáneos, como los relativos a los conflictos bélicos, la convivencia entre culturas y religiones, los muros en el mundo, los refugiados y refugiadas, la lucha por la democracia, entre otros muchos (Pagès y Santisteban, 2011; Santisteban y Pagès, 2019).

Joan Pagès ha buscado de manera incansable cuáles son las relaciones entre el presente, el pasado y el futuro. Sus reflexiones sobre cómo conectar los conocimientos históricos y geográficos con los problemas sociales de la actualidad, ha sido uno de sus planteamientos más recurrentes (Pagès, 2015). Si lo que pretendemos desde la educación es ofrecer al alumnado instrumentos de interpretación crítica de la realidad, entonces la actualidad debe estar presente en las aulas, en forma de problemas o conflictos sociales contemporáneos, que hagan sentir al alumnado que la escuela le ofrece conocimientos útiles para sus vidas y para tomar decisiones con relación a su participación social y política.

Entre las cuestiones socialmente vivas se sitúan las investigaciones sobre las personas y las identidades invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales, donde son invisibles las mujeres (Pagès y Sant, 2011; Sant y Pagès, 2011b), los niños y las niñas (Pinochet y Pagès, 2016), los ancianos, los enfermos, determinadas etnias o grupos culturales minoritarios (Villalón y Pagès, 2015), los pobres, los homosexuales, por citar a los más evidentes. La investigación desde la didáctica de las ciencias sociales debe cuestionarse quiénes son los otros y las otras diferentes a “nosotros”, si es que existe este nosotros y ellos. Este fue uno de los retos de Joan Pagès y este debe seguir siendo un reto para quienes nos dedicamos a la didáctica de las ciencias sociales.

Para desarrollar la competencia ciudadana y formar el pensamiento social es evidente que debe trabajarse con problemas sociales o temas controvertidos, solo así se desarrollan las capacidades, los conocimientos y actitudes necesarias para ejercer los derechos y deberes de la ciudadanía, para comprender el significado de los derechos

2. Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials GREDICS (GREDICS Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials), Grupo de investigación consolidado y reconocido por Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU), la agencia de calidad universitaria catalana: 2017SGR1600.

humanos, de la justicia social o de los valores democráticos. Problemas y competencias están unidos, ya que son los retos que nos plantea la realidad social lo que pone en juego nuestra competencia social y ciudadana. De la misma manera que la competencia matemática va unida a los problemas matemáticos, la competencia social y ciudadana va unida a la solución de problemas políticos, cívicos o sociales de la ciudadanía, relacionados con su vida cotidiana o con la convivencia en su comunidad.

Un legado para construir un futuro mejor

Para Joan Pagès la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía o de la historia, debe estar al servicio de la educación para la democracia. Reconoce el componente esencial de educación política y cívica de cualquier planteamiento de estudios sociales. Defiende una educación para la ciudadanía crítica, que fomente la participación y la acción social, que se oriente al cambio social, a la mejora de la sociedad. La formación del pensamiento geográfico y de la conciencia geográfica, así como la formación del pensamiento histórico y la conciencia histórica, forman parte del desarrollo de una conciencia ciudadana crítica, con la finalidad de enseñar a pensar críticamente a las personas, para resolver problemas sociales o para enfrentarse a temas controvertidos (Pagès, 2009, 2011, 2012a).

El desarrollo de la conciencia histórica que propone Joan Pagès sigue los estudios de Jörn Rüsen (2001), y también enlaza con las ideas que ya expusiera Josep Fontana (1982) sobre la historia como proyecto social. Joan Pagès defiende la enseñanza de la historia como conocimiento imprescindible en la formación democrática de la ciudadanía para la construcción del futuro a partir de lo que hemos aprendido del pasado (Pagès, 2009; Pagès y Santisteban, 2008a). Se trata de relacionar el pasado, el presente y el futuro, este es el sentido de la conciencia histórica, relacionada de forma íntima con la conciencia ciudadana: “El enfoque de la enseñanza de la historia centrado en la ciudadanía democrática va acompañado de otro enfoque tan o más sugerente, el de la conciencia histórica, con el que, en mi opinión, pueden formar un todo” (Pagès, 2003, p. 15).

Todas sus propuestas de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales tienen la misma dirección, enseñar a pensar a los niños y niñas, y a los jóvenes, como parte íntegra de la ciudadanía, como elemento fundamental de su socialización política (Funes y Pagès, 2010). Así entiende la enseñanza de la historia, de la geografía, de la justicia o de la economía. En cuanto a la enseñanza de la historia, campo que desarrolló con mayor profundidad, Joan Pagès considera que el conocimiento histórico es fundamental en la educación para la ciudadanía, pero no solo el conocimiento del pasado, sino su reflejo en el presente y su proyección en el futuro (Pagès, 2007a, 2009).

Su defensa de la democracia y de su enseñanza ha sido siempre su finalidad como una constante en todos sus escritos, con propuestas concretas para enfrentar los valores democráticos con otros sistemas políticos, para comprender la trascendencia de la vida democrática y la lucha por los derechos humanos y la justicia social a lo largo de la historia, y para hacer comprender a la juventud actual que pueden construir otro mundo:

La democracia, su sistema político, social, ideológico y filosófico ha de poderse comparar con otros sistemas políticos del presente y del pasado a partir de situaciones reales, que afecten a la vida de las personas. Reivindicar la necesidad de reforzar la enseñanza de la política democrática, de devolverla a los y las habitantes de la polis para que puedan decidir libremente su futuro y el futuro del mundo, lo que quiere decir ofrecer las herramientas para que los y las estudiantes de hoy puedan, si lo consideran conveniente, construir otro mundo. (Pagès, 2017, p. 11)

El legado de Joan Pagès para la educación política y en la educación para la ciudadanía es inmenso, pionero en muchos aspectos y visionario en otros. Sus pasos comienzan en los primeros años como maestro y en su participación en los movimientos de renovación pedagógica, desde donde luchó por una recuperación de una educación política como educación democrática. A lo largo de su vida trabajó de manera incansable por una educación para la ciudadanía global, que incluyera a todas las personas y grupos sociales, una educación que no invisibilizara a nadie, que no discriminara a nadie, que no fuera deshumanizada, que tratara sobre la vida de las personas, sobre sus problemas y los problemas de su mundo, por una convivencia pacífica y por un futuro mejor.

Referencias

- [1] Altamirano, M. (2019). *Pensamiento y prácticas del profesorado de historia, geografía y ciencias sociales sobre la formación ciudadana en Chile* [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/665822/mas1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- [2] Ballbé, M. (2019). *Els i les mestres com a responsables del currículum. El cas dels mestres i de les mestres de Ciències Socials de 2ª etapa d'EGB de "Rosa Sensat"* [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, no publicada].
- [3] Ballbé, M. y Pagès, J. (2017). Las bases teóricas de la programación de ciencias sociales de "Rosa Sensat" de 7º y 8º de EGB ¿en qué referentes se apoyó?, ¿qué sigue siendo válido hoy de aquella propuesta? En R. Martínez, R. García-Morís y C. R. García Ruíz (eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 333-340). Universidad de Córdoba; Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- [4] Batllori, R. y Pagès, J. (1984). Línies generals del programa experimental de Ciències socials. *Butlletí dels Mestres*, 189, 28-38.
- [5] Benejam, P. y Pagès, J. (coord.). (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Institut de Ciències de l'Educació; Universitat Barcelona-Horsori.
- [6] Blasco, Y., Bosch, M., González-Monfort, N., Santisteban, A. y Pagès, J. (2018). Financial Education at School: Challenges and Opportunity. *FUNCAS Social and Economic Studies*, 4, 19- 44.
- [7] Casas, M. y Pagès, J. (2005). *Conservem la memòria històrica dels republicans. La vida i la mort als camps de concentració nazis*. Institut d'Educació; Ajuntament de Barcelona.
- [8] Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana; UNESCO.
- [9] Fontana, J. (1982). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Crítica.
- [10] Funes, G. y Pagès, J. (2010). Enseñanza de la historia y socialización política. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 8, 107-139. <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/12-n-8-noviembre-de-2010>
- [11] Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat. (1977). *Autonomia i institucions autonòmiques a la Història de Catalunya (material documental i didàctic per a treballar a l'escola)*. Acció Escolar del Congrés de Cultura Catalana.
- [12] Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat. (1981). *Les Ciències Socials a la Segona Etapa d'EGB*. Edicions 62/Rosa Sensat.
- [13] Janer, O. y Pagès, J. (1978). La Constitució a l'escola: de 1812 a 1978. *Diari Tele/Expres*, 2(12), 15-18.
- [14] Janer, O. y Pagès, J. (1980). *L'estudi de la societat. Catalunya i la resta d'Espanya als segles XIX i XX*. Rosa Sensat.
- [15] Jiménez Becerra, I. (2018). *Representación social del conflicto colombiano en los maestros de básica primaria* [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/207933>
- [16] Luna, G. (2014). *La educación para la ciudadanía democrática y la didáctica de las ciencias sociales. Estudio de un caso de investigación-acción en la formación inicial de maestros de Educación Primaria* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio UAM. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660407>
- [17] Oller, M. y Pagès, J. (2007). La visión de los adolescentes sobre el derecho, la justicia y la ley. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 53, 73-85.
- [18] Pagès, J. (1976). Les societats esclavistes. *Perspectiva Escolar*, 5, 35-39.

- [19] Pagès, J. (1979). La immigració a l'escola. *Perspectiva Escolar*, 40, 32-35.
- [20] Pagès, J. (1980). Llibertat per a què? Llibertat per a qui?. *Perspectiva Escolar*, 46, 73-74.
- [21] Pagès, J. (1983). Hacia una pedagogía de temas internacionales. *Cuadernos de Pedagogía*, 99, 42-44.
- [22] Pagès, J. (1986). CEE, ONU, OTAN... *Organismes Internacionals*. Graó; Diputació de Barcelona
- [23] Pagès, J. (1993). L'educació política a l'escola. *L'Avenç*, 174, 41-43.
- [24] Pagès, J. (1997a). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En AUPDCS (ed.), *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 49-86). Díada.
- [25] Pagès, J. (1997b). Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994). En P. Benejam, y J. Pagès (coord.), *Ciencias sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO* (pp. 415-480). Praxis.
- [26] Pagès, J. (1998). Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: retos para la formación de una conciencia democrática. Introducción. En AUPDCS (eds.), *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales. IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 7-20). Universitat de Lleida; AUPDCS.
- [27] Pagès, J. (1999). L'educació política en una societat democràtica: una utopia realitzable. *Perspectiva Escolar*, 234, 2-12.
- [28] Pagès, J. (2002). De l'educació cívica a l'educació de la ciutadania democràtica. *Perspectiva Escolar*, 270, 2-9.
- [29] Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42. <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/1-n-1-septiembre-2003>
- [30] Pagès, J. (2005a). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, 45-55.
- [31] Pagès, J. (2005b). La educación económica de la ciudadanía. *Cooperación Educativa*, 77, 43-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1228629>
- [32] Pagès, J. (2007a). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. M. Ávila, R. Lópe y E. Fernández (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- [33] Pagès, J. (2007b). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 9, 205-214. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/13>

- [34] Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91. <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/11-n-7-octubre-de-2009>
- [35] Pagès, J. (2010). L'école et la question nationale en Catalogne (XVIII-XXe siècle). *Histoire de L'Education*, 126, 77-96. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2151>
- [36] Pagès, J. (2011). Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia. En S. Guimàraes y D. Gatti (orgs.), *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciencia histórica* (pp. 17- 31). EDUFU.
- [37] Pagès, J. (2012a). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. En S. Plá, X. Rodríguez y V. Gómez (coords.), *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (pp. 19-66). Universidad Pedagógica Nacional.
- [38] Pagès, J. (2012b). Enseñar a enseñar a participar. En N. de Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 199-209). Vol. II. AUPDCS; Díada Editora.
- [39] Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, 19(3), 17-37.
- [40] Pagès, J. (2017). Passem de Montesquieu? Repensar l'ensenyament de la política a l'escola. *Perspectiva escolar*, 395, 6-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6095431>
- [41] Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- [42] Pagès, J. y Santisteban, A. (1994). *Democràcia i participació*. EUMO; Senderi; Quaderns d'Educació Ètica, 12.
- [43] Pagès, J. y Oller, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 3-19.
- [44] Pagès, J. y Santisteban, A. (2008a). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En J. G. Funes y M. A. Jara (coords.), *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas* (pp. 95-127). EDUCO; Universidad Nacional del Comahue.
- [45] Pagès, J. y Santisteban, A. (2008b). La educación para la ciudadanía hoy. En J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Guías para la enseñanza secundaria obligatoria*. Wolters Kluwer.
- [46] Pagès, J. y González-Monfort, N. (2010). ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis? *Cuadernos de Pedagogía*, 405, 52-56. <https://core.ac.uk/download/pdf/78543788.pdf>
- [47] Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.). (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Universitat de Barcelona.

- [48] Pagès, J. y Oller, M. (2015). Enseñar la justicia. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. de la Montaña (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de las personas, lugares y temáticas* (pp. 269-278). Universidad de Extremadura; AUPDCS.
- [49] Pagès, J. y Sant, E. (coords.). (2015). *L'Escola i la Nació*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- [50] Pagès, J., Pujol, R. M., Roig, A., Sala, C. y Tacher, P. (1981). *L'Educació Cívica a l'Escola*. Rosa Sensat.
- [51] Pinochet, S. y Pagès, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de historia, geografía y ciencias sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Praxis Educativa*, 11(2), 374-393. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5513464>
- [52] Ramos, J. C. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar* [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136849>
- [53] Ríos, S. M. (2017). *Imagen artística en la enseñanza de las víctimas del conflicto armado en Colombia* [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/458622/jpib1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- [54] Ross. (2020). The Challenges of Teaching Social Studies: What Teachers? What Citizenship? What Future? A Tribute to Joan Pagès Blanch. En M. Ballbé, N. González-Monfort y A. Santisteban (eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia* (pp. 39-52). GREDICS; UAB.
- [55] Rüsen, J. (2001). *What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence* [presentación de ponencia]. Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, Canadá.
- [56] Sant, E. (2013). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la participació. Com es pot ensenyar i aprendre a participar críticament en el context de les Audiències Públiques als nois i les noies de Barcelona* [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/114302>
- [57] Sant, E. y Pagès, J. (2011a). Princeses, bruixes, feministes..., només dones. Una reflexió sobre el paper de les dones en l'ensenyament de les ciències socials. *Perspectiva Escolar*, 357, 9-17.
- [58] Sant, E. y Pagès, J. (2011b). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria*, 3, 129-146. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/802

- [59] Sant, E. y Pagès, J. (2013). La influencia de los medios de comunicación en la socialización política de los jóvenes de 12-16 años en un contexto de crisis económica. En J. J. Díaz, A. Santisteban y A. Cascarejo (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 207-217). Universidad de Alcalá de Henares; AUPDCS.
- [60] Sant, E., Casas, T. y Pagès, J. (2011). Participar para aprender la democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. *Uni-Pluri/versidad*, 11(2), 35-56. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11076>
- [61] Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. Ávila, J. R. López y E. Fernández (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367). AUPDCS.
- [62] Santisteban, A. y Pagès, J. (2009a). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y Pedagogía*, 53, 15-31.
- [63] Santisteban, A. y Pagès, J. (2009b). La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales. En R. M. Ávila, B. Borghi y I. Mattozzi (dirs.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"* (pp. 101-108). Pàtron.
- [64] Santisteban, A. y Pagès, J. (coord.). (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio social y cultural en la educación primaria*. Síntesis.
- [65] Santisteban, A. y Pagès, J. (2019). Els temes controvertits a l'escola. *Perspectiva escolar*, 408, 7-12.
- [66] Santisteban, A., Pagès, J. y Bravo, L. (2018). History Education and Global Citizenship Education. En I. Davies, L.-C. Ho, D. Kiwan, C. Peck, A. Peterson, E. Sant y Y. Waghid (eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. 457-472). Palgrave Macmillan.
- [67] Vilarrasa, A. y Pagès, J. (1983). L'educació per a la comprensió internacional i la pau. Valors a educar i alguns suggeriments didàctics. *Perspectiva Escolar*, 71, 34-44.
- [68] Villa, M. E. (2018). *La enseñanza de conocimientos políticos en el área de ciencias sociales de la educación básica y media en Antioquia y Cundinamarca: una investigación en torno a sus finalidades, sus contenidos y sus métodos* [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/203408>
- [69] Villalón, G. y Pagès, J. (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de Historia de Chile. *Diálogo Andino*, 47, 27-36.

Una entrevista con el profesor Isabelino Siede*

Por María-Eugenia Villa***

Juan Esteban-Clavijo***

Natalia Godoy-Toro****


Marta Restrepo****

Universidad de Antioquia, Colombia

<https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.94969>


* El profesor Siede es Doctor en Ciencias de la Educación y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Profesor para la Enseñanza Primaria (ENS No. 2 Mariano Acosta). En la actualidad, se desempeña como docente e investigador en la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Moreno y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral en Argentina. Ha publicado los libros: *Ciencias sociales en el aula de primaria: alternativas y oportunidades* (2020); *Hacia una didáctica de la educación ciudadana* (2020); *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja* (2017); *Peripecias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina* (2016); *Casa y jardín. Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias* (2015); *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (2010); *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela* (2007); *Ciudadanía para armar* (2007); *Formación ética. Debate e implementación en la escuela* (2002); *Retratos de familia en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza* (1998); *Todos y cada uno frente al desafío de los derechos humanos* (1997). Además, ha participado en la elaboración de diseños curriculares en la Ciudad de Buenos Aires y en las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Chubut. También ha publicado numerosos artículos académicos, materiales de desarrollo curricular y textos de enseñanza para los niveles primario y secundario.

Le agradecemos a Jorge Esteban Romero, estudiante de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia, por la transcripción de la entrevista.

** Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Profesora de la Universidad de Antioquia, Colombia. Tanto las profesoras como el profesor hacen parte del Grupo de Trabajo Académico en Educación Política "Educar para la Polis" del Grupo de Investigación Comprender de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: eugenia.villa@udea.edu.co  <https://orcid.org/0000-0003-2189-3373>

*** Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, vicepresidente de la Corporación Educativa Tyr, Colombia. Correo electrónico: jestebancv17@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-1105-9329>

**** Magíster en Comunicación por la Universidad de Medellín, Colombia. Docente del Colegio San Ignacio de Loyola, Colombia. Correo electrónico: natalia.andrea.godoy.toro@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-4772-560X>

***** Especialista en Educación, Cultura y Política por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia. Administradora Asociación Campesina de Antioquia, Colombia. Correo electrónico: martaresga@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-4649-1821>



Derechos de autor: Atribución-
NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Forum. Rev. 20 (julio - diciembre 2021)

e-ISSN: 2216-1767 / pp. 249-261



Fotografía: Isabelino Siede.

María Eugenia Villa-Sepúlveda, Juan Esteban-Clavijo, Natalia Godoy-Toro y Marta Restrepo (MEVS, JEC, NGT y MR): profesor, hemos conocido algunos de sus datos biográficos a través de diversos portales institucionales y en las contraportadas y tapas de algunas de sus publicaciones. Pero, en primera instancia, nos gustaría que en su propia voz nos familiarizara con su devenir personal y académico. Esto porque entendemos que la vida personal propicia la vida académica y que, en fin, ambas están imbricadas.

Isabelino A. Siede (IAS): hay algunos hitos y momentos en mi devenir personal que podría mencionar para responder. Mi profesión original es maestro, me gradué en 1986 y trabajé aproximadamente diez años como maestro en una escuela cooperativa. La mayor parte de mi trabajo la he hecho en la educación formal. Años después dejé de ser maestro y asumí la Dirección de Currículo en la ciudad de Buenos Aires y coordiné grupos de formación ética y ciudadana. Esta era un área novedosa a mediados de los años de 1990 en Argentina, sobre todo, a partir de los procesos de reforma educativa que se estaban llevando a cabo en el continente. Se requería dar contenido a esa nueva área y en ese momento empiezo a preguntarme acerca de la educación ética y política. En ese

quehacer intenté que la asignatura se llamara educación política, pero eso encendió las alarmas institucionales porque se suponía que de política no se hablaba en la escuela. Tiempo después publiqué un libro que se llamó, precisamente, *La educación política*.

Trabajé en esas temáticas desde el punto de vista curricular y capacitando docentes, actualmente trabajo en tres universidades: en la Universidad Nacional de la Plata, donde imparto didáctica de las ciencias sociales; en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, allí doy formación ética y ciudadana; y, por último, en la Universidad Nacional de Morenos donde doy derechos humanos. Son tres universidades, dos de la provincia de Buenos Aires y una en la Patagonia, viajo periódicamente para dar clases en esta última.

Del trabajo que he hecho en la Patagonia, específicamente en Caleta Olivia, al norte de la provincia de Santa Cruz, salió mi último libro *Hacia una didáctica de la educación ciudadana*. Allí compilo artículos sobre una investigación que hicimos durante tres años en esta ciudad con chicos de quinto y séptimo grado, es decir, de entre diez y doce años. Trabajamos en torno a la discriminación, particularmente, tomando ese contenido como una de las categorías relevantes para pensar la educación ética y política. Este trabajo es importante porque una de las dificultades de la educación política es que tenemos buenas formulaciones de principios y de criterios generales, pero hay poco pensado para meterse en el aula y pocas herramientas didácticas específicas, aun las que existen están poco validadas en la experiencia.

Lo que hicimos entonces en este proceso fue elaborar propuestas de enseñanza y ver qué pasaba en el aula, examinar cómo respondían los grupos y estar atentos al tipo de discusiones que se generaban, con la intención de descubrir las herramientas que tienen mayor potencia formativa. Esta experiencia, insisto, es bastante novedosa —no he encontrado aportes semejantes— y fue lo que compilamos en el libro. Y es que nos pasa mucho que, tanto en la educación política como en la didáctica de las ciencias sociales, hay mucha menos investigación empírica que en otros campos como la didáctica de la matemática, la lectura y escritura. Esto es algo que me viene preocupando.

Un ejemplo de esto último pueden ser las diversas ONG vinculadas al ambientalismo, los derechos humanos y la discriminación que plantean propuestas de enseñanza. Cuando uno se toma el tiempo de leer estas propuestas se da cuenta que están muy alejadas del aula, son construidas por personas que se imaginan el aula suponiendo que van a ser oportunas y eficaces. También puede mencionarse aquellas investigaciones que se centran en las prescripciones curriculares y suponen que lo que está escrito es lo que efectivamente sucede en el aula, cosa que es totalmente falsa; esto es particularmente interesante en un rasgo que comparten Argentina y Colombia, y es su enorme diversidad cultural y desigualdad. Es como decir que las leyes de tránsito rigen lo que sucede en la calle, al menos en Argentina la calle tiene su cultura.

En ese sentido, en la tesis de doctorado que publique hace unos años, titulada *Peripencias de los derechos humanos*, indagué como ingresó el contenido de enseñanza sobre los derechos humanos al sistema educativo argentino. Partí de la firma en 1948 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en donde el Estado argentino se comprometió a educar en este sentido. Por lo que, examiné los programas de estudio desde 1949 en adelante y los textos escolares, tratando de entender qué se entendía en cada momento por esta categoría. Argumento que este proceso tuvo peripecias porque me encontré con una gran cantidad de interpretaciones sobre el término en cuestión. De hecho, este tema ingresó al sistema educativo en el marco de una dictadura militar, principalmente, porque era la bandera de Estados Unidos contra el comunismo.

En el proceso de mi tesis también hice entrevistas a cerca de noventa docentes de todo el país para saber qué enseñan en derechos humanos. Me di cuenta de que la distancia entre lo que ellos dicen enseñar y lo que aparece en las prescripciones curriculares es enorme. No llegué a ingresar a las aulas para saber qué lo que dicen enseñar se realiza efectivamente, pero me parece que trabajar sobre esas distancias es uno de los desafíos que tenemos para construir un campo de educación política en términos académicos.

Incluso, si se quisiera ir más lejos en análisis habría que indagar qué entienden los estudiantes de lo que dicen enseñar los docentes sobre derechos humanos. Al respecto hay algunas investigaciones, de inspiración piagetiana, que trabajan más sobre la experiencia de los estudiantes, pero sin preguntarse qué es lo que estos han recibido como enseñanza, considero que habría que recorrer todo el camino para entender la experiencia de aprendizaje.

Podría agregar que en términos personales cursé toda mi secundaria en el marco de la dictadura argentina en un colegio muy religioso y conservador, por lo que siempre digo que el ingreso a la docencia es un proceso de purga personal, de ir deconstruyendo la propia educación y construir posiciones diferentes. No entiendo la docencia como una continuación de mis aprendizajes escolares, sino como un proceso de someterlos a la crítica permanentemente. He tendido a no cerrarme en miradas dogmáticas de ningún tipo.

(MEVS, JEC, NGT y MR): como hemos conversado, el tema que convoca a nuestro grupo de trabajo académico Educar para la Polis es la educación política. Nos gustaría que nos compartiera, precisamente, algunas de sus concepciones acerca de la educación política.

(IAS): siempre es difícil atrapar procesos complejos en una definición, el propósito de definir es precisamente delimitar qué está adentro y qué afuera. Prefiero entonces caracterizar aquello que llamamos educación política enunciando algunas pistas sin

establecer un nicho cerrado. En primer lugar, diría que la educación política ha sido la preocupación principal de los sistemas educativos en América Latina en tanto estos sistemas se fundan con la motivación principal de construir un ciudadano que coincida, de algún modo, con las repúblicas que emergieron de las guerras de independencia.

En consecuencia, se puede decir que toda organización social provee algún tipo de educación política y esto permite que los pueblos se hagan gobernables. La cuestión de fondo entonces es que toda organización política trata de establecer un orden institucional e inscribir ese orden en las subjetividades de las personas, de tal modo que estas respeten las instituciones y las formas de organización que han emergido de las luchas militares y políticas.

Por otro lado, creo que la educación política provee herramientas para ejercer el propio poder, con lo que se convierte en un arma de doble filo. En ocasiones la educación política ingresa a la escuela desde las elites con la intención de aplacar a los pueblos y someterlos a las instituciones tal como son; pero al mismo tiempo habilita la construcción y el acceso a herramientas que permiten una lucha por la propia emancipación. Ese doble carácter acompaña a la educación política a lo largo de toda la historia de los sistemas educativos de la región.

Particularmente en Argentina, el primer enunciado de educación política se lo plantea Domingo Sarmiento y en el señala que hay que civilizar a los bárbaros. Por supuesto, la idea de la civilización está en Europa y en el norte de América, por lo que se valoraba como necesario un proceso de transculturación para que los pueblos dejen de comportarse de manera tradicional. Este fue el origen del sistema educativo argentino, en donde indígenas y gauchos eran considerados brutos, salvajes, ignorantes e irrecuperables, aunque se podría hacer algo aún por sus hijos si se introducía una institución que los separara de la crianza doméstica: la escuela.

A finales del siglo XIX aparece en Argentina otro enunciado de educación política que se vincula a un proceso demográfico importante como lo fue el ingreso al país de millones de inmigrantes. En su momento dos tercios del total de habitantes eran inmigrantes, eso sí distribuidos desigualmente en el país: para 1890 solo en Buenos Aires siete de cada diez personas eran extranjeras, mientras que en Catamarca dos de cada cien eran foráneas. En la región que se denominó Pampa gringa, que corresponde a Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos y Santafé, el sistema educativo adoptó la estrategia de nacionalizar al extranjero, con lo que se buscaba quebrar las tradiciones familiares, lingüísticas y culturales del país de origen. Más aún, se buscó eliminar las costumbres de las regiones de procedencia, piénsese en los napolitanos, sicilianos, catalanes y gallegos.

Esta vertiente ha tenido un peso muy importante en Argentina a través de las efemérides y las fiestas de los grandes patriotas: San Martín, Manuel Belgrano, la revolución de mayo y la independencia nacional. Próceres y acontecimientos que siguen siendo los organizadores fuertes

de la enseñanza de las ciencias sociales en el país y la herramienta que tanto la elite como los sectores populares consideran clave para la educación política. Se apunta a crear una emoción identitaria que nos haga sentir argentinos, y que esta identidad predomine sobre cualquier otra.

A la par hay una tercera variante de la educación política en Argentina que denomino “normalizar al diferente” y que tiene ver con el ingreso de los discursos higienistas al país, con el que se reemplaza el fundamento católico imperante hasta el momento en la educación escolar pública. El discurso médico asumió el rol de determinar cómo debe ser un varón, una mujer y una familia, por lo que tuvo gran relevancia a lo largo del siglo XX.

Se puede pensar entonces que la educación política actual debe desmontar los discursos que circulan por la escuela, en tanto lo que ingresa al sistema educativo no se diluye fácilmente, sino que termina fluyendo por las aulas. En consecuencia, ningún discurso fundante de la educación política puede tener anclaje en la escuela sino entra a someter a crítica los discursos existentes: cualquier propuesta que hagamos va a entrar en diálogo con las tradiciones del sistema educativo.

En suma, la política es una praxis que se ejerce cuando alguien dice “nosotros” y actúa consecuentemente, como dice Antonio Campillo. Y considero que la educación política en América Latina y en Argentina en particular, puso mucho énfasis en que ese “nosotros” tuviera un carácter nacional, es decir, circunscrito a las repúblicas emergentes del siglo XIX. Nos queda la pregunta por los “nosotros” que han quedado excluidos del paraguas nacionalista y homogeneizador.

Por todo lo anterior, creo que se debe pensar la educación política en el ejercicio de la ciudadanía. Entendiendo, por ejemplo, que la ciudadanía infantil está vigente a pesar de que no haya un ejercicio pleno de todos los derechos políticos, como puede ser el voto, pero donde ya hay una actividad deliberativa. Cuando un niño o niña ingresa al nivel inicial de la educación infantil, a los tres o cuatro años, con quien se encuentra no es con su segunda madre, sino con el primer agente público, el docente. En el espacio público del aula se empiezan a construir las primeras representaciones de lo político: la distinción entre lo que es propio y ajeno; aquello que es compartido; el sentido en que somos iguales y diferentes y las formas en que nos podemos organizar. Desde aquí se inaugura la educación política.

(MEVS, JEC, NGT y MR): *de qué manera podemos desarrollar una educación política, que sea democrática, en la escuela.*

(IAS): cuando hablamos de educación política en la escuela se debe entender que hay dos estrategias para llevarla a cabo. En primer lugar, está la enseñanza de contenidos

sistemáticos para la educación ciudadana, como la historia, las normas y las instituciones políticas nacionales. Y en segundo lugar, se encuentra la participación en el gobierno de la escuela, que no significa que los estudiantes reemplacen al director, sino que puedan deliberar sobre asuntos de la vida escolar: la regla más justa para el recreo, la organización de la biblioteca o la distribución de espacios y tiempo. Esta es una herramienta fuerte de la educación democrática.

Hay que aclarar que no se trata de que los estudiantes voten, esa es una imagen muy simplista de la democracia. Lo propio de la democracia es la deliberación para construir proyectos consensuados. Por lo que considero que la educación política debe incluir oportunidades para deliberar y participar en la vida política en tres vías: la discusión sobre la regla más justa, la gestión de lo público y la administración de justicia. Si se abren estas posibilidades en la escuela se está contribuyendo a la democracia.

(MEVS, JEC, NGT y MR): *de qué manera se puede promover una educación política emancipatoria, como nos lo enseñó Freire, en contextos educativos no escolarizados.*

(IAS): Paulo Freire en sus primeros escritos fue bastante pesimista respecto a las posibilidades de la escuela para llevar a cabo una pedagogía emancipatoria. Él suponía que la escuela estaba perdida y que la educación emancipatoria se iba a dar fuera de esta. Por el contrario, en sus últimos textos fue más pesimista frente al poder de la educación y más optimista respecto a las posibilidades de transformar la escuela; por ejemplo, en *Cartas a quien pretende enseñar* le da gran importancia a lo que la escuela puede llegar a ser.

En ese sentido, me detendría en lo que mencioné sobre la enseñanza de contenidos sistemáticos para la educación ciudadana. Lo que tradicionalmente se ha hecho en este aspecto es instruir en los lineamientos generales del orden institucional del país, siempre a través de un discurso unidireccional, donde el docente proclama a sus alumnos cómo deben comportarse. Una educación emancipatoria es aquella que se concentra en la condición de ciudadanía de los alumnos y no en la de súbdito, porque este último cumple las leyes, pero no tiene capacidad para discutir las y apropiarse de ella. Ya decía Rousseau que la libertad es el sometimiento a las leyes que uno mismo se ha formulado.

La didáctica de la educación política dentro del aula debe ofrecer situaciones para discutir y analizar, ya sea que emerjan de los medios de comunicación, de ficciones o experiencias del entorno cercano, de tal forma que permita a los alumnos tomar una posición frente a lo que sucede. Este es el enfoque situacional y comprende cuatro momentos en el análisis de una situación: 1) comprender el contexto sociohistórico del acontecimiento; 2) examinar

el componente ético del suceso para dilucidar que valores están en juego; 3) entender la dimensión jurídica de la situación y cómo se expresa lo justo y lo injusto allí; 4) identificar la dimensión política y mirar que herramientas tenemos para intervenir en la situación. Transitar estos cuatro momentos es fundamental para desarrollar una educación política emancipatoria.

Este ejercicio implica también que el docente tenga claro cual es su rol a la hora de llevar a cabo el diálogo. Existen muchos colegas que consideran que la educación es emancipatoria cuando el docente es muy crítico y les transmite a sus alumnos todas sus consideraciones sobre el mundo. En realidad, esto no es emancipatorio, por más revolucionario o progresista que sea. Lo emancipatorio es la invitación a deliberar y esto hace necesario que el docente lleve adelante una neutralidad activa, como propone el pedagogo catalán Jaume Trilla. Aunque el maestro tenga una posición frente a una situación, su deber es cuestionar cada una de las visiones que tengan sus estudiantes, de tal manera que cada uno desarrolle y fundamente sus argumentos.

Claramente, cuando invitamos a plantear valoraciones a nuestros estudiantes pueden aparecer posiciones espantosas, que nos resultan prejuiciosas, machistas, domesticadas y conservadoras. Por lo general, los docentes quieren corregir rápidamente estas opiniones y señalar como se debe pensar. Considero que lo mejor que puede suceder en el aula es que aparezcan estas visiones conservadoras porque es ahí donde el docente debe preguntar. Freire era particularmente habilidoso en esto, un artesano de la pregunta. Cuestionar e invitar a justificar porqué uno piensa de determinada manera es la vía, de raíz socrática, que puede llevar al pensamiento crítico. Aunque vale aclarar que este es un proceso de largo aliento.

(MEVS, JEC, NGT y MR): *qué propuestas se podrían desarrollar en el campo de la educación política que tengan en cuenta la pluralidad cultural de nuestras sociedades latinoamericanas. Esto porque entendemos que la biodiversidad y la multiculturalidad son los patrimonios más preciados de Nuestra América.*

(IAS): aunque la diversidad y la pluriculturalidad aparecen recurrentemente en los diseños curriculares, eso no quiere decir que sepamos qué hacer con ella cuando entramos al aula. Se debe someter a crítica las identidades y superar la matriz nacionalista de los sistemas educativos, así como saber cuáles son las identidades que, arriba y abajo, han quedado excluidas. Por las identidades de abajo me refiero a las de los pueblos originarios que no se han podido expresar en la escuela, también a las diversidades de género, los inmigrantes o los afros argentinos. Tenemos la tarea de pensar cómo podemos abrirles la palabra en la medida en que decidan expresarse como un “nosotros”.

Pero hay que tener cuidado, los docentes no son propietarios de un “nosotros” ajeno. Hace unos años discutí con un colega de la Patagonia que hablaba con sus estudiantes, del pueblo Mapuche, y les decía “vos sos Mapuche, tienes que pensar como tal”. Opiné que los maestros no tenemos derecho a señalar desde donde se debe pensar, sino plantear oportunidades para ampliar nuestro horizonte cultural y construir identidades abiertas. Participamos de la vida social no porque tengamos la misma identidad, sino porque construimos reglas del juego para convivir en la diferencia. Al contrario de lo que pensaban las elites nacionales que veían en la diferencia el principal peligro para la sociedad.

Con identidades hacia arriba me refiero a aquello que se desdibuja si solo pensamos en una enseñanza pensada en lo nacional. Nos importa el ser humano más allá de su identidad nacional y así gestamos luchas ambientales o por los derechos humanos. Sucede entonces que en la escuela se habla poco de lo que sucede en el mundo o de las valoraciones que tenemos sobre las injusticias globales, porque lo importante es lo que acontece dentro de nuestras fronteras. Es necesaria una mirada cosmopolita que entienda que somos una especie que está discutiendo cuestiones comunes. El coronavirus particularmente nos ha puesto este desafío.

(MEVS, JEC, NGT y MR): nos ha llamado la atención sus aportes en torno a los nuevos ordenamientos globales. Sobre todo, sus propuestas para trabajarlos en la escuela. ¿Cómo podríamos incluir en los procesos de educación política algunos de los cambios económicos que se van configurando en esos ordenamientos? Sobre todo, en estos tiempos en los que la pandemia de la Covid-19 está transformando todos los referentes con los que hemos sobrevivido.

(IAS): la pandemia ha demostrado que el principal problema político de América Latina y el mundo es la desigualdad. La invitación a pensar la diversidad a veces ha diluido el problema de la desigualdad y pareciera que hay pobres porque son diversos y no por la imposibilidad que tienen para acceder a condiciones dignas de vida. Esto debe ser un foco de la educación política que nos permita reconocer en que sentido somos iguales, por ejemplo, en el acceso a la vivienda, la alimentación, la salud o una vacuna. Este tema se discute ampliamente en los medios de comunicación, por lo que a veces he llevado al aula noticias acompañadas de los comentarios de los lectores. Es común encontrar opiniones discriminatorias y elitistas, pero si no sometemos a crítica estos discursos no los vamos a erradicar de la sociedad.

Además, la desigualdad no es solo entre personas, sino entre países. Se sabe de la presión que grandes corporaciones ejercen sobre gobiernos nacionales y, claramente,

no es lo mismo llevar esta discusión a la secundaria que a los niveles iniciales, hay matices para tener en cuenta. Pero con niños y niñas se pueden iniciar conversaciones en torno a lo justo y lo injusto, y eso es terreno de la educación política.

Cuando empezó la pandemia en marzo de 2020 le dije a mi hija que íbamos a estar en casa e íbamos a tratar de desarrollar las tareas de la escuela desde allí. Mi hija me respondió que eso no era posible porque no se podía aprender a ser buena compañera sino se comparte con los demás. Aunque yo escribo artículos al respecto, mi hija tiene más claro que hay una parte de la experiencia escolar que solo ocurre cuando hay grupalidad. Esta experiencia de aprendizaje bimodal está diseñando nuevos modelos de escuela que, como todo experimento, tiene defectos. La historia de la educación da cuenta del revuelo que han causado la aparición de nuevos formatos, por ejemplo, el cuaderno que reemplaza la pizarra individual o la mesa de arena. Algo similar sucedió con la aparición del libro escolar.

En un momento donde se están integrando herramientas tecnológicas nuevas hay que evitar las posiciones extremas, por un lado, no suponer que estas novedades nos van a solucionar todos los problemas y, por el otro, no concebirlas como la encarnación del mal. Debemos abocarnos a pensar como mantenemos nuestras convicciones pedagógicas a la vez que construimos la escuela con herramientas de nuestra época. Es claro que estos procesos no se transitan sin dolor, hoy somos testigos de una de las aristas más agudas de la desigualdad, la brecha digital.

Respecto a esto último en Argentina hubo políticas fuertes, que imitaron a Uruguay, con distribución de *notebooks* a estudiantes de primaria y secundaria a lo largo de varios años. Sin embargo, estas políticas se desmontaron en los cuatro años precedentes a la pandemia por un gobierno que lo consideró innecesario. Quizá el panorama de la educación virtual sería diferente si se hubieran tomado otras decisiones en el pasado.

(MEVS, JEC, NGT y MR): *la pandemia de la Covid-19 está profundizando las desigualdades y, sobre todo, las inequidades sociales que existían antes de que se configurara esta tragedia. En especial por los empobrecimientos que se están agudizando a nivel global. ¿De qué manera podemos abordar esta situación en los procesos de educación política?*

(IAS): se puede decir que en el corto plazo la educación no puede dar solución a la pobreza, lo que sí puede hacer es visibilizarla e interpellarla. Las desigualdades no siempre son visibles para quien las padece, por lo que esta es una de las funciones fundamentales de la escuela. Hace unos años un colega me contó que sus estudiantes de secundaria, en

una zona de la periferia de Buenos Aires, se sorprendieron al enterarse que en Argentina se considera pobre a una persona que tenga determinados ingresos, por lo que se dieron cuenta que ellos mismos eran pobres según ese criterio. A pesar de que el docente tenía claro que enseñaba a estudiantes pobres, estos no necesariamente se concebían así.

Ante esto es igualmente necesario llevar al aula situaciones que nos hagan pensar nuestra realidad inmediata, como el contexto de otros. Comúnmente lo ajeno o lejano nos brinda herramientas para examinar mejor aquello que nos parece cercano e invisible.

A la vez, considero que estamos en una situación en la que se ha agudizado una mirada de derecha frente a la educación. Es probable que Paulo Freire se sentiría maravillado por la transparencia que han obtenido los discursos bancarios, donde la educación se mide por horas, gastos económicos y resultados. Otra función de la escuela es precisamente interpretar su propia experiencia al respecto.

(MEVS, JEC, NGT y MR): profesor Siede, en nuestro contexto, sobre todo en los ámbitos rurales, los saberes ancestrales, los afrodiaspóricos, los campesinos... en torno al cuidado del aire, al cuidado del agua, al cuidado de la salud... se vienen revalorizando. Como lo ha expresado el escritor colombiano William Ospina (2020), con esta pandemia hemos entendido que poder respirar un hilo de aire es más valioso que poseer un atiborrado depósito de oro y que una leve caricia nos brinda más calidad de vida que alguna prenda comprada en la tienda del más cotizado diseñador ¿En el contexto del sur de Nuestra América se han palpado fenómenos parecidos que nos pueda compartir?

(IAS): una de las preguntas que nos debemos hacer es qué sociedad está emergiendo de la pandemia, si una que atiende las enseñanzas que nos deja esta crisis, o una que sigue atada a mantener los mismos privilegios de siempre. Creo que en América Latina y el mundo persisten grandes poderes que no han entendido esta revalorización del cuidado y por eso siguen planteando una salida a la crisis desde la defensa acérrima de intereses económicos. Ante esto los debates que plantean Žižek y Agamben son vigentes.

En Argentina algunas familias han reclamado a las escuelas el servicio por el cual pagan, pero también han existido escenas de solidaridad social que permiten pensar respuestas a las problemáticas de todos. La pandemia, dice Byung-Chul Han, no va a solucionar las injusticias, pero sí abre fisuras para que la sociedad se piense a sí misma y genere cambios. Construir experiencia colectiva sobre esto es una tarea de la escuela.

En ese sentido, hace unas semanas publiqué un texto titulado *Familias y escuelas transitando sin brújula* en donde argumento que estamos en una situación de desorientación. Aunque la humanidad transitó milenios sin brújula, es problemático hacerlo

así hoy porque vivimos en una sociedad que se acostumbró a tener una dirección. Lo pertinente sería hacernos cargo de que ya no tenemos esa certeza y empezar explorar nuevas preguntas y respuestas, así haya riesgos y equivocaciones.

(MEVS, JEC, NGT y MR): finalmente, estimado profesor, nos parece importante plantear un tema que venimos trabajando en el Grupo Educar para la Polis. A partir de la lectura de un texto de Žižek (2011) hemos entendido que los procesos de politización se oponen a los de adoctrinamiento. Esto porque Žižek, a partir de su lectura de Rancière, define la politización como un proceso mediante el cual las personas pueden comprender el campo político. Y, a partir de esta comprensión, participar y ser artífices de aquellos procesos que permitan su democratización. En suma, para Žižek, los procesos de politización permiten construir sociedades democráticas. Queremos hacerle dos preguntas: la primera sería ¿qué valoración haría usted de este concepto de politización? La segunda tiene que ver con que el profesorado experimenta distintas vulnerabilidades cuando desarrolla procesos de educación política que se orienten a la politización del estudiantado. Por ejemplo, en Colombia, el ejercicio de la profesión docente se está viendo afectado por esta situación ¿qué podría hacer el profesorado frente a esta situación?

(IAS): toda educación es política en tanto tiene efectos sociales y contribuye a establecer las vías por las cuales, cada niño o niña, toma un rol dentro de la sociedad. Por consiguiente, creo que hay tres modalidades de la politización: 1) la educación para la naturalización del orden vigente y que es la característica de buena parte de los sistemas educativos de la región; 2) la educación para impugnar el orden existente y que sea remplazado por uno opuesto, esto es el adoctrinamiento progresista o revolucionario donde se intercambia una verdad por otra; 3) la educación que cuestiona los adoctrinamientos y desnaturaliza a través del diálogo y el pensamiento crítico. Esta última es la más compleja y lenta, pero también la más fecunda para la construcción de una educación emancipatoria.

Respecto a la vulnerabilidad social de los docentes en Colombia considero que las apuestas pedagógicas no disminuyen este riesgo, por el contrario, en muchos lugares donde se lleva adelante la labor docente se choca con grandes intereses. La docencia es una profesión de riesgo porque a veces nos enfrenta a situaciones que escapan de nuestras posibilidades de defensa. De ahí que, sea necesario construir poder colectivo para poder resistir a los abusos, el menosprecio y la descalificación de la que son objeto muchos docentes.

(MEVS, JEC, NGT y MR): estimado profesor, agradecemos la disposición que ha tenido para brindarnos este espacio. Y, además, porque nos anima usted a realizarnos profesionalmente desde el trabajo colectivo. Un trabajo que, creemos, se debe desarrollar en el contexto de grupos de trabajo académico como lo es el Grupo Educar para la Polis. Queda usted profesor, con nuestra gratitud.

Referencias

- [1] Ospina, W. (2020, 14 de marzo). Coronavirus: del miedo a la esperanza. *El Espectador*. <https://bit.ly/2Pg8W7K>
- [2] Žižek, S. (2011). *El espinoso sujeto: el centro ausente de la ontología política*. Paidós

Educación política para la construcción de sociedades democráticas

Harold Entwistle. (1980 [1971]). *La educación política en una democracia*. Narcea. ISBN: 84-277-0437-2

Edwin Bustamante-Arango*


Universidad de Antioquia, Colombia

<https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.94450>

[En palabras de Hobbes] la vida es “pobre, desagradable, brutal y corta”, esto indicaría que el respeto de sí mismo implica la necesidad de una educación [es decir: mejora] de nuestras habilidades y aptitudes políticas. (Hobbes citado en Entwistle, 1980, p. 24)

Harold Entwistle el recluta que se convirtió en educador y en investigador de la educación política nació en Manchester, Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, un 24 de diciembre de 1923. Su familia hacía parte de la clase trabajadora. A los once años se ganó una beca para ingresar a una escuela de estudios generales, pero a los quince años tuvo que abandonar sus estudios cuando fue reclutado por el ejército. Por esto, se vio obligado a combatir durante la II Guerra Mundial como artillero de tanques en la *Royal Tank Corps*; tuvo que hacer parte de las tropas que desembarcaron en Normandía y combatir en Francia, Bélgica y Holanda.

Entre 1947 y 1949 logró titularse en Educación en el *Sheffield City Training College* donde despertó su vocación por la educación, pues a partir de ese momento estuvo vinculado durante unos 10 años como maestro en variadas escuelas primarias y secundarias de Manchester. Para 1953 se tituló en Economía en la Universidad de Londres; en 1958 obtuvo un

* Magíster en Historia y Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad de Antioquia, Colombia. Profesor de historia para bachillerato internacional y de ciencia política del Colegio Vermont School, Departamento de Humanidades, Colombia. Integrante del grupo de trabajo académico en educación política “Educar para la Polis”, así como del grupo de investigación “Comprender”, de la Universidad de Antioquia, Colombia. Correo electrónico: bustamanteargo@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-7152-3357>

máster en Educación en la Universidad de Manchester y en 1966 se doctoró en la Universidad de Londres en el campo de la educación. Este recorrido académico le permitió desarrollarse profesionalmente como profesor en escuelas normales, en escuelas de adultos y en distintas universidades del Reino Unido y de Canadá. Su recorrido como un profesor que reflexiona sobre su práctica se puede reconocer en publicaciones como *Education, Work and Leisure* (1970a), *Child-Centred Education* (1970b), *Class, Culture and Education* (1978) y *Antonio Gramsci: Conservative Schooling for Radical Politics* (1979). Entwistle fue, además, integrante de la Sociedad Canadiense de la Filosofía de la Educación y presidente de esta misma asociación entre 1992 y 1994.

Con el paso de los años, las inquietudes de Entwistle fueron madurando alrededor de la educación política como objeto de estudio en las permanentes agitaciones y movimientos que caracterizaron la política del siglo XX. A este educador le correspondió vivenciar y tener conocimiento directo de la crisis de 1929, la República de Weimar, el ascenso de los fascismos, la Tercera Internacional, la Guerra Civil Española, la II Guerra Mundial, la Guerra Fría, Mayo del 68, entre otros movimientos, coyunturas y fenómenos sociales que lo llevaron a pensar en la educación como alternativa para mejorar la sociedad, logrando ser uno de los fundadores de un campo epistemológico diferenciador: el de la educación política como apuesta de transformación social (Concordia University Records Management and Archives, 2020).

Uno de los fundamentos teóricos de la línea de la investigación en educación política para democratizar las sociedades es el de la asociación política como reivindicación histórica y como reto social vigente. Estas inquietudes lo acompañaron hasta el final de sus años, pues entrado el siglo XXI continuó investigando alrededor del aprendizaje en la jubilación y trabajando para el Instituto McGill hasta su fallecimiento en Montreal el 7 de febrero de 2015.

Esta reseña se centra en el texto *Political Education in a Democracy* (1971). Dicha obra fue editada en español por la editorial Narcea de Madrid en 1980 con el título *La educación política en una democracia* (Entwistle, 1980). En torno a esta edición se desarrollarán en esta reseña algunas ideas referentes a los aportes de la educación política para la construcción de sociedades democráticas.

Una primera idea se centra en el concepto de educación política, entendido como un acto deliberado, pensado, investigado y diferenciado de la socialización política, que a su vez se debe entender como el aprendizaje político de cualquier persona que lo obtiene de las relaciones políticas que provienen de su entorno inmediato, de la misma forma en que se genera, por ejemplo, el aprendizaje de una lengua materna. Una segunda idea se refiere al concepto de democracia que acompaña el ideal de educación política. En esta parte se van a destacar algunos aspectos de la historia de la democracia en occidente, así como el valor y el peso histórico de la democracia por asociación. Una tercera idea alude

al fundamento de la educación política en la construcción de sociedades democráticas y su posible visión desde el currículo. Al final se consignan algunos fundamentos de la educación política que se pudieron decantar de la lectura del texto que es objeto de esta reseña y lo que podría significar la educación política en el contexto colombiano.

Un concepto de educación política

Entwistle defendió que la idea de educación política no se puede agotar en educar a las niñas, los niños y las personas jóvenes para asumir los roles adultos; tampoco para aprender a delegar la construcción de decisiones mediante los procedimientos electorales. La idea de educación política debería trascender la estéril representatividad política y promover nuevamente la asociación y la participación de cada persona en el campo político. Lo que constituye la democracia y lo que permite democratizar las sociedades.

Desde esta perspectiva Entwistle abre el texto que reseño con una pregunta: ¿socialización política o educación política? A partir de este interrogante precisa que la socialización política es resultado de las actitudes políticas y, por tanto, de todas las formas de relación social, es decir, de las diversas formas políticas de reconocer el mundo. La educación política, por su parte, corresponde al resultado de los actuales ideales democráticos, de unos valores anclados en el presente histórico que como actos deliberados implicarán la reflexión pedagógica y, en consecuencia, pretenden generar una reflexión sistemática por dicha práctica. Tomando en cuenta lo expuesto, el primer reto a considerar en el campo de la educación política corresponde a formar ciudadanos y ciudadanas y no súbditos.

El lenguaje y la política son los aspectos que toma para definir la manera de desarrollar los procesos que implican la educación política. Desde ellos argumenta que las niñas y los niños no aprenden la lengua materna desde la memorización del alfabeto o recibiendo clases de gramática; al contrario, el lenguaje se adquiere interactuando con las palabras, es decir, no se aprenden las palabras; se aprende el uso de las palabras. Entwistle se apoya en esta premisa para explicar que un proceso semejante debería proponerse desde la educación política, pues toda persona es objeto de un proceso de socialización política que implica un aprendizaje, una interacción, una posición política. Reconocer que el sujeto es objeto de la socialización política, es admitir que su educación política es fundamental para pensar en la posibilidad de un desarrollo superior de dichas habilidades. Esto es que la llegada de cada niña y niño a la escuela parte de su previa socialización política y, por ende, no puede ser totalmente inocente, no es una tabula rasa en términos políticos, por lo que es imprescindible un refinamiento cada vez más racionalizado y conceptualizado de dichas habilidades a través de la educación política.

Más adelante, Entwistle se centra en las limitaciones de la educación política tradicional. Para esto, distingue la democracia en al menos dos vías: la democracia en un sentido representativo que delega el poder de decisión en un representante y la democracia directa que suprime la opción de que alguien actúe en nombre de otro, fundamentalmente cuando se trata de intereses comunes. La propuesta educativa de Entwistle gira favorablemente a formar políticamente una ciudadanía que colme la democracia. Que es participativa o no es democracia.

Frente a ese aserto, con Norberto Bobbio, se puede agregar algo más si se tiene en cuenta que el científico político advirtió como una democracia no se agota en el cumplimiento de la “regla de la mayoría”. Una regla que consiste en que las personas que gobiernan una determinada sociedad deben ser elegidas mediante un proceso electoral por la mayoría de las personas que la conforman. De acuerdo con Bobbio para que una sociedad sea democrática deben existir en ella dos libertades: la de opinión y la de opción. Si estas dos libertades no existen en una sociedad no se puede afirmar que sea democrática. Más bien podría ser calificada como una autocracia, aunque en ella se cumpla la “regla de la mayoría”. Se puede decir que a partir de esta distinción Bobbio diferenció la democracia clásica de la democracia moderna. Esto porque la democracia clásica se ocupó más del problema de la distribución equitativa del poder, mientras que la democracia moderna se concentra en la elección desde los intereses y posibilidades de los privados (Maldonado, 2016). Con todo, una sociedad puede definirse como democrática si en ella todas las personas pueden participar en su gobierno y si, en ella, existe libertad de opiniones y de opciones.

Por esto, cuestionar la educación política tradicional es cuestionar el “mito del voto” como expresión de una reflexión profunda sobre los problemas políticos; pues genera el riesgo de la instrumentalización política, además de poder representar un desengaño posterior, tomando en cuenta que desde las más tempranas edades se estuvo reforzando la autoridad política en las figuras de representación infantil.

Otro de los desarrollos de este concepto termina siendo la crítica a determinadas teorías o creencias asociadas a la negación del autogobierno del estudiantado y, por tanto, una negación a las posibilidades de una educación política práctica, pues parecen preconcebir que las niñas y los niños presentan una suerte de inclinación natural hacia el desorden, lo cual resulta absurdo para Entwistle, quien —al apoyarse en Piaget— reconoce que desde los primeros años de vida no solo siguen normas y que además de ello se involucran en la reconstrucción de las mismas mediante asuntos cotidianos tan elementales como el juego. La crítica a los enfoques que desconfían en la posibilidad de que las niñas y los niños puedan aprender a gobernarse democráticamente terminará en

el dejarse llevar por frías propuestas pedagógicas que replican en el gobierno escolar los vicios de la política tradicional, en la que unos pocos representantes de las poblaciones construyen y llevan a la práctica las decisiones que afectarán al conjunto de la sociedad.

El desarrollo político y la educación política de las niñas y los niños es la reflexión con la que se cierra el texto. En esta parte Entwistle señala posibles líneas de investigación. Con esto permite distinguir al menos dos episodios altamente llamativos. El primero es una referencia a Livingstone (1943), quien planteó el dilema de una juventud que desea luchar, pero no tiene los medios, en contraposición a una adultez que puede decidir pero que ha perdido el interés o sencillamente no tiene cómo comprender las nuevas realidades. El segundo elemento destacado en este apartado es la referencia a Piaget y su teoría de la madurez de las ideas que no elude la educación política durante la niñez, a pesar de que el juicio moral —según el autor— se pueda estar presentando después de los trece años. De manera general, Entwistle desarrolla en esta parte una idea que está presente en todo el texto. Precisamente porque durante la niñez y la juventud no se cuenta con la madurez para incursionar en propiedad en el campo político de las sociedades; por tanto, la educación política se debe centrar en uno de los procesos esenciales de dicha educación: el ofrecer y pedir razones que soporten nuestros propios actos. Argumentar y contra-argumentar; lo que significa discutir con sus pares y con el acompañamiento del profesorado en torno a situaciones reales —nunca simuladas—. Un proceso que es lento como todos los procesos de aprendizaje y que conduce a que a través de la educación política se pueda construir sociedades democráticas.

Un concepto de democracia que acompaña el ideal de la educación política

Mención aparte merecen las reflexiones de Entwistle en torno a la democracia. En específico, a su significado, a sus posibilidades y a sus límites. Este ejercicio es interesante en términos de historia y conceptualización, pues parte del ideal de democracia como forma de gobierno que más se conoce en occidente. Desde la Atenas de Pericles se entendió a la ciudadanía como un derecho adquirido por los hombres propietarios y gobernantes de un *oikos* que debían responder a una obligación. De este modo, ser ciudadano significaba estar obligado a participar directamente en el ordenamiento de la sociedad. No era una actividad que pudiera ser delegada. Luego, Entwistle se centra en las organizaciones religiosas puritanas del siglo XVII desde las que se promovió el logro de objetivos políticos mediante la democracia asociativa y en los primeros sindicatos ingleses en donde se insistía en que todos sus integrantes se responsabilizaran del

gobierno de la sociedad. Igualmente resalta el esquema político de los *Kibbutz* como forma ideal de democracia poco mencionada o tomada en cuenta en el mundo occidental.

En esta parte resalta el valor democrático de la asociación, que supone una búsqueda del interés común emergente desde las bases sociales. Esta es la forma de democracia resaltada por Entwistle: la democracia asociativa, que es frecuentemente eludida por las elites, pues la han rebajado a su forma representativa. Este planteamiento expresa una doble teleología de la democracia, que por una parte implicaría aprender delegar las decisiones en gobiernos de “expertos” en temas complejos como el aborto, la criminalidad, entre otros; mientras que, por otra parte, se debe aceptar que se debería formar en ciudadanías y ello implicaría aprender a convivir en medio de todas las opiniones, incluyendo aquellas con las que no se está de acuerdo y son reiterativas. Evidentemente, la forma de democracia que rescata Entwistle es la asociativa, pues de ella emanará la esencia de la democracia que es la participación política de todas las personas que conforman una sociedad. Una participación que no se puede delegar.

Educación política, democracia y currículo

El concepto de democracia expuesto, es el que sustenta la inclusión de la educación política en el currículo. Para esto parte de la definición de Oakeshott (1962) cuando precisó que la ideología no es la premeditación de la actividad política. Para este filósofo político era, más bien, la mediación sobre una forma de política. Con esta perspectiva, Entwistle expone que la actividad política implica un conocimiento reflexionado del que se pueden derivar las mejores prácticas. Conforme a esto, la problemática consiste en que, en medio de un mundo cambiante, el reto es educar estudiantes que han heredado un universo político diferente al que se describe muchas veces en la escuela y que inculcan las madres, los padres y, en general, al de quienes les han antecedido como generación.

Si se entiende que logros como la democracia y la educación pública son el resultado de la democracia asociativa, el preservarlos pasa a ser un reto de la educación política, en donde se fomenten los valores de la Modernidad como la libertad, la igualdad y la fraternidad. Entwistle explica que estas metas educativas no deben representar la atomización curricular; es decir, que este reto no se debe asumir agregando nuevas asignaturas denominadas “gobierno escolar,” “instrucción cívica” o “democracia”. El autor cree firmemente en el diseño de propuestas pedagógicas contundentes que partan de buscar experiencias significativas, que desde los cuestionamientos, los conceptos y las vivencias logren cuestionar las disciplinas desde la imaginación y la comprensión histórica.

Algunos fundamentos de la educación política

La lectura de este texto le puede permitir a quienes desarrollan sus prácticas educativas en torno a la educación política fundamentar sus tareas cotidianas. Algunos de estos fundamentos podrían ser los siguientes.

El primero consiste en que su práctica no se debe reducir a la enseñanza de los componentes de los Estados y a la manera como estos deberían funcionar.

La segunda tiene que ver con que nadie es “inocente” en términos políticos. Por lo que la educación política debe propender por cualificar las capacidades de las personas para participar en el campo político.

En consecuencia, la tercera, se refiere a que la educación de las niñas y los niños que propenda por educarles como ciudadanas y ciudadanos no debe consistir únicamente en prepararlos para que elijan a quienes les han de representar en las organizaciones políticas. Todas y todos tienen que tener la capacidad de gobernar. Por esto, en la democracia ateniense tenía sentido que se planteara que los gobernantes podían ser elegidos por sorteo. O que fuera mal visto aquel ciudadano que eludía el ejercicio del gobierno, no en vano, la democracia clásica se centraba en la intención de distribuir equitativamente el poder.

Estos fundamentos, además de ser un reto político, son también un reto para la escuela. Pues se entiende que se trata de formar para la participación, incluyendo el recoger aquellas formas de ciudadanía que se opongan a la deliberación y a la participación democrática.

La dificultad de la educación política radica en que la socialización política podría ser un elemento fundamental con respecto a los sesgos políticos y epistemológicos de cada estudiante. Lo que la hace más compleja que, por ejemplo, la educación matemática. Por esto, en torno a la educación política es importante desarrollar procesos de investigación, tal y como se hace en los demás campos del conocimiento escolar, de lo contrario, los estudiantes tampoco podrían ir más allá de la simple suma. La educación política, además de un derecho, es un imperativo social, si se toman en cuenta los problemas que cada persona tiene que afrontar cada día.

La educación política en el contexto colombiano

La contextualización de las reflexiones de Entwistle en el campo de la educación política en Colombia cobran especial vigencia si se tiene presente que la socialización política de nuestros estudiantes se realiza en medio de unas relaciones políticas ampliamente polarizadas, que denotan miradas que en algunos casos presentan sesgos o prejuicios que se concretan en miradas muy drásticas o, en otros casos, totalmente indiferentes

ante la condición del otro, negando la relación empática con la realidad y en otros casos las posibles vías para la comprensión, la organización y la transformación permanente de la realidad colombiana.

Este tipo de miradas del otro, de la nación, su historia y la forma en que se ha venido liderando, parten de las concepciones políticas que se han construido desde las elites, evidenciando en estas mayor capacidad de despliegue desde uso del aparato estatal, el capital privado y las instituciones democráticas, anulando la posibilidad de asociación y participación desde otros sectores que también hacen parte de la vida en común. Situaciones de esta índole se pudieron identificar en pulsos políticos tan fundamentales como el plebiscito realizado en torno al último acuerdo de paz firmado en el país. Por otra parte, representa una dificultad que la socialización política del estudiantado se ha llevado a cabo en contextos de violencia política. Contextos en los que impera el miedo a la participación política y a expresar las propias opiniones. Elementos definitorios de la democracia.

Si se atiende a contextualizar el ideal de ciudadanía que se promueve en este texto de Entwistle, se debe partir de promover la democracia asociativa y participativa con el objeto de naturalizarla y de mostrarla como una condición esencial y vital para todas y todos. Esto en un país en el que se torna difícil ejercer liderazgos sociales, estudiantiles, gremiales o sindicales. Para promover este ideal, la educación política debe profundizarse a través de procesos de investigación de los que emanen propuestas que puedan ser experimentadas en la escuela a fin de que sean cualificadas.

Si se concuerda con Hobbes en que la vida es pobre, desagradable, brutal y corta, la dignidad humana se puede fundamentar en la educación política, entendida como la posibilidad de cualificar nuestras habilidades y actitudes para participar en el campo político. Por esto, la educación política debe ser una de las educaciones fundamentales para que nuestra sociedad se pueda democratizar.

Referencias

- [1] Concordia University Records Management and Archives. (2020). *Harold Entwistle Fonds*. Concordia University. <https://concordia.accesstomemory.org/harold-entwistle-fonds#>
- [2] Entwistle, H. (1970a). *Education, Work and Leisure*. Routledge & Kegan Paul.
- [3] Entwistle, H. (1970b). *Child-Centred Education*. Methuen and Co.
- [4] Entwistle, H. (1978). *Class, Culture and Education*. Methuen and Co.
- [5] Entwistle, H. (1979). *Antonio Gramsci: Conservative Schooling for Radical Politics*. Routledge & Kegan Paul.
- [6] Entwistle, H. (1980). *Educación política en una democracia*. Narcea.

- [7] Livingstone, R. (1943). *Education for a World Adrift*. Cambridge University Press.
- [8] Maldonado Muñoz, M. (2016). Democracia, derechos y regla de mayoría: una mirada a partir de la teoría de Norberto Bobbio. *Isonomía*, 44, 127-162. <https://doi.org/10.5347/44.2016.67>
- [9] Oakeshott, M. (1962). *Rationalism in Politics and Other Essays*. Methuen and Co.