



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

ISSN: 2254-3139

Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)

Junio 2016 - Volumen 5, número 1
doi: 10.15366/riejs2016.5.1

rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs



CONSEJO EDITORIAL

DIRECTORES

F. Javier Murillo
Reyes Hernández-Castilla

EDITORAS

Cynthia Martínez-Garrido
Nina Hidalgo Farran

COMITÉ DE REDACCIÓN

Angel Méndez Núñez
Ana Irene Pérez Rueda
Lina Marcela Pinilla Rodríguez

ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

CONSEJO DIRECTIVO

Estela Acosta Pérez	Antonio Maldonado Rico
Pilar Aramburuzabala Higuera	Carmen Márquez Vázquez
Santiago Atrio Cerezo	Nieves Martín Rogero
Jessica Cabrera Cuevas	Cristina Moreno Pavón
M ^a Araceli Calvo Pascual	Natalia Ruiz López
Rosario Cerrillo Martín	Cesar Sáenz Castro
María Del Río Diéguez	Marta Sandoval Mena
Santiago Elvías Carreras	Ángeles Saura Pérez
Antonio Fernández González	Inmaculada Tello Díaz-Maroto
Liliana Jacott Jiménez	

CONSEJO CIENTÍFICO

Jorgelina Abbate (University Massachusetts-Boston, USA)
Günter Bierbrauer (Universität Osnabrück, Alemania)
Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España)
Sharon Chubbuck (Marquette University, USA)
Raewyn Connell (University of Sydney, Australia)
Ricardo Cuenca (Instituto de Estudios Peruanos, Perú)
Ian Davis (University of York, UK)
Nick Elmer (University of Surrey, UK)
Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España)
Nancy Fraser (The New School University, USA)
Juan Eduardo Garcia-Huidobro (Universidad Alberto Hurtado, Chile)
John Gardner (Queen's University, UK)
Mariano Herrera (CICE, Venezuela)
Peter McLaren (Chapman University, USA)
Carlos Muñoz-Izquierdo (Universidad Iberoamericana, México)
Luis M^a Naya Garmendia (UPV/EHU, España)
Connie North (University of Maryland, USA)
Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo, España)
Juana M. Sancho (Universidad de Barcelona, España)
Sylvia Schmelkes (Universidad Iberoamericana, México)
Josu Solabarrieta (Universidad de Deusto, España)
Juan Carlos Tedesco (Argentina)
Alejandro Tiana (UNED, España)
Martin Thrupp (University of Waikato, Nueva Zelanda)
Carlos Alberto Torres (UCLA, USA)
Riel Vermunt (Leiden University, Países Bajos)
Bernd Wegener (Humboldt University, Alemania)
Joseph Zajda (Australian Catholic University, Australia)
Ken Zeichner (Washington University, USA)

ÍNDICE

EDITORIAL

- En Homenaje a John Dewey** 5
Reyes Hernández-Castilla y F. Javier Murillo

SECCIÓN MONOGRÁFICA: EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y PARA LA DEMOCRACIA

- Educación, Democracia y Justicia Social** 13
Guillermina Belavi y F. Javier Murillo

- Escuelas Democráticas y Coherencia Institucional** 35
Amador Guarro

- Inventando la Democracia. Enseñanza y Unión** 57
Noah De Lissovoy

- Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa** 69
Antonio Bolívar

- La Participación como Generadora y Garante de Democracia y Ciudadanía** 89
Mercedes Oraisón

- Conceptual and Practical Links between Multicultural Education and Democratic Education: A Scandinavian Perspective** 109
Heidi Biseth

- La Complejidad de Vivir la Ciudadanía en el Aula: Análisis en Cuatro Centros de Secundaria** 121
Alba Parareda-Pallarès, Núria Simó-Gil, Laura Domingo-Peñañiel y Joan Soler-Mata

- Experiencia Educativa y Tolerancia Política: Entendiendo la Relación desde el Análisis de una Muestra de Estudiantes Universitarios Peruanos** 139
Lars Stojnic Chávez y Andrea Román Alfaro

SECCIÓN LIBRE

Notas sobre la Configuración de la Desigualdad Educativa en América Latina 163

Guillermina Tiramonti

Repensar la Inclusión Social desde la Educación: Algunas Experiencias en América Latina 177

Alma Arcelia Ramírez Íñiguez

RECENSIONES

Biesta, G., De Bie, M. y Wildemeersch, D. (Eds.). (2014). Civic learning, democratic citizenship and the public sphere 197

Irene Moreno-Medina

Freire, P. (2015). Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia 203

Germán Iván Martínez Gómez

Gentili, P. (2011). Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente 207

Alma Arcelia Ramírez Íñiguez

Waghid, Y. (2014). Pedagogy out of bounds, untamed variations of democratic education 211

Haylén Perines

Tammaru, T., Marcińczak, S., Van Ham, M. y Musterd, S. (Eds.). (2016). Socio-economic segregation in european capital cities. East meets West 215

Cynthia Martínez-Garrido

Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A. y Lorenzo Moledo, M. (2015). Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo 219

Pilar Aramburuzabala

Editorial:

En homenaje a John Dewey

Reyes Hernández-Castilla *

F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid

Hace exactamente cien años, en 1916, se publicó uno de los libros más influyentes en Educación del siglo XX. Se trata de la obra *Democracy and Education* de John Dewey (1916). Desde la *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* hemos querido hacer un pequeño homenaje a esta obra y a su autor organizando la sección temática de este número 5(1), de 2016, sobre “Educación Democrática y para la Democracia”.

John Dewey fue uno de los filósofos de la educación más importantes de la historia, destacando sus aportaciones en los campos de la Psicología, la Filosofía y la Educación. Dos datos pueden servir para ilustrarlo: en 1899 fue elegido presidente de la Asociación Americana de Psicología y en 1905 de la Asociación Americana de Filosofía. Nació en 1859 en la pequeña ciudad de Burlington, en Vermont, en el seno de una familia calvinista de modestos recursos dedicada al comercio pero con fuertes estímulos literarios. Tras vivir en su infancia la guerra civil americana, estudió Ciencias en la Universidad de Vermont, completando su formación científica en temas como psicología, ética o religión. Cabe destacar que uno de sus primeros trabajos fue el de docente de Secundaria durante dos años en un colegio privado en Old City (Pensilvania) y que un año después enseñó Educación Primaria en un colegio de Charlotte (Vermont). Pero sintiendo que ese no era su lugar, decidió seguir estudiando y colaborando en la universidad y en 1883 obtuvo su doctorado en la Universidad Johns Hopkins con una tesis sobre la psicología de Kant. A partir de ese momento empezó su carrera como docente universitario pasando por la Universidad de Michigan (1884-88 y 1889-94), la Universidad de Minnesota (1888), la recién creada Universidad de Chicago (1894-1904) y la Universidad de Columbia (1904-1930).

Su compromiso social hizo que colaborara en la organización de la *League for Independent Political Action* (LIPA) con la esperanza de crear un partido político a finales de 1928. Junto con Albert Einstein y Lavin Johnson fue un miembro activo de la sección estadounidense de *International League for Academic Freedom*. Además, fue el editor de la revista *New Republic*. Una vez ya retirado de la docencia, en 1930, continuó publicando sus trabajos y clarificando sus ideas. Dewey sostuvo una visibilidad y postura crítica respecto a la política exterior norteamericana durante toda su vida. Murió el 1 de junio de 1952.

A lo largo de su dilatada carrera escribió más de 40 libros y 700 artículos. Sus obras completas fueron publicadas en 2008 por la Southern Illinois University Press (Carbondale, Illinois) en 37 volúmenes.

*Contacto: reyes.hernandez@uam.es

Entre sus obras destacamos las siguientes ocho libros por sus aportaciones a la educación:

- *My pedagogic creed* (1897)
- *The school and society* (1900)
- *The child and the curriculum* (1902)
- *Moral principles in education* (1909)
- *Interest and effort in education* (1913)
- *Democracy and education* (1916)
- *The way out of educational confusion* (1931)
- *Experience and education* (1938)

Tabla 1. Línea de vida intelectual de John Dewey

Vida	Obras
1859 Nace	
1874 Se gradúa en Secundaria	
1875 Entra estudiar en la Universidad de Vermont	
1879 Se gradúa en la Universidad de Vermont	
1880 Trabaja como profesor de Secundaria en Oil City (Pensilvania)	
	<i>The Metaphysical Assumptions of Materialism</i> 1881
1882 Trabaja como profesor de Primaria en Charlotte (Vermont)	
1884 Defiende su Tesis doctoral en la Universidad Johns Hopkins	
1885 Logra su plaza de profesor universitario en la Universidad de Michigan	
	<i>Applied Psychology</i> 1886
	<i>My Pedagogic Creed</i> 1887
1888 Se muda a la Universidad de Minnesota	
1889 Regresa a la Universidad de Michigan	
1894 Entra en la Universidad de Chicago	
1896 Funda el colegio experimental "Laboratory School"	
	<i>Reflex Art Concept in Psychology</i> 1896
	<i>School and Society</i> 1900
	<i>The Child and the Curriculum</i> 1902
1904 Entra en la Universidad de Columbia	
	<i>Moral Principles in Education</i> 1909
	<i>Interest and effort in education</i> 1913
	<i>Democracy and Education</i> 1916
	<i>Human Nature and Conduct</i> 1922
	<i>The Phantom Public</i> 1925
	<i>The Public and its Problems</i> 1927
1930 Se jubila de la docencia	
	<i>The way out of educational confusion</i> 1931
	<i>Art as Experience</i> 1934
	<i>A Common Faith</i> 1934
	<i>Experience and Education</i> 1938
	<i>Logic: The Theory of Inquiry</i> 1938
	<i>Freedom and Culture</i> 1939
	<i>Knowing and the Known</i> (con Arthur F. Bentley) 1949
1952 Muere	

Dewey consideró a la democracia estadounidense la mejor forma de gobierno y su pensamiento tuvo una gran influencia en la educación norteamericana y de todo el mundo. De hecho, el movimiento de educación progresiva de la década de 1920 se basó en sus ideas. Dio una gran importancia al aula como un lugar para que los estudiantes se encuentren con el presente, lo que le llevó a criticar abiertamente a los docentes que descuidan su importancia y optan por estudiar el pasado y preparar a los estudiantes para el futuro. La influencia de Dewey en las escuelas estadounidenses llegó a ser tan grande que muchos críticos consideraron sus ideas como la causa de todos los males de la educación.

Su obra *Educación y Democracia* (1916) nace como una introducción a la filosofía de la educación para profesores. Inicialmente este era su título original. El hecho de que sea publicada durante la I Guerra Mundial hace que adquiera un tomo más político y que la democracia sea una bandera que esgrimir. En el prefacio se dice que la obra es el esfuerzo por expresar las ideas de una sociedad democrática y aplicarlas a los problemas educativos con el fin de la realización del ideal democrático. Vincula el crecimiento democrático con el desarrollo del método experimental y la introducción de materias de ciencias y tecnologías en el currículo.

Hay un aspecto de Dewey que nos interesa especialmente y es su visión de la educación como medio para la transformación social. Muchos años después de su obra mítica, Dewey (1937) publicó un artículo titulado “Educación y cambio social”, en el que considera a la educación el “factor condicionante” del cambio. Aunque en esta primera mitad del siglo XX no estaba tan claro el papel de la educación más allá de la mera alfabetización de los ciudadanos (y probablemente sigue sin estarlo), en el artículo se defiende que la educación debe contribuir a la generación de una sociedad diferente y nueva. En esta relación se plantea la escuela como parasitaria de la sociedad, dado que consume sus recursos, ejerce un adoctrinamiento y busca la adaptación de los individuos a la sociedad.

Para este filósofo de la educación es importante mostrar cuál es el papel que la educación tiene en el proceso de cambio social. Dewey (1937) es consciente del desfase entre la evolución de la sociedad y las instituciones educativas. De esta constatación surge su gran deseo de que la escuela se integre en el conjunto de la vida social, pese a que la opinión generalizada sea que la educación es subsidiaria de la sociedad y que con sus acciones no promueve, ni debe promover, ningún cambio. Contra corriente, John Dewey (1937) defiende el importante papel que tiene en la consecución del cambio (p. 188.) Su planteamiento no es ingenuo, puesto que es consciente de que las modificaciones que ha habido en los sistemas educativos no han estado orientadas al servicio de la sociedad en su conjunto. De hecho, Dewey considera tres posibilidades sobre el modo en el que la escuela puede o no facilitar el cambio de la sociedad:

- a) Los docentes acentúan la confusión y el desorden ya existente en la sociedad.
- b) Los docentes y las docentes seleccionan los elementos científicos, culturales y tecnológicos en función de los resultados esperados pensando que la escuela se debe unir a ellos.
- c) Los docentes ponen su meta en conseguir que la escuela mantenga el antiguo orden social frente a los cambios y fuerzas de la sociedad actual.

Tanto la opción a) como la c) son descartadas por Dewey, puesto que rechaza la supuesta neutralidad de la escuela, ya que es un instrumento del poder para reproducir el orden social. Muchos pensadores coetáneos consideran que es una pérdida de tiempo considerar esta posibilidad, puesto que el cambio vendrá de la mano de una revolución que traerá los cambios educativos. De otra parte, Dewey es consciente de que la escuela por sí misma no puede producir los cambios deseados, pero también es cierto que no pueden hacerse sin tenerla en cuenta para una auténtica transformación social. Es evidente que cualquier cambio social ha de estar vinculado a los agentes que lo promueven. Esta necesidad de establecer una relación entre los agentes es la que lleva a Dewey a conceder una enorme importancia a establecer una relación entre educación y democracia.

Educación y democracia van de la mano si se quiere promover un cambio social justo. La democracia es una idea central, como filosofía pero también como práctica, pues los cambios sociales necesitan una participación personal y voluntaria en el proceso de toma de decisiones y un proceso de transformación social profundo sin duda es participativo. Así, la democracia y la educación democrática son necesarias para un cambio de la sociedad que no sea impuesto sino generado por los propios agentes sociales.

---- o ----

Como hemos señalado, el presente número de la *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* dedica su sección temática a la Educación Democrática y para la Democracia (aunque algunos nos han señalado que quizá deberíamos haberla titulado “Educación para la democratización”, dada la falta de la primera en las sociedades actuales). Está compuesto por ocho artículos de algunos de los más importantes estudiosos y estudiosas sobre este tema en España, América Latina y más allá.

Comenzamos con un artículo de carácter conceptual de los profesores Guillermina Belavi y F. Javier Murillo. En él, partiendo de la Justicia Social como base de la democracia, hacen una revisión de las diferentes teorías de la democracia centrándose en autores como Habermas, Rancière y Mouffe y profundizando en su aplicación a la educación democrática de la mano de Guttman, Ruitenberg y Biesta. Una lectura fundamental para los profesionales de la educación que, con excesiva frecuencia, hablamos de democracia desde concepciones excesivamente simplistas. Una mirada a la Educación para la Justicia Social cierra esta provocativa aportación.

En el segundo artículo, el profesor de la Universidad de La Laguna Amador Guarro se apoya en una visión de las escuelas como esferas públicas y democráticas y defiende que no es suficiente un discurso democrático sin que haya construcción democrática en la propia institución. La democracia no es un resultado sino un proceso que se construye con decisiones colectivas y participativas que contribuyan a una coherencia institucional.

Desde la Universidad de Texas, Noah de Lissovoy nos propone un enfoque de la pedagogía y el currículum en un contexto democrático fundamentándose en potentes marcos teóricos. Recurre al concepto del “ser con” de Heidegger, donde el ser humano se construye en relación con otras personas y no de manera aislada, al concepto de multitud como forma policéntrica de autoridad de Hardt y Negri, al concepto de vulnerabilidad de Butler, al paradigma planetario de Dussel y a la idea de coexistencia de Mignolo. Con estos elementos, De Lissovoy hace una propuesta sobre cómo crear democracia y el papel de una educación democrática.

Tres artículos reflexionan sobre la democracia y su enseñanza en el currículum. El primero es de Antonio Bolívar, que hace una lúcida y clara exposición sobre la educación en democracia y para la democracia. El segundo, de Mercedes Oraisón, retoma la idea de ciudadanía activa y aborda dos conceptos entroncados con la Justicia Social como son el de participación y el de reconocimiento. En un tercer artículo, la noruega Heidi Biseth nos propone profundizar en dos conceptos que no suelen vincularse, la educación democrática y la educación multicultural, partiendo de la definición de cada uno de ellos y de las implicaciones que tienen en la formación de ciudadanos y sumando un elemento más, el cosmopolitanismo o ciudadanía del mundo.

Los siguientes artículos exponen dos estudios llevados a cabo en Institutos de Enseñanza Secundaria y en una universidad peruana, respectivamente. El primero de ellos, de Parareda-Pallares, Simó-Gil, Domingo-Peñañiel y Soler-Mata, plantea la necesidad de promover el aprendizaje de la democracia en la escuela y recoge cuatro estudios de caso en centros de secundaria que llevan a cabo distintas prácticas de participación democrática. El segundo estudio, que centra su atención en la relación entre la experiencia educativa y la tolerancia política, cuestiona el papel de las universidades y la formación superior y cómo estas han de estar comprometidas con las instituciones democráticas. Asimismo, considera que la formación de las élites es fundamental para la consolidación democrática, un planteamiento cuanto menos polémico y con el que pudiéramos ser especialmente críticos.

En la sección libre, Guillermina Tiramonti presenta algunas notas sobre las desigualdades educativas en América Latina, fruto de un trabajo realizado por FLACSO-Argentina. Para ello, trata temas como la distribución desigual de títulos y reconocimientos —basada en diferentes modos de distribución de los recursos y los resultados— y los procesos de segmentación, segregación y fragmentación. Asimismo, presenta experiencias desarrolladas en distintos países para cumplir con el objetivo de incluir a todos y señala las limitaciones de estas experiencias a la hora de lograr la superación de las desigualdades.

Para finalizar, Alma Aracelia Ramírez, del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO, pone sobre la mesa el debate en torno al significado de la inclusión social desde la educación, para lo que enumera qué características tiene una educación inclusiva y aborda la participación social desde la escuela, un concepto presente a lo largo de todo el monográfico. Se trata de una mirada interesante pues los conceptos tienen resonancias diferentes en función de los contextos y localizarlos en experiencias de América Latina nos ayuda a repensar qué entendemos por cada uno de ellos.

Sin duda, la Educación Democrática y para la Democracia es un elemento que parece asumido y, sin embargo, se trata de un tema crítico y constituye todo un reto si queremos educar en Justicia Social, desde la Justicia Social y para la Justicia Social.

Referencias

- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. Washington, DC: Progressive Education Association.
Traducción al español: Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León.
- Dewey, J. (1900). *School and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. Boston, MA: The Riverside Press Cambridge.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Traducción al español: Dewey, J. (1967). *Democracia y Educación*. Madrid: Losada.
- Dewey, J. (1931). *The way out of educational confusion*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1937). Education and social change. *Bulletin of the American Association of University Professors*, 23(6), 472-474.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Nueva York: Kappa Delta Pi. Traducción al español: Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

**SECCIÓN MONOGRÁFICA:
EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y
PARA LA DEMOCRACIA**

http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol5_num1.html



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

Educación, Democracia y Justicia Social

Education, Democracy and Social Justice

Educação, Democracia e Justiça Social

Guillermina Belavi *
F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid

A partir del análisis del concepto de Justicia Social, este artículo fundamenta la importancia de tener una mayor (y mejor) democracia basada en la necesidad de luchar contra las injusticias y las opresiones que crecen cada día en nuestra sociedad. Sin embargo, según cómo se entienda la democracia será el modo en que se conciba la educación democrática y, si queremos avanzar en esta dirección, deberemos tener en claro cuáles son estos supuestos implícitos. Con este objetivo, el artículo presenta las teorías de democracia de Jürgen Habermas, de Chantal Mouffé y de Jacques Rancière, y se establece su correspondencia con los postulados de educación democrática de Amy Gutmann, de Claudia Ruitenberg y de Gert Biesta. Con ello se vuelve a la defensa de una Educación para la Justicia Social equitativa, crítica y, esencialmente, democrática.

Descriptor: Democracia, Justicia Social, Educación democrática, Participación.

Up to the analysis of Social Justice concept, this article underpins the significance of having more (and better) democracy based on the necessity to fight against increasing injustice and oppression. However, depending on how democracy is understood is how democratic education is envisaged and, if we move in this direction, we must be clear about what these implicit assumptions are. To this end, the article presents the theories of democracy Jürgen Habermas, Chantal Mouffé and Jacques Rancière, and correspondence with the principles of democratic education of Amy Gutmann, Claudia Ruitenberg and Gert Biesta is established. This is promoting a fair education for Social Justice, critical and essentially democratic.

Keywords: Democracy, Social Justice, Democratic education, Participation.

A partir da análise do conceito de Justiça Social, este artigo fundamenta a importância de se ter uma maior (e melhor) democracia baseada na necessidade de lutar contra as injustiças e as opressões que crescem a cada dia em nossa sociedade. No entanto, dependendo de como se entende a democracia será a maneira que a educação democrática será concebida, e se queremos avançar nesta direção, devemos ter claro quais são as suposições implícitas. Com este objetivo, o artigo apresenta as teorias de democracia de Jürgen Habermas, de Chantal Mouffé e de Jacques Rancière e estabelece sua correspondência com os postulados da educação democrática de Amy Gutmann, de Claudia Ruitenberg e de Gert Biesta. Com isso, se volta à defesa de uma Educação para a Justiça Social equitativa, crítica e, essencialmente, democrática.

Palavras-chave: Democracia, Justiça Social, Educação Democrática, Participação.

* Contacto: guillerminabelavi@gmail.com

Introducción

Sócrates, en uno de sus diálogos con los sofistas que recoge magistralmente el *Protágoras* de Platón (380 a.C./2003), nos plantea uno de esos interrogantes que sigue abierto 25 siglos después: ¿Es posible hablar con sentido de una buena educación sin saber lo que son una sociedad justa y una persona virtuosa? Para Sócrates, a través de los ojos de Platón en su *República*, justicia es la realización simultánea del bien individual y social. Según él no hay contradicción entre lo individual y lo colectivo proporcionado por una sociedad justa (Platón, 380 a.C./1986).

Educación, Justicia Social y Democracia son, para nosotros, tres elementos consustancialmente imbricados entre sí. De un lado, siguiendo las ideas de Sócrates y de Platón (380 a.C./1986), y llevándolas a Freire (1971), una educación que no sirva para lograr una mayor Justicia Social solo servirá para fortalecer las opresiones, para generar anti-educación. Dewey, hace justo un siglo decía que la democracia ha de ser el “principio educativo” que oriente a “una liberación de las capacidades individuales en un crecimiento progresivo dirigido a fines sociales” (Dewey, 1916/1995, p. 114). De la mano de Nancy Fraser (2008) es posible afirmar que la Justicia Social tiene en la paridad participativa la dimensión superior que le otorga significado.

Sócrates, Freire, Dewey y Fraser, cuatro pensadores como punto de partida de un viaje sobre Democracia y democracias que nos llevará a visitar las ideas Habermas, de Mouffe, de Rancière, y su aplicación a la educación por Gutmann, Ruitenberg y Biesta. Un recorrido que nos invitará a superar la democracia representativa y describir nuevas ideas para hacer una educación realmente democrática. Una educación que contribuya a una sociedad más justa.

1. Justicia Social como fundamento de la democracia

Recientemente, la filósofa estadounidense Nancy Fraser (2008) defendió la “paridad participativa” como una de las dimensiones de la Justicia Social. En sus palabras:

Desde mi punto de vista, el significado más general de justicia es la paridad de participación. De acuerdo con esta interpretación democrática radical del principio de igual valor moral, la justicia requiere acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares en la vida social. Superar la injusticia significa dismantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar a la par con otros, como socios con pleno derecho en la interacción social. (Fraser, 2008, p. 39)

Esta interpretación de la Justicia Social como paridad participativa significa, desde nuestro punto de vista, la conceptualización más avanzada y profunda que tenemos de Justicia Social. Una conceptualización que se basa y complementa la idea de Justicia Social como Redistribución y como Reconocimiento (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Profundicemos un poco en estos dos planteamientos.

El origen del concepto actual de Justicia Social nace de la idea de Aristóteles, que a su vez se inspira en Platón. Aristóteles (350 a.C./2003), en su *Ética a Nicómaco*, distingue la Justicia Distributiva y Justicia Conmutativa. Por la primera entiende "dar a cada uno lo que le corresponde; es decir, en proporción a su contribución a la sociedad, sus necesidades y sus méritos personales", y se refiere a honores, salud y bienes materiales. Junto a esta justicia distributiva, habla de la justicia conmutativa o correctiva, que restaura la igualdad perdida, dañada o violada, a través de una retribución o reparación regulada por un

contrato. De esta primigenia idea beben Ulpiano, Tomas de Aquino, la Iglesia y su doctrina social, los primeros socialistas... hasta llegar a John Rawls y de él hasta nuestros días.

La Justicia Distributiva, con todo ello, está basada en el modo en que los bienes primarios se encuentran distribuidos en la sociedad (Rawls 1971; 2002; Beauchamp 2001). Sus principios, que delimitan la apropiada distribución de los beneficios y los lastres en la sociedad, son los siguientes:

- *Justicia igualitaria* (Equal-share-based): a cada persona una parte igual. Aunque esta idea puede resultar inicialmente sencilla, la principal dificultad que entraña es que las personas comienzan con diferentes beneficios y lastres sociales. No son iguales en todos los aspectos, de modo que la igualdad en la distribución de los bienes sociales acarrearía desigualdades inmerecidas; dichas desigualdades podrían evitarse mediante la redistribución, por medios tales como la tributación redistributiva y un sistema de bienestar social.
- *Justicia según la necesidad* (Needs-based): a cada persona de acuerdo con sus necesidades individuales, de tal forma y manera que los que tienen mayores necesidades deben poseer mayores asignaciones. El mismo exige una redistribución de los bienes sociales para impedir que las personas vivan en condiciones de desventaja social y material significativas por causas ajenas a su voluntad.
- *Justicia según el mérito* (Merit-based): a cada persona según sus méritos. Según este planteamiento los que más contribuyen a la generación de beneficios sociales y de riqueza deben tener también una mayor proporción de los mismos. Las diferencias entre los individuos que son relevantes para la distribución diferencial de los bienes sociales es su propia contribución a la generación de beneficios sociales.

A estos tres principios habría que añadirle un cuarto:

- El *principio de diferencia*, según el cual las desigualdades sólo se pueden justificar si benefician a los más desaventajados, ya que de lo contrario no son lícitas. Rawls (1979, p. 123) entiende que este concepto debe ir en beneficio de los menos aventajados, sirviéndose del principio de compensación y de las políticas de discriminación positiva, de modo que las desigualdades naturales o de nacimiento sean compensadas.

Aunque hemos hablado de que la redistribución de “bienes primarios”, el ¿qué se distribuye? ha sido uno de los debates de los filósofos políticos. Así el economista Amartya Sen (2010) considera que la Justicia Social no debería centrarse en la distribución de estos *bienes primarios* como sugiere Rawls (pero tampoco en la igualdad de *recursos* como propone Dworkin). Los bienes primarios y los recursos son importantes como medios para obtener funcionamientos, pero el problema de concentrarnos en estos instrumentos es el “olvido” que se realiza, al no tener en cuenta las distintas capacidades de los individuos para transformarlos en funcionamientos. Así, Sen, junto con Martha Nussbaum (2007, 2012), elaboró su teoría de las capacidades.

El segundo gran planteamiento de Justicia Social hace referencia a la ausencia de dominación cultural, no reconocimiento e irrespeto (p.e. Fraser y Honneth, 2005, Honneth, 1997; Taylor, 2003). Es lo que se ha llamado Justicia como Reconocimiento, o Justicia Cultural.

En la actualidad las reivindicaciones de Justicia Social van más allá de la mera distribución y se centran en las llamadas “políticas de reconocimiento” (Honneth, 1997). Los movimientos feministas, LGTB, indigenistas o nacionalistas no buscan una redistribución de recursos, piden un respeto, reconocimiento y valoración de las diferencias culturales.

El término “reconocimiento” tiene su origen en la filosofía hegeliana y, de manera más específica, de la fenomenología de la conciencia. Desde esta perspectiva, el reconocimiento señala una relación recíproca ideal entre personas, en la que cada uno contempla al otro como su igual y a su vez como separado de sí mismo. Esta relación se compone de la subjetividad: donde cada uno se convierte en ser individual sólo en la medida en que reconoce al otro sujeto y es reconocido por él.

Las diferencias entre la concepción de Justicia como Reconocimiento y de Justicia como Redistribución se resumen en cuatro elementos clave:

- Los dos enfoques asumen concepciones diferentes de injusticia: La estructura económica de la sociedad (marginación, explotación y privación); o injusticias culturales vinculadas a procesos de representación, interpretación y comunicación.
- Proponen diferentes tipos de soluciones. En el enfoque de la redistribución el remedio de la injusticia es algún tipo de reestructuración económica de algún tipo. Mientras que en el enfoque del reconocimiento la solución es el cambio cultural o simbólico o la reevaluación ascendente de las identidades no respetadas o sus productos culturales.
- Asumen concepciones diferentes de las colectividades que sufren la injusticia. En el enfoque de la redistribución, los sujetos colectivos de injusticias son clases o colectividades definidas por el mercado o los medios de distribución. La marginación habla de grupos de estratos en terminología de Weber más que a las clases sociales de Marx. Mientras que el enfoque del reconocimiento se refiere al reconocimiento en relación con el género, la sexualidad, etc.
- Las diferencias de grupo se ven desde el primer enfoque como diferenciales de injusticia, ligados a estructuras socialmente injustas y por tanto se deben abolir. Frente al enfoque interpretativo está vinculado a una jerarquía de valores y requieren reevaluar los rasgos devaluados.

Pero todo ello no es suficiente. Como hemos visto, Nancy Fraser, en sus más recientes trabajos (Fraser, 2008), defiende la necesidad de una tercera dimensión de la Justicia Social, la Justicia Social como Participación o Justicia Política. Así, defiende que la Justicia implica la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social, especialmente para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos sobre la base de su etnia, edad, género, habilidad física o mental, educación, orientación sexual, situación socioeconómica u otras características del grupo de pertenencia. La igualdad de oportunidades, el acceso al poder, la posibilidad de participar en diferentes espacios públicos o el acceso al conocimiento son algunos bienes que también han de ser redistribuidos.

En esa línea, Honneth (1997, 2007) considera que una de las formas de falta de respeto o minusvaloración de las personas está directamente relacionada con la participación democrática. De modo que los ciudadanos sin participación están directamente y estructuralmente excluidos de determinados derechos otorgados por la propia sociedad.

El hecho de experimentar la negación de estos derechos conlleva la falta de consideración propia y de respeto hacia uno mismo. En estas circunstancias se merma la capacidad de relacionarse como un igual poseyendo los mismos derechos que los demás ciudadanos. Para Honneth existe un vínculo claro entre la ausencia de respeto y reconocimiento y la falta de participación en la comunidad amplia y sus instituciones.

Esta conexión es igualmente evidente para Iris Marion Young (2000, 2002, 2011): considera que el enfoque de Justicia Social necesita una perspectiva más extensa acerca de la eliminación de la opresión y dominación institucional. Con ello, cualquier enfoque sobre justicia debe estar centrado en los procesos políticos pues conllevan gran variedad de injusticias, tanto la injusta distribución de bienes como la injusta distribución del reconocimiento social. Young insiste en situar a la justicia en las normas y los procedimientos de acuerdo con el lugar donde se toman las decisiones. En sus palabras:

La idea de la justicia subraya... los elementos procesuales de la participación en la deliberación en los procesos de toma de decisiones. Para que una norma sea justa, todo el mundo que la aplica debe tener la oportunidad de ser considerado con una voz eficaz y debe tener la posibilidad de estar de acuerdo con ella sin coacción. Para que una condición social sea justa, debe permitir a todos satisfacer sus necesidades y ejercer su libertad; así la justicia requiere que todos puedan expresar sus necesidades. (Young, 2000, p. 125)

De esta manera, Young subraya son las estructuras de toma de decisiones el elemento principal para lograr la justicia distributiva y de reconocimiento de la diferencia. Defiende, así, un procedimiento democrático como condición básica de la Justicia Social.

Con todo ello, compartimos con Nancy Fraser la idea de que lo político es la tercera dimensión de Justicia Social. Como ella afirma:

La distribución y el reconocimiento son también algo político en el sentido de que una y otra sufren el rechazo y el peso del poder; y normalmente se las ha contemplado como si requirieran el arbitraje del Estado. Pero yo entiendo lo político en un sentido más específico y constitutivo, que remite a la naturaleza de la jurisdicción del Estado y a las reglas de decisión con las que estructura la confrontación. Lo político, en este sentido, suministra el escenario en donde se desarrollan las luchas por la distribución y el reconocimiento. Al establecer los criterios de pertenencia social, y al determinar así quién cuenta como miembro, la dimensión política de la justicia específica el alcance de las otras dos dimensiones: nos dice quién está incluido en y quién excluido del círculo de los que tienen derecho a una justa distribución y al reconocimiento mutuo. Al establecer las reglas de decisión, la dimensión política establece también los procedimientos para escenificar y resolver los conflictos en las otras dos dimensiones, la económica y la social: nos dice no sólo quién puede reivindicar redistribución y reconocimiento, sino también cómo han de plantearse y arbitrarse esas reivindicaciones. (Fraser, 2008, pp. 41-42)

“Las luchas por la justicia en un mundo en globalización no pueden tener éxito a menos que se unan a las luchas por la *democracia en el plano metapolítico*.” (Fraser, 2008, p. 60).

Esta idea de Justicia Social como paridad participativa, al ser dialógica en *cualquier* nivel, lleva fácilmente a este enfoque de la Justicia Social como fundamento de la democracia, que estamos defendiendo.

Este principio tiene una doble cualidad que expresa el carácter reflexivo de la justicia democrática. Por un lado, el principio de la paridad participativa es una noción consecuencial, que especifica un principio sustantivo de justicia mediante el cual podemos evaluar los acuerdos sociales: éstos son justos si y sólo si establecen que todos los actores sociales pertinentes pueden participar como pares en la vida social. Por otro lado, la paridad participativa es también una noción procesal, que especifica un procedimiento estándar mediante el cual podemos evaluar la legitimidad democrática de las normas: éstas son legítimas si y sólo si exigen el asentimiento de todos los implicados en los procesos de deliberación, equitativos y

abiertos, en los que todos pueden participar como pares. [...] Al hacer manifiesta la coimplicación entre democracia y justicia, la visión de la justicia como paridad participativa proporciona el tipo preciso de reflexividad que requiere un mundo en globalización. (Fraser, 2008, pp. 63-64)

2. Democracia y democracias

La democracia no existió siempre, es un invento del siglo V a. C. La Atenas clásica se rigió por esta forma de gobierno durante más de un siglo y este período coincidió con el auge de su civilización. Para los atenienses la democracia significaba autogobierno de la comunidad, de ahí que el órgano principal de gobierno era el pueblo reunido en asamblea. En otras palabras, para sus creadores, la democracia era sólo concebible como ejercicio directo. No podía existir la representación ni delegarse el poder pues el autogobierno estaba directamente ligado a la libertad, sólo podía ser libre quien tenía el poder de influir en las decisiones a las que se vería sometido. La democracia nació con el concepto de democracia directa.

2.1. La democracia directa de la antigua Grecia

Pero el mundo antiguo en general y los griegos en particular no concebían al hombre como individuo privado, al margen de su colectividad. Todo su valor personal estaba dado en tanto miembro de comunidad política, por ello puede entenderse que lo propio del hombre, lo que constituía su completitud y dignidad, fuese la actividad política. Por lo tanto, en el quehacer político los griegos no veían una parte o aspecto de la vida, veían su plenitud y su esencia (Sartori, 1987). Los funcionarios de la democracia antigua eran considerados empleados de los atenienses, *no* sus representantes. Muchos de ellos, incluso los funcionarios formalmente más importantes de la organización pública ateniense, eran cargos designados por sorteo y su duración era limitada. Dada la gran rotación de los cargos públicos en Atenas y el relativo bajo número de ciudadanos que integraban la polis, existía una alta posibilidad que cualquier ciudadano pudiera llegar a ocupar la jefatura de la ciudad-estado, a través del cargo de “epístrato”.

Es interesante destacar, en esta primera democracia, la interrelación individuo-comunidad: la *polis* era indivisible y soberana en la medida que los hombres están sometidos a ella, y la libertad personal se fundamentaba en el poder para influir en los asuntos de la polis.

Sin embargo, durante los siglos posteriores al auge ateniense, la democracia estuvo asociada a un significado peyorativo. Incluso Platón (380 a.C./1986) y Aristóteles (350 a.C./1994), que vivieron durante los años de decadencia de la democracia ateniense, consideraban que era una forma de gobierno injusta. Al no reconocer la esfera de la persona individual como una instancia diferenciada de la comunidad, la primacía de la comunidad sobre el individuo conducía, en ocasiones, a la opresión y la tiranía de la mayoría. Además, los detractores de la democracia consideraban que la persuasión de los sofistas cambiaba fácilmente la opinión de los hombres, de modo que el juicio soberano era oscilante (Sartori, 1987). Por lo tanto esta forma de gobierno fue marginada de la experiencia y el pensamiento occidental por más de dos mil años.

2.2. La democracia representativa del Estado liberal

Habría que esperar 24 siglos para que la democracia resurgiera con una concepción radicalmente diferente a la clásica. Tanto se transformó que Alexis de Tocqueville

(1835/2005, 1840/2004), en la primera mitad del siglo XIX, intuyó que esta forma de gobierno surgía *ex novo* en el seno del liberalismo. Esa democracia que renacía transformada era justamente la democracia liberal. Sólo teniendo en cuenta que esta nueva democracia nace del Estado moderno o Estado Liberal se puede comprender la magnitud del cambio operado.

Si para los griegos la realización del hombre estaba vinculada con su desempeño en la esfera pública, durante los siglos posteriores y con más fuerza a partir de la modernidad, fue incorporándose la idea de individuo y de sociedad (como espacio común pero no político) y la esfera privada como espacio de realización de la dignidad humana (Arendt, 2014). El objetivo era garantizar la libertad, considerada no como participación en los asuntos comunes sino como ausencia de impedimentos para la realización del hombre en su esfera privada. Es así que en la modernidad surge el Estado Liberal como un poder anónimo y ajeno a la comunidad formado por un mecanismo de frenos y contrapoderes cuyo objetivo era resguardar a los individuos de los abusos de autoridad. Estamos ante una democracia como forma de gobierno gestionada por el Estado mínimo.

De la democracia como ejercicio directo del poder político se pasó a la democracia entendida como delegación en unos pocos. Este principio de representación, mediante el cual se eligen a “los mejores” para gobernar, bebe de las bases de gobierno aristocrático. Además, transferir a otros el poder de gobierno de nuestra comunidad fomenta el individualismo y la primacía de lo privado a costa de lo público y lo colectivo. En estas circunstancias, pensar en temas colectivos como la justicia social, la equidad, la solidaridad, el cuidado del medioambiente, etc. se hace más difícil.

A partir de entonces, una gran tensión ha atravesado las posibilidades de la democracia. Tensión entre la garantía de libertades individuales para la realización privada y la participación en los asuntos comunes como medio para la realización de la libertad como autonomía (individual y colectiva). La diversificación de la vida y la universalización de los derechos políticos han complejizado la posibilidad de realizar la democracia directa, aún si estuviésemos dispuestos a lidiar con sus riesgos. Por ello, los intentos de hacer coincidir la voluntad del pueblo y el poder han llevado a la concentración extrema del poder, al terror y al totalitarismo, por la sencilla razón de que no existe una voluntad del pueblo como tal, asequible, única y delimitada. Las realidades, las perspectivas y las valoraciones varían y no puede unificarse esta diversidad sino a costa de borrar las particularidades que hacen a cada comunidad y a cada persona única y diferente.

Lo cierto es que, tras la experiencia de los totalitarismos del siglo XX, hubo consenso en que la democracia liberal representativa es la mejor o, al menos, la menos mala de las formas de gobierno concebidas para las sociedades modernas. Algunos se conformaron con esta visión minimalista de la democracia, pero sigue existiendo una diversidad de posturas críticas y contestatarias que sostiene que la arquitectura institucional no puede definirla completamente pues la democracia *debe ser* algo más. Así, formularon modelos democráticos participativos que se diferencian de la democracia antigua en el hecho de que aceptan los mecanismos de representación pero superan las posturas institucionalistas comprometiéndose con visiones sustantivas en las que la preocupación por los intereses colectivos y el bien común están presentes (Held, 1987). El desafío que unifica estas posturas es cómo aumentar la participación a fin de que los ciudadanos tomen parte en el ejercicio de gobierno de sus comunidades. Hannah Arendt, Jürgen Habermas, Claude Léffort, Cornelius Castoriadis, Chantal Mouffe, Ernesto Laclau y Jacques Rancière son

sólo algunas de las personas que han trabajado para concebir la democracia desde estos nuevos sentidos.

En este artículo nos centramos en el análisis de tres autores y sus propuestas por considerarlos los más influyentes y sugerentes en la reflexión sobre educación democrática: Jürgen Habermas, Chantal Mouffe y Jacques Rancière.

2.3. La democracia deliberativa de Habermas

Jürgen Habermas (1991, 1999), con su propuesta de democracia deliberativa, es uno de los autores que mayor repercusión ha tenido dentro de la corriente democrática participativa. Siguiendo la tradición moderna de la democracia representativa y liberal, este filósofo alemán de la Escuela de Frankfurt también piensa esta forma de gobierno en términos institucionales pero incorpora una visión normativa. Las instituciones, según él, no garantizan por sí solas la lealtad de los ciudadanos hacia la democracia, sino que para ello es preciso que el orden sea considerado legítimo: debe ser reconocido como un orden correcto y justo. Este autor sostiene que, en la modernidad, el autogobierno no consiste en el ejercicio de la soberanía por el pueblo, sino en la realización de la voluntad popular como procedimiento. A diferencia de la discusión clásica que contraponía el gobierno de una minoría al del pueblo como mayoría, Habermas (1989) sostiene que el reto es democratizar los procesos de toma de decisiones públicas y de racionalización social.

Dicha democratización de los procesos, ligada a la construcción de legitimidad del sistema, requiere una actitud activa de los ciudadanos a través una participación política amplia, permanente e institucionalizada. Habermas concibe la participación a través del diálogo y sostiene que las decisiones de la democracia han de fundarse en consensos construidos a través de un activo debate en el espacio público. Por ello la construcción de la legitimidad política es el producto constante de procesos comunicativos racionales en el espacio público. A partir de estos procesos comunicativos se llega a acuerdos racionales que guían la toma de decisiones. Incluso sostiene que el propio proceso de construcción de consensos tiene efectos muy positivos para la integración social y cultural de la sociedad.

Para Habermas, la convivencia social no consiste en la armonización de intereses particulares de los principales grupos de poder dentro de la sociedad, pues los consensos que han de fundar las decisiones de gobierno no son aquellos que se puedan obtener negociando entre grupos o sectores cuyos intereses sólo sean particulares. Además, es consciente de la complejidad y diferenciación sociocultural de las sociedades contemporáneas, pero aun así sostiene que pueden construirse consensos racionales basados en intereses universalizables. En efecto, distingue entre intereses particulares (que sólo corresponden a grupos específicos) y otros que, aunque pueden ser particulares en su origen, son universalizables. El mismo proceso de participación en los procesos deliberativos permiten explicitar, descubrir o construir intereses universalizables y por ello Habermas destaca la creatividad y el aprendizaje social que fomenta.

En consecuencia, además de legitimar la democracia y permitir realizar mediante procesos deliberativos institucionalizados la voluntad política, el proceso político de deliberación racional tiene resultados de integración y regulación, fortalece la solidaridad de la sociedad civil y permite que la opinión y la voluntad política resultante pueda afirmarse “frente y contra” los poderes del dinero y la administración (Habermas, 1992)

2.4. La democracia agonista de Mouffe

La democracia agonista, elaborada a partir de las reflexiones de Chantal Mouffe (1999, 2016) y Ernesto Laclau (2012), es una lúcida contestación a los modelos deliberativos de la democracia. Para estos autores, el problema de legitimidad de las instituciones no se debe a la falta de deliberación racional y a la escasez de consensos generados en el espacio público. A la inversa, sostienen que la apatía de los ciudadanos hacia la democracia se debe justamente al predominio de las perspectivas racionalistas en la reflexión y en la acción política. El espacio político que plantea la democracia liberal no es un espacio neutro de deliberación racional sino que se trata de un espacio cuya formación es expresión de las relaciones de poder y éstas pueden dar lugar a configuraciones interiores muy distintas. Detrás de cada “consenso”, por lo tanto, se ocultan siempre relaciones hegemónicas de poder, por ello Mouffe sostiene que los modelos deliberativos desestiman el aspecto político de la democracia (Mouffe, 2016).

No se trata de que Mouffe rechace la posibilidad de cualquier tipo de consenso. Ciertamente, reconoce que la democracia se apoya en la adhesión a los valores ético-políticos que constituyen sus principios de legitimidad y en las instituciones en que se inscriben, pero existe (y existirá siempre) la disputa acerca de cómo estos valores deben ser interpretados y qué configuración hegemónica es la más adecuada para realizarlos. Por ello, acusa a los modelos deliberativos de olvidar *lo político* en sus teorizaciones sobre la democracia. Es decir, de olvidar el antagonismo inherente a las relaciones humanas y constitutivo de las sociedades que imposibilita establecer acuerdos (ni siquiera circunstanciales) en los que el consenso sea universal. En sus propias palabras:

El consenso sobre los derechos del hombre y los principios de igualdad y de libertad es necesario, sin duda, pero no se lo puede separar de una confrontación sobre la interpretación de esos principios. Hay muchas interpretaciones posibles y ninguna de ellas puede presentarse como la única correcta. Precisamente, la confrontación sobre las diferentes significaciones que se ha de atribuir a los principios democráticos y a las instituciones y las prácticas en las que se concreten es lo que constituye el eje central del combate político entre adversarios, en el que cada uno reconoce la imposibilidad de que el proceso agonístico llegue alguna vez a su fin, pues eso equivaldría a alcanzar la solución definitiva y racional. (Mouffe, 2016, p. 18-19)

Para Chantal Mouffe (2016), todo orden social es el resultado de decisiones y toda decisión asume una alternativa sobre otras, en consecuencia, siempre es forzosamente contingente, parcial y está fundada en exclusiones. El concepto de *hegemonía* es central en esta forma de comprender *lo político*. Las decisiones se asumen según la configuración de las relaciones de poder en un momento dado, pero esta configuración puede variar y las decisiones pueden ser otras. El hecho es que siempre estarán sujetas a contestación y a cuestionamiento y la política jamás podrá prescindir del antagonismo.

La cuestión decisiva de una política democrática no reside en llegar a un consenso sin exclusión sino en dar expresión al conflicto de tal modo que resulte compatible con el pluralismo. Es preciso que todos reconozcan que sus relaciones mutuas son relaciones de en las que es imposible eliminar el poder, que acepten el carácter particular y limitado de sus reivindicaciones y, en consecuencia, reconozcan a su adversario. De aquí la propuesta por una democracia agonista: Mouffe (2016) sostiene que en el interior de la comunidad política democrática no se verá el oponente como un enemigo a abatir, sino un adversario de legítima existencia y al que se debe tolerar. Se combatirán con vigor sus ideas, pero jamás se cuestionará su derecho a defenderlas. Ésta es la diferencia entre *antagonismo* (relación con el enemigo) y el *agonismo* (relación con el adversario).

La democracia sólo puede existir cuando ningún agente social está en condiciones de aparecer como dueño del fundamento de la sociedad y representante de la totalidad, es decir, cuando existe espacio para el disenso y la contestación. Por ello, el enfrentamiento agonista no representa un peligro para la democracia sino que es, en realidad, su condición de existencia. El objetivo de una política democrática no es erradicar el poder, sino multiplicar los espacios en los que las relaciones de poder estarán abiertas a la contestación democrática. Para Mouffe, ésta es una de las causas principales de la deslegitimación de la democracia y la apatía política de los ciudadanos, pues “el antagonista de otrora se ha convertido en un competidor cuyo lugar se trata simplemente de ocupar, sin un verdadero enfrentamiento de proyectos” (Mouffe, 2016, p. 17). El acento en el consenso ha contribuido a que disminuyan las distancias entre distintos proyectos de organización social, incluso a que se desestimen las categorías políticas de “izquierda” y “derecha”, de manera que la opción entre una u otra alternativa política de gobierno se percibe como indiferente. Mouffe sostiene que estas categorías siguen siendo muy importantes para la democracia, pues son ellas las que marcan las grandes diferencias en la interpretación y en la realización de los valores políticos de la igualdad y de la libertad. Se han de reincorporar estas categorías para, en el marco de la democracia, estructurar el enfrentamiento agonista, pues es necesario que los ciudadanos tengan la posibilidad de escoger entre alternativas reales.

Se ha visto que el núcleo de la disputa de la política democrática es, según lo presenta Mouffe, la divergencia entre el modo en que la derecha y la izquierda interpretan los valores de la libertad y de la igualdad y el modo en que consideran que deben ser realizados. Se entiende entonces que el desacuerdo no sea un intercambio desinteresado de argumentos racionales sino una disputa emocional, porque (en cada caso) un valor fundamental está siendo violado y, en materia de valores, no existe criterio racional sobre el cual elegir. Lo emocional es constitutivo de *lo político* y por ello las emociones (y no la razón) ocupan el centro de la teoría agonista de la democracia. La tarea principal de la política democrática no es eliminar las pasiones de la esfera pública sino, por el contrario, movilizar esas pasiones según cánones democráticos. Esto da lugar a otro punto esencial de la democracia agonista: el ideal democrático ha de ser movilizador.

Tanto Mouffe (2016) como Laclau (2015) reconocen la necesidad humana fundamental de identificarse con un conjunto de ideas y con un proyecto colectivo, de sentirse unidos a su colectividad por un vínculo emocional. Estos autores sostienen, como se ha visto, que el antagonismo es propio en las relaciones humanas, esto tiene su correlato en el hecho de que la identificación y el vínculo con un colectivo implica la oposición a un “otro”. El énfasis en la deliberación no ha hecho a la política más racional ni a la democracia más fuerte sino que, al contrario, las emociones y la necesidad de los individuos de sentirse unidos a una colectividad ha llevado al resurgimiento de grupos xenófobos, ultranacionalistas, religioso-fundamentalistas y otras ideologías extremistas que sí ponen en riesgo a las instituciones democráticas pues no consideran al “otro” como antagonista sino como enemigo al que hay que eliminar. Por ello, para recuperar el compromiso político y fortalecer las instituciones democráticas, la política ha de movilizar a los colectivos desde lo emotivo, apelando a las convicciones profundas acerca de los valores que creen que han de erigir la sociedad de la que se sienten parte.

2.5. La democracia episódica de Rancière

Al igual que en el caso de la democracia agonista, para Jacques Rancière (2012) el disenso (y no el consenso) define la política democrática. Sin embargo, aquí la democracia no tiene

que ver con relaciones de poder ni con la movilización torno a identidades colectivas establecidas sino con la disrupción del orden instituido a partir de la realización del principio de igualdad. Es decir, que lo central para la democracia no es reconocer el orden social como configuración de determinadas relaciones de poder, sino reconocer que estas relaciones de poder se erigen siempre (aunque necesariamente se olvide) sobre el principio de igualdad.

De manera inevitable, todo orden social se estructura en base a desigualdades, títulos y jerarquías que indican a cada posición una función. A partir del concepto de *policía*, Rancière (1996) define el orden establecido de desigualdad. Se trata de una regla de distribución de las cosas y “los cuerpos” a partir de la cual todo es concebido y proyectado. Esta distribución define lo que cada uno puede (llegar a) ser, hacer y decir, y controla que todos sean asignados a un lugar y a una actividad particular (Rancière, 1996). No tiene que ver solamente con el Estado, pues la distribución de lugares y roles que definen este orden que Rancière llama *policía*, deriva tanto de la supuesta espontaneidad de las relaciones sociales como de la rigidez de las funciones estatales. Es un orden en el que *todos* están incluidos. Hay una identidad para cada uno y todos tienen un lugar en el orden de lo esperado, incluso quienes están excluidos del *funcionamiento* de ese orden.

Los gobiernos tienden a plantearse como continuación de las desigualdades naturales y sociales en el poder y, como tales, son siempre aristocráticos. Se trata del gobierno de “los mejores” según los criterios valorados de ordenamiento social (p. ej. la edad, la riqueza, el conocimiento, etc.). A su vez, como en un círculo privado de privilegios, la práctica de todo gobierno tiende a angostar la esfera pública convirtiéndola en su asunto privado. Lo público es reducido todo el tiempo a un reparto del poder entre nacimiento, riqueza y “competencia”, que opera tanto en el Estado como en la sociedad. Lo que suele llamarse la “sociedad democrática” es el sostenimiento de esta forma de gobierno para la reproducción social. Sobre esta concepción, Rancière sostiene que las sociedades han estado siempre organizadas por oligarquías y el gobierno ha sido siempre ejercido por una minoría sobre la mayoría (Rancière, 2012). Las democracias modernas (o, más exactamente, los gobiernos representativos) *no* son democracias para él. Son Estados donde el poder de la oligarquía está limitado por el doble reconocimiento de la soberanía popular y de las libertades individuales, pero lo que ellas tienen de efectivo, no fue regalo de la minoría privilegiada sino que “fueron ganadas mediante la acción democrática, y si conservan su efectividad es sólo por esta acción” (Rancière, 2012, p. 107).

La democracia, por lo tanto, no es para Rancière una forma de sociedad ni de gobierno sino que, en lo que atañe al gobierno de la sociedad, debe ser comprendida en un doble sentido. “Por un lado, es el fundamento igualitario necesario –y necesariamente olvidado– del Estado oligárquico. Por el otro, es la actividad pública que contraría la tendencia de todo Estado a acaparar la esfera común y a despolitizarla” (Rancière, 2012, p. 103). Pero también tiene su correlato en la sociedad, pues la democracia es la disrupción del orden establecido (*policía*) en base a la realización del principio de igualdad.

¹ En palabras de Rancière (1996):

[...] generalmente se denomina política al conjunto de los procesos mediante los cuales se efectúan la agregación y el consentimiento de las colectividades, la organización de los poderes, la distribución de los lugares y funciones y los sistemas de legitimación de esta distribución. Propongo dar otro nombre a esta distribución y al sistema de estas legitimaciones. Propongo llamarlo *policía*. (p. 45)

Para Rancière, la necesidad que siempre han tenido las minorías de justificar su poder confirma la igualdad esencial sobre la que se funda todo orden. Si las mayorías deben comprender las razones del gobierno de “los mejores” (sean estos considerados los más ancianos, los más ricos, los más sabios, etc.) es porque, de hecho, *no existe* principio de la naturaleza ni deidad que determine el derecho de unos para gobernar y de otros para ser gobernados. Si esa desigualdad fuese real, el poder se ejercería sin posibilidad de cuestionamiento ni necesidad de justificación. Sería tal como el dominio de las personas sobre las cosas, pues nunca nadie se vio en la obligación de justificar a las piedras la razón que fundaba su derecho a moverlas o pisarlas. Con ello, es posible afirmar que no existe título alguno para gobernar, no existe fundamento incontestable que pueda justificar el gobierno de uno o de otro. En sus palabras:

El poder del pueblo no es el de la población reunida, el de su mayoría o el de las clases trabajadoras. Es simplemente el poder propio de los que no tienen más título para gobernar que para ser gobernados. (Rancière, 2012, p. 71)

Cuando Rancière habla entonces del fundamento igualitario, entiende que esta igualdad entre las personas es *real*. No es un ideal ficticio ni un objetivo a conseguir, es el principio siempre sabido (y sistemáticamente relegado) sobre el que se fundan las relaciones de poder.

El segundo sentido, Rancière sostiene que la acción democrática es aquella en la que los sujetos reconfiguran las distribuciones de lo privado y de lo público, ampliando esta última esfera en el proceso de lucha contra la privatización y el reparto. El proceso democrático consiste en esos episodios de cuestionamiento e invención que contrarían la tendencia permanente a la privatización de la vida pública. “La ‘ilimitación’ propia de la democracia es este movimiento que desplaza sin cesar los límites de lo público y lo privado, de lo político y lo social” (Rancière, 2012, p. 91).

Por último, Rancière entiende por *política* la disrupción del orden de policía, la acción que perturba este orden y que lo hace en nombre de la igualdad (Rancière, 2013). Es la actividad que, actuando sobre el fundamento de igualdad, rompe con la configuración de espacios y roles que el orden asignaba ocupar. La actividad política siempre es una acción que deshace las divisiones establecidas por el orden (*policía*) y demuestra, en consecuencia, la igualdad de cualquier ser hablante con cualquier otro ser hablante y la pura contingencia de todo orden (Rancière, 2013). La política, por lo tanto, refiere al evento en el que se encuentran dos procesos heterogéneos: el proceso de policía y el proceso de *igualdad*.

3. Democracia y Educación

El concepto de Democracia es, como se ha analizado, mucho más complejo que una visión rápida o simplista nos puede hacer pensar. Las tres visiones actuales de la democracia que hemos estudiado, la democracia deliberativa, la democracia agonista y la democracia episódica, tienen su correlato en una perspectiva diferente de lo que es e implica la Educación para la Democracia. De esta forma, y siguiendo la misma dinámica del apartado anterior, analizaremos tres propuestas de Educación democrática a partir del estudio de su autor o autora más representativo. Así se profundizará en la educación democrática desde postulados deliberativos a través de Amy Gutmann, en la educación de los adversarios políticos inspirada en la democracia agonista mediante los escritos de Ruitenberg, y la educación crítica como emancipación de Biesta a partir de las ideas de la democracia episódica.

3.1. La deliberación como base de la educación democrática

La educación democrática, desde los postulados de la democracia deliberativa, implica el desarrollo de capacidades dialógicas y deliberativas. Estos planteamientos han sido desarrollados por Amy Gutmann (1987), Eamonn Callan (1997), Jack Mezirow (2000), John Dryzek (2000), Tomas Englund (2006), Ana Ayuste (2006) y María Victoria Costa (2010), entre otros. A los que hay que añadir el trabajo del grupo CREA de la Universidad de Barcelona desarrollando las ideas del aprendizaje dialógico (p.ej., Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2009). En este artículo, nos centraremos en las ideas de Amy Gutmann como la autora más representativa.

En su libro “Educación democrática”, Amy Gutmann (1987) presenta una teoría de la educación democrática en torno a la pregunta acerca de quiénes han de compartir la autoridad de definir cómo son educados los ciudadanos de una democracia. La importancia de la educación en una sociedad democrática está dada por el hecho de que pone en juego la capacidad de los ciudadanos para influir en la reproducción de su sociedad. Como ella dijo, “la reproducción social *consciente* es el ideal primario de la educación democrática” (Gutmann, 1987, p. 44). Los ciudadanos de una democracia están comprometidos en recrear de manera colectiva la sociedad que comparten y por ello “la educación democrática es tanto un ideal político como educativo” (Gutmann, 1987, p. 3).

La democracia es el punto de referencia en las reflexiones de Gutmann sobre la educación, y aunque no cite expresamente a Habermas, su comprensión está fuertemente influenciada por la teoría de la democracia deliberativa. Para esta autora, la democracia es el ideal político de una sociedad cuyos miembros adultos están capacitados por su educación y autorizados por las estructuras políticas para compartir el gobierno, de modo que su participación contribuye a definir y moldear su sociedad de manera consciente. Esta participación es concebida en términos deliberativos pues, según su opinión, “la deliberación racional sigue siendo la forma de libertad más adecuada de una sociedad democrática” (Gutmann, 1987, p. 47). Los principios de no-represión y no-discriminación fundamentan la libertad deliberativa y la autodeterminación de la comunidad. Para Gutmann, el carácter moral de los ciudadanos tiene tanta importancia en un gobierno democrático como las leyes e instituciones en las que se basa.

La combinación de valores, prácticas y autoridades educativas que puede escoger una sociedad democrática es innumerable. No existe una única concepción sobre la buena educación dado que no existe un único valor social supremo, por ello la elección de una determinada educación por sobre otra presupone un común acuerdo que es, en el sentido amplio de la palabra, político (Gutmann, 1987, p. 39). En una sociedad democrática no puede haber individuo ni subcomunidad (familias, grupos políticos, religiosos, civiles, etc.) que detente la autoridad absoluta sobre la educación, sino que esta autoridad debe ser compartida y la elección de los fines de la educación sólo puede ser justificada por un consenso alcanzado mediante deliberación racional entre ciudadanos comprometidos. La política educativa consensuada será legítima en la medida en que no haya privado a nadie de la oportunidad de participar en el presente o en el futuro en su formulación. Es decir, mientras la deliberación se haya realizado sobre los fundamentos de no-discriminación y no-represión y que aplique estos mismos principios en la formulación de la política educativa. Ello implica que todos los niños, niñas y adolescentes serán educados de manera adecuada para poder participar en el futuro como ciudadanos.

Por lo tanto la educación democrática, independientemente de las especificidades de la política educativa consensuada, habrá de preparar a los y las menores para el ejercicio futuro de su ciudadanía, garantizando las condiciones de reproducción de la democracia al respetar los principios (de no represión y no discriminación) que preservan los fundamentos intelectuales y sociales de las deliberaciones democráticas. “Una sociedad que capacita a los ciudadanos para participar en la política educativa moderados por los límites de estos dos principios, realiza la educación democrática” (Gutmann, 1987, p. 14).

Por ello, una educación democrática deberá formar el carácter moral de los niños y enseñarles a razonar. Incorporarán así los principios democráticos que fundamentan los procesos deliberativos racionales (no-discriminación y no-represión) y la virtud democrática que les permita sentir la fuerza de la razón correcta.

Aunque inculcar carácter y enseñar razonamiento moral de ninguna manera es exhaustiva de los propósitos de la educación primaria en una democracia, juntos constituyen el núcleo de su propósito político: el desarrollo del carácter “deliberativo”, o lo que de manera intercambiable puedo llamar “democrático”. La deliberación está conectada, tanto por definición como en la práctica, con el desarrollo de la democracia. (Gutmann, 1987, p. 51)

Según su opinión, no puede asumirse que los niños nazcan preparados para la deliberación racional y por ello deben ser educados en las capacidades críticas, de argumentación racional y de toma de decisiones que les permitan pensar lógicamente, argumentar de manera coherente y recta, y considerar las alternativas relevantes antes de llegar a conclusiones (Gutmann, 1987).

El objetivo de desarrollar el carácter moral y deliberativo es que los niños y niñas puedan, en el futuro, elegir de manera razonada entre diferentes concepciones de vida buena y de buena sociedad. Para ello la educación también debe enseñar la diversidad y cultivar los valores que hacen posible la convivencia. Una justa autoridad educativa no debe influir en la decisión de los niños entre vidas buenas, pero debe proveer a cada niño de la oportunidad de escoger con libertad y racionalmente entre la más amplia gama de opciones de vida (Gutmann, 1987).

Tras su teoría de la educación, se vislumbra una visión de la democracia también influida por la teoría de Rawls, pues la concibe como el orden social que permite una pluralidad de “vidas buenas”, en el que los ciudadanos son libres de escoger siempre que sean respetuosos de los principios de no-represión y no-discriminación, y siempre que esta pluralidad sea compatible con el ideal de buena sociedad consensuado mediante deliberación racional entre todos los ciudadanos. En otras palabras, Amy Gutmann entiende la democracia como un sistema que permite gestionar las diferencias culturales (Straume, 2015), posibilitando la vida en común sin dejar de respetar las diferentes concepciones de “vida buena” que los ciudadanos son libres de escoger.

Para Gutmann, la importancia de la educación democrática está dada por su carácter de preparación para el ejercicio de la ciudadanía y como medio de asegurar los fundamentos para una libre elección en el futuro. No yace, ni siquiera de manera secundaria, en el ejercicio mismo del poder o del gobierno por parte de los menores. Sostiene que no son aún libres para tomar sus propias decisiones y, citando “*La política*” de Aristóteles, afirma que uno no puede gobernar a menos que haya sido antes gobernado (Gutmann, 1987, p. 3).

3.2. La educación de los adversarios políticos

Algunos autores como Tony Knight y Art Pearl (2010) o Claudia Ruitenberg (2008, 2009, 2010) se han hecho eco de las críticas hacia la democracia deliberativa y las han utilizado para cuestionar la centralidad de la tradición deliberativa en los enfoques sobre educación democrática. Estos autores sostienen que el objetivo principal de una educación democrática debe fomentar el compromiso político de los jóvenes y enseñarles a implicarse políticamente.

A partir de la teoría de Chantal Mouffe, Claudia Ruitenberg (2009) propone una educación de los adversarios políticos. A fin de preparar a los estudiantes para la participación activa en el campo político, no solo como voluntarios en campañas por asuntos puntuales sino como adversarios políticos, la autora sostiene que la educación debe reconocer y educar las emociones políticas y perseguir la comprensión del rol del poder y de las diferencias fundamentales en la interpretación e implementación de la igualdad y la libertad.

El primer aspecto de su propuesta es la educación de las emociones políticas. Las emociones políticas implican una visión sustantiva acerca de lo que debe ser un orden social justo y son ellas las que dan dirección al pensamiento y a la acción política. Por ello, la educación democrática no puede consistir sólo en proveer habilidades de razonamiento a los estudiantes sino que debe enseñar a convivir con valores, opiniones y creencias que son divergentes y sobre los que no existe posibilidad de consenso racional. Con ello, es necesario enseñar el intercambio comprometido de diferentes visiones respecto a las interpretaciones de los valores fundamentales de la democracia y de sus posibles configuraciones hegemónicas.

Educar las emociones políticas requiere que los estudiantes aprendan a distinguir entre emociones relacionadas con ellos mismos y las emociones relativas a una visión del orden social. Las emociones relevantes para la educación política no son aquellas asociadas a un sentido personal del derecho sino aquellas sentidas en nombre de un colectivo político. Educar las emociones políticas, por lo tanto, requiere el desarrollo de un sentido de solidaridad y la habilidad de enfadarse en nombre de las injusticias cometidas contra aquellos en posiciones sociales desfavorecidas más que en nombre del orgullo personal.

El conflicto entre adversarios es un componente necesario de una democracia que funcione bien, pero el oponente es eso, un adversario político, no un enemigo moral. Por ello el desacuerdo y el conflicto son constitutivos de la política, pues toda decisión se asume excluyendo otras alternativas, y esta exclusión que no tiene justificación en el terreno moral sino que responde a las relaciones de poder tal como están establecidas en un momento dado.

Ruitenberg sostiene que la teoría deliberativa ha sido ampliamente liberal en su orientación, “tanto en la forma en que es articulada por Habermas, por Rawls o incluso por Gutmann” (Ruitenberg, 2009, p. 273). Por ello ha enfatizado al individuo como el sujeto principal de derechos y responsabilidades, desestimando la necesidad humana fundamental de pertenecer a colectivos. Como Mouffe, Ruitenberg (2009) considera que no será posible revitalizar la política si no se toma seriamente la necesidad fundamental de identificarse con colectivos. Sostiene que, por lo tanto, una educación democrática requiere capacitar a las personas para actuar como adversarios políticos, sobre todo de manera colectiva. Las propuestas deliberativas de educación democrática han ignorado la dimensión afectiva que se moviliza a partir de la identificación colectiva, pero razonamiento y virtud cívica no son suficientes para comprometer a los jóvenes con la

democracia. También se debe tener en cuenta el deseo de pertenecer a colectividades y atender a las emociones políticas. En lugar de formar ciudadanos que buscan resolver asuntos singulares dentro de las relaciones hegemónicas existentes, los adversarios políticos buscan establecer diferentes relaciones hegemónicas en conjunto.

Las relaciones de poder que estructuran las sociedades son ellas mismas *objeto de emociones*², por ello el segundo aspecto para una educación democrática agonista es reavivar la comprensión de *lo político*. Una educación democrática, para Ruitenberg, requiere hacer explícito y considerar en el *currículum* el concepto y la función del poder en la constitución de los órdenes sociales. Las posibilidades de configuración hegemónica de una sociedad democrática son múltiples, pues las relaciones de poder pueden ser contestadas y cambiar. Ruitenberg (2009) sugiere que se puede enseñar a los estudiantes, por ejemplo, a través de casos históricos de resistencia política a determinadas configuraciones hegemónicas. De esta forma, cuando la educación democrática toma en cuenta la naturaleza de lo político, cuando asume que está constituido por poder y que es necesariamente conflictual, debe buscar aumentar el tratamiento limitado del desacuerdo del enfoque deliberativo en el que generalmente se basa.

La educación de los adversarios políticos, para Ruitenberg, requiere transmitir la idea de que un adversario político es diferente de un competidor. El debate político no se plantea en términos competitivos, el producto ideal de un debate político no es la satisfacción personal de ganar sino la articulación de las diferencias políticas de tal manera que permitan acercarse a la transformación de las relaciones de poder existentes y al establecimiento de una nueva hegemonía. También requiere que se desmienta la supuesta neutralidad del terreno en el que los diferentes grupos disputan por sus visiones acerca de una sociedad justa y que se haga explícito el paradigma económico que impregna tanto la política como la educación.

El tercer aspecto para una educación democrática agonista es el desarrollo de la formación política. La formación política apela a la habilidad de leer e interpretar el panorama político tanto en su configuración actual como en su génesis histórica. Los estudiantes deben aprender a interpretar el orden social en términos políticos, esto es, en términos de la disputa por las diferentes concepciones de la libertad, de la igualdad y acerca de la configuración hegemónica que debería moldear las relaciones sociales. En el desarrollo de una formación política esto implica la comprensión histórica de los partidos políticos en varios contextos y la naturaleza cambiante de la izquierda y la derecha políticas.

3.3. La educación democrática como emancipación

La educación es un tema que preocupa directamente a Rancière. En su obra “El maestro ignorante” (Rancière, 2010) narra el caso del revolucionario Joseph Jacotot que, a principios del siglo XIX, se dedicaba a enseñar lo que él mismo ignoraba sobre el fundamento de que “quien enseña sin emancipar, embrutece”. Para Rancière (2010),

Esto no es una cuestión de método, en el sentido de formas particulares de aprendizaje, sino que es, propiamente, una cuestión de filosofía: se trata de saber si el acto mismo de recibir la palabra del maestro (la palabra del otro) es un testimonio de igualdad o de desigualdad. Es

² El *enfado político*, por ejemplo, es la indignación que se siente cuando, debido a una determinada configuración de las relaciones de poder, se asumen decisiones y acciones que violan nuestra visión sustantiva de una sociedad justa. (Ruitenberg, 2009).

una cuestión de política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene como presupuesto una desigualdad a “reducir” o una igualdad a verificar. (p. 12).

Pero la concepción democrática de Rancière y su postura sobre la emancipación intelectual ha inspirado otras reflexiones en el ámbito de la educación (p.ej., Friedrich, Jaastad y Popkewitz, 2010; Simons y Masschelein, 2010) entre las que cabe resaltar la de Gert Biesta (2015). Este autor sostiene que la educación democrática se puede concebir de dos formas diferentes.

La mayoría de los trabajos realizados sobre educación democrática se basan en una idea precisa acerca de lo que es la democracia y, por lo tanto, lo que significa ser un “buen ciudadano”, proponiendo, en consecuencia, un bagaje concreto de conocimientos y métodos que permitan re(producir) esta identidad en los niños y los jóvenes. Biesta (2011) llama al supuesto sobre el que se basan estas posturas *concepción de socialización*. La preocupación de estas teorías es la de proveer de buenos ciudadanos al orden político existente y conciben la Educación democrática como algo que debe darse *antes* del “evento” de la política democrática. Para esta concepción, la educación es el proceso que “alista a los recién llegados” para la democracia, dando por supuesto que la democracia sólo es posible si aquellos que participarán en ella cumplen unas condiciones particulares. Biesta sostiene que el peligro de esta concepción es contribuya a la *domesticación* de los ciudadanos al pretender “fijarlos” con una determinada identidad civil.

Por el contrario, si se considera que la democracia escapa a cualquier definición que pueda ser dada en el marco de un orden establecido, entonces la concepción de la ciudadanía *no* puede basarse en un conocimiento determinado acerca de lo que significa ser un buen ciudadano. Parafraseando la obra de Rancière, Biesta (2011) introduce la figura del *ciudadano ignorante* para hacer referencia a una forma de concebir la ciudadanía democrática que no puede asociarse con una identidad positiva, sino que emerge de una forma nueva cada vez a partir del compromiso con la acción y experimentación de la política democrática. Bajo esta concepción, la relación entre educación y ciudadanía deja de estar mediada por el conocimiento a transmitir y la educación democrática se entiende entonces bajo la *concepción de subjetivación*. Aquí la pregunta es cómo puede ser engendrada la subjetividad democrática, pues la educación deja de ser un proceso conducido por el conocimiento acerca de lo que un ciudadano es o debería convertirse, para alimentarse del deseo de un modo democrático particular de convivencia humana y de la participación en un proceso político que, por definición, es siempre indeterminado.

El proceso de subjetivación es diferente del proceso de identificación con colectivos definidos, pues no se trata de asumir o reconocerse en una identidad ya existente sino de generar siempre nuevas subjetividades políticas redefiniendo el campo de la experiencia. Tiene que ver con asumirse (individual y colectivamente) de manera independiente a cualquier posición que haya sido asignada. El proceso de subjetivación no sucede antes del acto político sino en y a través de él.

Vista a través de la teoría de Rancière, el proceso de subjetivación es indisociable de la emancipación intelectual. La emancipación no es un conocimiento a obtener sino una experiencia a hacer en el momento mismo del aprendizaje. Es el acto mediante el cual se verifica la condición de igualdad de todos los seres humanos y de todas las inteligencias. Significa ser y actuar sabiéndose una persona igual, o un colectivo de iguales, en un orden social que es desigual por definición (Biesta, 2011). Por más que una educación democrática corra el riesgo de parecer, como la democracia misma, episódica, no ha de considerarse tal, pues la igualdad está siempre a la iniciativa de personas y grupos que

asumen el riesgo de comprobarla o que inventan formas individuales y colectivas para verificarla.

Una educación que entienda la democracia como emancipación reconoce las diferencias de autoridad y entiende que los maestros y maestras tienen un papel fundamental (Biesta, 2010, p. 58). Pero a diferencia de otras concepciones, esta visión rechaza la figura del “maestro explicador”, que es aquel que supone que el alumno no podrá entender sin su esclarecimiento, pues de esta manera funda su relación sobre la desigualdad. En una educación para la emancipación la autoridad de los maestros no está dada por la diferencia de conocimiento o comprensión respecto a sus alumnos, sino que el maestro o maestra es una voluntad que establece a los estudiantes un camino que recorrer, mediante el cual ellos mismos comprueben una capacidad y una igualdad de inteligencia que ya poseen.

La educación, al igual que los maestros, tiene un papel que cumplir enteramente diferente al que la concepción de socialización le ha asignado. Si la política democrática es un proceso que genera nuevas subjetividades políticas entonces se deduce que cualquier aprendizaje a participar en este proceso tiene que fundarse en el ejercicio democrático. La subjetividad política es engendradora, por lo tanto, a partir del compromiso político y mediante la acción democrática y es solo en tanto está comprometida con la verificación de la igualdad, con la emancipación de los y las jóvenes, que la educación puede convertirse en un acto político (Biesta, 2010, p. 59).

Por ello, las formas más significativas de educación democrática suelen tomar lugar a través del proceso y las prácticas que hacen el día a día de la vida de los niños y niñas, los jóvenes y las personas adultas. Esta visión sostiene que las condiciones que moldean esos procesos y prácticas merecen nuestra más profunda atención si es que realmente estamos preocupados por la educación democrática y por las oportunidades del aprendizaje de la democracia en la escuela y en la sociedad en general.

4. Unas ideas para finalizar: Justicia Social y Democracia en la Educación

¿Cuál es la finalidad de la Educación? En estos momentos en los que crecen las desigualdades e injusticias en todo el mundo y en el que los partidos de extrema derecha de ideología xenófoba y racista ganan adeptos día a día, es pertinente replantearse la finalidad última de nuestro trabajo como educadores y educadoras.

A pesar de las presiones neoliberales y la introducción de mecanismos de cuasi-mercado en la educación basados en resultados de pruebas estandarizadas, nadie defiende que aprender matemáticas o lengua sea el objetivo de la educación. En este contexto, ni siquiera podemos conformarnos con que sea la formación de trabajadores, de ciudadanos, o incluso la formación integral de la personalidad. Esta visión individualista de la educación es, sin duda, causa y efecto, de la situación actual.

Nos cuesta pensar que la educación no tenga nada que decir en la construcción de una sociedad más justa. Incluso, contradiciendo a Freire, nos cuesta imaginar que la incidencia de la educación en la sociedad sea solo a través de la formación de las personas que cambiarán, dentro de 10, 20 o 30 años, la situación actual. La Educación para la Justicia Social busca construir una educación –un sistema educativo, una escuela y un aula–, que contribuya al desarrollo de una sociedad más justa, del futuro y actual. Una educación para la Justicia Social entendida como una Educación que trabaje contra las injusticias y

opresiones cambiando nuestra sociedad desde hoy en adelante, una Educación *en* Justicia Social, con una organización y funcionamiento socialmente justos, una Educación *desde* la Justicia Social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Partiendo del concepto multidimensional de Justicia Social antes defendido conformado por Justicia Social como redistribución, como reconocimiento y como participación paritaria, el grupo de Investigación *Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE)*, de la Universidad Autónoma de Madrid defiende una educación con tres dimensiones básicas: Educación Equitativa, Educación Crítica y Educación Democrática.

Una educación de todos y para todos, que trabaje por el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y personas adultas, con el principio de apoyo diferencial a quien más lo necesita. Una educación crítica, explícitamente política, que se pregunte el porqué de las cosas, con docentes intelectuales críticos, estudiantes agentes de cambio y comunidades relacionadas y comprometidas con la Justicia Social. Y una educación democrática en su esencia, en su forma de ser y actuar.

De esta forma, la Educación Democrática y para la Democracia se plantea como un elemento básico e imprescindible en una Educación para la Justicia Social. Una educación que supere la visión liberal de la democracia representativa –más formal que real–, y profundice en sendas de participación paritaria en los diferentes foros educativos, construyendo escuelas cuya finalidad sea trabajar por una sociedad más justa y democrática, enseñando y haciendo.

Referencias

- Arendt, H. (2014). *La condición humana*. Madrid: Paidós.
- Aristóteles (350 a.C./1994). *Política*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (350 a.C./2003). *Ética Nicomaquéa. Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Ayuste, A. (2006). *Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar*. Barcelona, Grao.
- Callan, E. (1997). *Creating citizens: Political education and liberal democracy*. Oxford: Clarendon Press.
- Costa, M. V. (2010). *Rawls, citizenship, and education*. Londres: Routledge.
- Beauchamp, T. (2001). *Philosophical ethics: An introduction to moral philosophy*. Londres: McGraw-Hill Book Company.
- Biesta, G. J. J. (2010). A New Logic of Emancipation: The Methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, 60(1), 39-59.
- Biesta, G. J. J. (2011). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141-153.
- Biesta, G.J.J. (2015). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Dewey, J. (1916/1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dryzek, J. S. (2000). *Deliberative democracy and beyond: liberals, critics, contestations*. Oxford: Oxford University Press.

- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503-520.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder
- Fraser, N. y Honneth, A. (2005). *¿Redistribución o reconocimiento?*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Friedrich, D., Jaastad, B. y Popkewitz, T. S. (2010). Democratic education: An (im)possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 571-587. doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00686.x
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gutmann, A. y Thompson, D. (2009). *Why deliberative democracy?* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1989). La soberanía popular como procedimiento. *Letra internacional*, 15/16, 45-50.
- Habermas, J. (1992) Tres modelos de democracia: Sobre el concepto de una política deliberativa. *Debats*, 39, 18-21.
- Habermas, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Madrid: Katz.
- Held, D. (1987). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza.
- Knight, T. y Pearl, A. (2000). Democratic education and critical pedagogy. *The Urban Review*, 32(3), 197-226. doi:10.1023/A:1005177227794
- Laclau, E. (2012). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (2015). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Mouffé, C. (1999). Deliberative democracy or agonistic pluralism? *Social Research*, 66, 745-758.
- Mouffé, C. (2016). *El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la Justicia*. Madrid: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Platón (380 a.C./1986). *República*. Madrid: Gredos.
- Platón (380 a.C./2003). *Diálogos*. Madrid: Gredos.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión Argentina.
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2012). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Rancière, J. (2013). *El filósofo y sus pobres*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento/Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2002). *La Justicia como equidad*. Madrid: Tecnos.
- Ruitenberg, C. (2008). What if democracy really matters. *Journal of Educational Controversy*, 3(1), art 11.
- Ruitenberg, C. (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 269-281. doi:10.1007/s11217-008-9122-2
- Ruitenberg, C. (2010). Conflict, Affect and the Political: On disagreement as Democratic Capacity. *Factis Pax*, 4(1), 40-55.
- Sartori, G. (1987). *Teoría de la democracia. Vols 1 y 2*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sen. A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Straume, I. (2015) Democracy, education and the need for politics. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 29-45. doi:10.1007/s11217-015-9465-4
- Simons, M. y Masschelein, J. (2010). Governmental, Political and Pedagogic Subjectivation: Foucault with Rancière. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 588-605. doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00687.x
- Taylor, C. (2003). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Tocqueville, A. de (1835/2005) *La democracia en América (tomo 1)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tocqueville, A. de (1840/2004) *La democracia en América (tomo 2)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- Young, I. M. (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.

Breve CV de los Autores

Guillermina Belavi

Licenciada en Ciencia Política por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), realiza actualmente el Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Es miembro del grupo de investigación *Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE)*. E-mail: guillerminabelavi@gmail.com

F. Javier Murillo

Profesor titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinador del Doctorado en Educación de la UAM. Coordinador del grupo de Investigación *Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE)*.

Fue Coordinador General del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la UNESCO, y Director de Estudios del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación de España. Es Coordinador de la *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia*

Escolar (RINACE), Director de REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa y de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Ha trabajado como consultor experto en Investigación y Evaluación Educativas en diferentes países de América Latina, y con distintas agencias internacionales -UNESCO, OCDE y Convenio Andrés Bello-. Página de docencia: www.uam.es/javier.murillo. E-mail: javier.murillo@uam.es

Escuelas Democráticas y Coherencia Institucional

Democratic Schools and Institutional Coherence

Escolas Democráticas e Coerência Institucional

Amador Guarro *

Universidad de La Laguna

La tesis que defendemos en este artículo es la siguiente: una escuela democrática tiene que ser, esencialmente, justa. La justicia escolar implica, entre otras cosas, una ética de la crítica, que supone la eliminación de las barreras que dificultan el aprendizaje a todo el alumnado y, especialmente, al alumnado más desfavorecido. Para eliminar esas barreras, la escuela tiene que avanzar constantemente en la construcción democrática de su propia coherencia institucional. Y en el contexto de esa coherencia institucional, debe de prestar especial atención a la coherencia curricular.

Descriptorios: Escuelas democráticas, Ética de la justicia, Ética de la crítica, Coherencia institucional, Coherencia curricular.

The thesis we defend in this article is: a democratic school has to be essentially fair. School justice involves, among others, an ethics of criticism, which includes the removal of barriers to learning for all students, and especially for most disadvantaged students. To remove these barriers, the school has to constantly advance the democratic construction of its own institutional coherence. And, in the context of institutional coherence, school should pay special attention to the curriculum coherence.

Keywords: Democratic schools, Ethics of justice, Ethics of criticism, Institutional coherence, Curriculum coherence.

A tese que defendemos neste artigo é: a escola democrática tem que ser essencialmente justa. A justiça escola envolve, entre outras coisas, uma ética da crítica, que envolve a remoção de barreiras para a aprendizagem a todos os alunos, e especialmente os alunos mais desfavorecidos. Para remover essas barreiras, a escola tem de avançar constantemente a construção democrática da sua própria coerência institucional. E no contexto da coerência institucional, deve prestar especial atenção à coerência currículo.

Palavras-chave: Escolas democráticas, Ética de justiça, Ética crítica, Coerência institucional, Coerência curricular.

*Contacto: aguarro@ull.edu.es

1. Una escuela democrática tiene que ser, esencialmente, justa

La idea de justicia en educación, y más concretamente de justicia social distributiva, está en la base de la construcción de todos los sistemas educativos democráticos, aunque no se coincida en su significado cuando se interpreta desde posiciones ideológicas diferentes (igualitarismo radical, comunitaristas, liberales igualitarios, liberales conservadores, etc.). En cualquier caso, la justicia es un valor inherente a la democracia y, por tanto, a los sistemas educativos democráticos y, por extensión, a las escuelas democráticas.

La educación es un bien social peculiar cuya distribución tiene sus particularidades (no se puede distribuir como el dinero, la vivienda o los alimentos), pero no por ello debemos renunciar a mejorarla permanentemente.

En las sociedades occidentales, y de forma muy desigual, se viene avanzando en ello desde hace más de ciento cincuenta años. El proceso se planteó en términos del acceso a la escolarización y de la formalización de la formación mediante las correspondientes acreditaciones (títulos, certificaciones, etc.). Y ese acceso se inicia con la educación primaria, desde los años setenta con la secundaria obligatoria y en la actualidad con la educación secundaria postobligatoria y la enseñanza superior.

Sin embargo, el proceso de distribución de la educación como bien social, desde ese punto de vista, ha abordado la cuestión más en términos cuantitativos que cualitativos, porque los principales parámetros han sido: (1) quién recibe este servicio, y (2) cuánto recibe de él (medido en años de escolarización). Hemos de reconocer el avance, pero igualmente su insuficiencia (Connell, 1997).

En nuestro país hemos vivido realmente ese proceso desde la LGE de 1970 hasta la fecha, pasando por la LOGSE (1990), la LOE (2006) y la LOMCE (2013). Y nuestro propio proceso ilustra perfectamente la insuficiencia que acabamos de expresar. Cuando se promueve la LOGSE, uno de los argumentos que se utiliza es que solo el 60% del alumnado que debería estar escolarizado entre los 6 y los 14 años (período de escolarización obligatoria establecido por la LGE) lo estaba realmente. Y, por tanto, había que conseguir la escolarización real del 100% del alumnado, pero ahora de 6 a 16 años. Un objetivo muy ambicioso que se logró plenamente y no solo en esas edades, sino también en el período de 3 a 6 años, en los que las tasas de escolarización rondan el 90%. Esto supone el acceso de toda la población a la Educación Infantil (no obligatoria), Educación Primaria y Educación Secundaria (ambas obligatorias), es decir, desde los 3 a los 16 años. Un logro de distribución de la educación de primer orden, en los términos cuantitativos a los que nos hemos referido.

La paradoja se produce cuando nuestro sistema educativo tiene que afrontar la educación de todos, ahora sí de todos y todas, con unas estructuras curriculares, organizativas y profesionales, con unas prácticas docentes, con unas políticas y con unos profesionales contruidos para dar respuesta a una educación uniformadora (ese era el sentido de la educación ilustrada al servicio de la construcción de las naciones a partir de los estados nacionales en el siglo XIX principalmente) y no equitativa. Es decir, nuestro sistema educativo, como consecuencia de ese logro distributivo, se enfrenta de forma brusca y contundente a su incapacidad para dar respuesta a la diversidad descomunal de su alumnado tanto por sus diferencias individuales como sociales, económicas y culturales.

Por tanto, la profundización de la distribución de la educación como bien social tiene que afrontar los retos relacionados con la calidad de las propuestas educativas para lograr el mayor grado posible de equidad, porque de lo contrario ese logro distributivo del que hablamos puede convertirse en el peor enemigo de la justicia educativa porque habrá una parte del alumnado que recibirá lo que necesita y lo aprovechará y habrá otra que no encontrará ninguna utilidad a lo que se le ofrece, en función de sus diferencias, y se dedicará más a dificultar la escolarización de los demás y la suya propia hasta que, frustrado, abandonará el sistema. A los datos me remito.

2. La ética de la justicia y la ética crítica

Para afrontar los retos relacionados con la calidad de las propuestas educativas de las administraciones, de los centros y del profesorado en cada aula, necesitamos disponer de un modelo ideal, valioso y legítimo que nos permita discriminar lo que es justo de lo que no y nos ofrezca una guía útil para construir prácticas coherentes con ese modelo.

Escudero (2006b) ya se planteaba esta cuestión cuando afirmaba que la mejora de la educación había que plantearla en términos éticos porque, además de ofrecer criterios desde los que valorar y construir las políticas y las prácticas, nos sitúa más en su transformación que en su descripción. Y señalaba, siguiendo sus propias y otras aportaciones al discurso ético educativo (Escudero, 2006a, 2006b; Furman, 2004, 2012; Hayes, Mills y Lingard, 2006; Shapiro y Gross, 2008; Shapiro y Stefkovich, 2001; Wineberg, 2008), la necesidad de contemplar varias éticas complementarias: la ética comunitaria democrática (en el centro de todas ellas), la ética de la justicia, la ética de la crítica, la ética del cuidado y la ética profesional.

En un trabajo posterior (Escudero, 2011), retoma esta idea en relación con la profesión docente y plantea la necesidad de construirla desde cuatro éticas: la ética de la justicia (reconocimiento y compromiso con el derecho a la educación), la ética crítica (conciencia social y crítica educativa), la ética del cuidado (cuidado y personalización educativa), la ética comunitaria democrática (implicación y compromiso con la comunidad educativa) y la ética profesional (formación y desarrollo profesional).

En este trabajo nos interesa destacar las éticas de la justicia y de la crítica porque nos ofrecen el fundamento necesario para justificar el gran esfuerzo imprescindible para construir una escuela democrática que ofrezca una buena educación para todos.

Como apuntábamos más arriba, buena parte de los discursos éticos educativos actuales (Bolívar, 2004; Dubet, 2005; Escudero, 2002, 2005a; Gimeno, 2001; Meirieu, 2005; Soder, Goodlad y McMannon, 2001, entre otros) y de muchas de las reformas que se han propuesto en los últimos años, incluidas las de nuestro país, reconocen el derecho a la educación como uno de los derechos fundamentales de los ciudadanos y ciudadanas de cualquier sociedad democrática, porque es un hecho, comúnmente aceptado por la ciencia, que todos los seres humanos pueden aprender, y parece que también hemos asumido el compromiso ético de que todos aprendan¹.

¹ Así parecería si atendemos a lemas como “Qué ningún niño se queda atrás” en Estados Unidos, o “El éxito de todos los niños en la escuela” en Francia, a la declaración de la Unión Europea de que ningún alumno abandone el sistema sin haber adquirido las competencias clave o básicas, establecidas como el mínimo nivel, *sofle*, etc., que los alumnos deben de aprender, o al hecho de que tanto la LOE como la LOMCE incorporen todo un título referido a la equidad educativa.

Sin embargo, no está tan claro que ese compromiso se esté traduciendo en políticas y prácticas efectivas. Es decir, parece que la mayoría aceptamos la ética de la justicia, en términos del derecho a la educación, pero no parece tan claro que estemos dispuestos, como exigiría la ética crítica, a remover todas las barreras que amenazan la equidad educativa.

Si pensamos en los centros educativos, la ética crítica supone un compromiso permanente con el análisis y valoración de las decisiones estratégicas que adoptamos cada curso en relación con la equidad educativa. Los centros deberían adoptar criterios explícitos para realizar esas valoraciones para que ninguna de las medidas adoptadas supusiera cualquier tipo de discriminación negativa del alumnado por razón de sus características personales o de su condición social. Criterios que estarían avalados no solo por la justicia escolar y curricular de la que hablamos, sino también por la legislación educativa actual, tanto la LOE como la LOMCE², de manera clara y contundente.

Sin embargo, observamos con demasiada frecuencia cómo proyectos de centro para mejorar el rendimiento del alumnado, abordando su diversidad, acaban implantando medidas discriminatorias desde las más nobles intenciones (Escudero, 2005b). Los famosos desdobles serían un buen ejemplo de ello. Si los grupos desdoblados se constituyen teniendo en cuenta el rendimiento del alumnado y en un grupo se asignan a los de mejor rendimiento y en el otro los de peor, la medida resulta discriminatoria. Pero si el desdoble se hiciera asignando aleatoriamente al alumnado y solo persiguiera disminuir el número de alumnos por grupo, la medida no sería discriminatoria. En este caso, para obtener mejores resultados quizás se exigiría un cambio metodológico que, en muchas ocasiones, ni se concibe y, en otras, o no se sabe cómo hacerlo o, simplemente, no hay condiciones para llevarlo a cabo. También observamos con preocupación cómo las medidas que adoptan se alían más con los planteamientos que consideran que el origen del problema (sea cual sea: absentismo, falta de interés y motivación, disciplina, etc.) está en el alumnado, en sus familias y en sus entornos que con los enfoques que asumen que las causas de esos mismos problemas también están en el propio centro educativo, en sus prácticas, en la forma de enseñar, de evaluar, de tomar decisiones, de oír y potenciar (o no) la voz del alumnado y las familias, etc. (Escudero, 2005b; González, 2015; McMahon, 2007; Shapiro y Gross, 2008; Shapiro y Stefkovich, 2001).

Si pensamos en las administraciones educativas, observamos igualmente sus problemas a la hora de aplicar la ética crítica. Así, por ejemplo, no tienen inconveniente en establecer en un artículo de la ley la necesidad de que el alumno integre sus experiencias de aprendizaje³ y en otro en consagrar una desmedida fragmentación del currículum al establecer hasta nueve áreas en Educación Primaria y hasta trece en Educación Secundaria Obligatoria y, más aún, al fijar el número de horas semanales que deben

² Por ejemplo, el primer principio de la LOE, que dice “[...] la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo”. También el artículo 1:

a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

³ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Artículo 6. Principios generales. (...) “La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.”

impartirse de cada una de esas áreas, lo que imposibilita de *facto* cualquier opción de estructurar el curriculum desde códigos de integración.

Los centros educativos, en ese contexto de contradicciones, tampoco parecen dispuestos, salvo honrosas excepciones que confirman la regla, a deconstruir la “gramática de la escuela” (Tyack y Tobin, 1994) predominante y que ha consagrado creencias, concepciones y prácticas que ya no se sostienen a la luz del conocimiento curricular disponible, especialmente el relacionado con la metodología de enseñanza, ni al impacto de la sociedad de la información que está impregnando todos los ámbitos de la sociedad.

Es indudable el carácter conservador de la institución educativa y su tradicional resistencia al cambio. Es cierto que la cuota de responsabilidad que deben de asumir los centros y el profesorado en la mejora de la calidad de la educación requiere unas políticas más coherentes con la ética de la justicia, una profunda revisión de las condiciones en las que deben de asumir esa responsabilidad, con especial atención a su autonomía curricular y organizativa. Pero también está claro que debemos avanzar en la construcción de propuestas que ayuden a los centros y al profesorado a cumplir con esa cuota de responsabilidad porque en muchas ocasiones las escuelas quieren pero no tienen muy claro cómo abordar la tarea.

Sin embargo, más allá de las decisiones que adopte cada centro en relación con cada problema o cada proceso curricular u organizativo concreto, creo que también es necesario plantearnos una visión más estratégica que nos permita aplicar esa ética de la justicia y esa crítica ética a los procesos que van a configurar el proyecto global de cada centro, en torno a los cuales deberían articularse esas otras decisiones más específicas.

Nos referimos en concreto a la coherencia institucional de cada centro educativo, con especial énfasis en la coherencia curricular y a su proceso de construcción democrática. Estamos convencidos de que una de las barreras que atenta de manera más sustantiva contra la equidad es la incoherencia con la que muchos centros plantean y desarrollan su propuesta educativa. Cada incoherencia es un inconveniente añadido artificialmente, y por tanto eludible, a las dificultades objetivas que plantean los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La acumulación de ese tipo de inconvenientes en un mismo centro puede convertir la escolarización en una misión imposible para muchos alumnos y alumnas, especialmente para los más desfavorecidos, lo que supone una conculcación gratuita y evitable de su derecho a una buena educación.

Eso nos obliga ahora a explicar lo que entendemos por tal coherencia y a concretarla hasta donde nos sea posible.

3. La coherencia institucional

Es difícil encontrar una definición académica y rigurosa sobre la coherencia institucional. Lo que hemos hallado al revisar la literatura son aproximaciones desde distintos puntos de vista. Aquí voy a ofrecer dos versiones, reconstruidas a partir de esa revisión.

La primera es muy descriptiva y solo pretende la identificación de los atributos críticos que caracterizan la coherencia institucional. Podríamos enunciarla así: La coherencia institucional es la relación significativa entre los distintos aspectos, dimensiones, procesos y políticas que constituyen la cultura escolar, construida con la intención de mejorar los aprendizajes del alumnado.

La segunda pretende ser más empírica, en el sentido de comprobable, y establece las condiciones para averiguar si una institución es coherente o no. A tal efecto, hemos construido el siguiente enunciado: una institución educativa es coherente si las decisiones que se adoptan acerca de las dimensiones, procesos y políticas, constitutivos de su cultura, están relacionadas entre sí (si es posible con una relación estadísticamente significativa) y tienen la intención de mejorar los aprendizajes del alumnado.

Desde este punto de vista, Newmann, Bryk y Nagaoka (2001) ofrecen una definición más operativa, que analizaremos más adelante, puesto que identifican las principales decisiones que hay que adoptar para que un centro sea coherente. Nosotros preferimos dejar más abierta esta identificación porque aún no estamos en condiciones de que esas decisiones que propone Newman sean universalmente las que definan la coherencia institucional en cualquier contexto educativo.

De todo ello se desprenden dos ideas clave en torno a la coherencia institucional que debemos tener en cuenta:

- Las relaciones que se deben de establecer entre las dimensiones, aspectos, procesos y políticas de la cultura escolar.
- La exigencia de que esas relaciones deben tener una intencionalidad muy clara: influir en la mejora de los aprendizajes del alumnado.

3.1. Las relaciones y las dimensiones

Esta idea es fundamental para entender y explicar la coherencia porque representan su esencia. Podríamos hablar de dos tipos de relaciones: (1) relaciones intra-dimensionales, es decir, entre todos los elementos y procesos de cada una de las dimensiones, y (2) relaciones inter-dimensionales, es decir, entre las dimensiones de la cultura escolar, o sea, entre sus elementos, políticas y procesos para que esa cultura, como resultante de todo ello, sea coherente.

El currículum que se desarrolla en los centros debe establecer relaciones coherentes entre todos sus elementos y procesos. Por ejemplo, podemos establecer una relación entre tipos de contenidos y tipos de estrategias de enseñanza (Romiszowski, 1981) (tabla 1).

Tabla 1. Ejemplo de relaciones entre elementos del currículum

TIPOS DE CONTENIDO	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA
Hechos	Expositiva (reducida)
Conceptos Primarios	Descubrimiento
Secundarios	Expositiva
Procedimientos Simples	Expositiva (demostración)
Razonados	Mixta (expositiva-descubrimiento)
Principios	Descubrimiento

Fuente: Elaboración propia.

Deberíamos ser capaces de establecer relaciones parecidas entre los contenidos del currículum y su evaluación, o entre las competencias curriculares y su evaluación. Y así

entre todos los elementos y procesos curriculares. Igualmente, deberíamos poder establecer relaciones coherentes entre todos los elementos y procesos de la dimensión organizativa y entre todos los elementos y procesos de la dimensión profesional.

Pero, por otra parte, también deberíamos ser capaces de relacionar coherentemente la dimensión curricular con la organizativa y con la profesional. Parece lógico, de sentido común y científicamente probado que el eje de este tipo de relaciones debe ser la dimensión curricular, porque es la esencia de la cultura de la escuela, y las otras dimensiones han de concebirse en función de ella y para facilitar su desarrollo. Es decir, que la organización de un centro tiene que dar respuesta a las decisiones que se adopten en torno al currículum. Por ejemplo, la organización del tiempo y del espacio tiene que realizarse en función de las decisiones que se hayan adoptado en relación con la forma en que se va a organizar el currículum y en función de las propuestas metodológicas que se realicen. Si hemos decidido desarrollar metodologías basadas en la interacción social entre el alumnado, mediadas por el profesorado, no podemos encontrarnos aulas con pupitres individuales clavados al suelo porque se impide el trabajo cooperativo en pequeños grupos. Si se va a trabajar por proyectos de investigación cooperativos, que exigen altos niveles de integración curricular, no se pueden establecer los horarios por materias y con módulos rígidos. Si necesitamos organizar el espacio de las aulas por zonas funcionales, no podemos encontrarnos las aulas llenas de pupitres sin espacios adecuados para esas zonas y un adecuado acceso del alumnado a ellas.

Las decisiones institucionales que se adopten en relación con la dimensión profesional deben de perseguir la mejora y el desarrollo óptimo del currículum de cada centro. Así, los contenidos, las acciones y las estrategias que se decidan en torno a la formación permanente o continuada del profesorado tienen que responder a las demandas y necesidades del currículum establecido.

El problema es que no siempre es fácil identificar los procesos y políticas de cada una de las dimensiones que deben relacionarse necesariamente para ofrecer grados de coherencia aceptables, ni siempre disponemos del conocimiento científico suficiente para establecer relaciones sólidas entre los elementos y procesos de cada una de las dimensiones (coherencia intra-dimensional), y mucho menos aún entre los procesos y políticas de esas dimensiones (coherencia inter-dimensional).

Más adelante plantearemos una primera concreción de las principales relaciones que deben de establecerse, pero somos conscientes de las limitaciones que plantea el conocimiento disponible al respecto.

3.2. La coherencia y los resultados de aprendizaje del alumnado: una hipótesis de trabajo

Newman, Smith, Allensworth y Bryk (2001a, 2001b) formulan una hipótesis de trabajo en la que se establece una fuerte relación entre el marco o sistema para la mejora institucional, la coherencia de los programas escolares y el rendimiento del alumnado. Según este planteamiento, recogido más recientemente por Johnson (2008), se puede afirmar que la evidencia empírica obtenida hasta la fecha, relaciona los esfuerzos de mejora escolar que sirven para fortalecer la coherencia de los programas de enseñanza de una escuela con el aumento del rendimiento del alumnado. Nosotros asumimos esta hipótesis, pero creemos que sería más adecuado formularla de acuerdo a la figura 1.

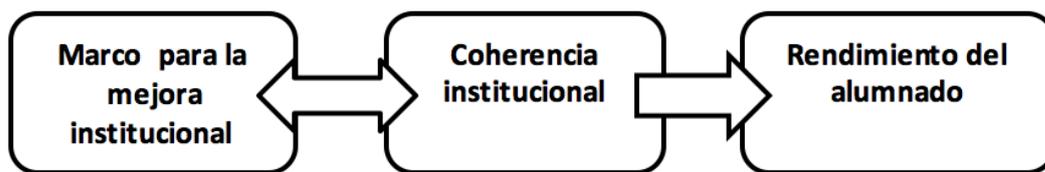


Figura 1. Hipótesis sobre la coherencia institucional revisada

Fuente: Elaboración propia.

Y, además, es preciso aclarar algunos de sus términos. En primer lugar, sostenemos que la relación entre los esfuerzos para mejorar (es decir, la política de cada escuela para lograr su mejora) y la coherencia de los programas de enseñanza no es unidireccional sino bidireccional. De tal modo que podemos afirmar que, si bien es cierto que las políticas de mejora de la escuela favorecen la coherencia, no lo es menos que la construcción de la coherencia favorece el proceso de mejora escolar.

En segundo lugar, debemos precisar mejor la naturaleza de esa relación. ¿Es una relación causal? ¿Es una correlación significativa en términos estadísticos? ¿Es una relación teórica que habrá que ir contrastando poco a poco en función de las evidencias empíricas obtenidas? En este último caso, ¿disponemos de conocimiento suficiente para establecer relaciones (del tipo que sea) entre todos los elementos y procesos de cada uno de los elementos y procesos (políticas y proceso de mejora, coherencia institucional y rendimiento del alumnado) implicados en esta hipótesis?

Por otra parte, la relación entre la coherencia institucional y el rendimiento del alumnado, establecida en términos de significación estadística, aún no es consistente.

El estudio de Newman en las escuelas primarias de Chicago (Newmann, Bryk y Nagaoka, 2001) demuestra que existe una relación positiva entre la mejora de la coherencia y la mejora de los resultados del alumnado. Las escuelas que empeoraron en coherencia perdieron terreno en cuanto al rendimiento del alumnado en relación con otras escuelas primarias. Sin embargo, según los hallazgos del estudio de Johnson en las *North Carolina Middle Schools* (Johnson, 2008), no hay una correlación positiva estadísticamente significativa entre la coherencia de los programas y el rendimiento del alumnado.

La explicación de esta inconsistencia de los resultados es compleja y atiende a diversos argumentos. El primero de ellos tiene que ver con la dificultad para medir la coherencia institucional de un centro. Tanto en un estudio como en otro se ha utilizado una encuesta tipo Likert al profesorado en torno a trece indicadores. El primer problema radica en el propio instrumento de medida. Una encuesta mide más las percepciones del profesorado al respecto que la realidad. Si bien las percepciones son importantes, sería conveniente completar el análisis con la revisión de documentos, observaciones de clases, actas de las reuniones de coordinación, etc.

El segundo argumento tiene que ver con los aprendizajes y el rendimiento del alumnado y presenta dos vertientes diferentes aunque muy relacionadas: (1) qué entender por aprendizajes o rendimiento, y (2) la dificultad para medir esos aprendizajes o rendimiento del alumnado. La primera cuestión se refiere a lo que vamos a entender por aprendizajes o rendimiento del alumnado a la hora de decidir si ha habido mejora o no. La cuestión es muy compleja y remite a muchos interrogantes: ¿vamos a considerar

todos los aprendizajes que establece el curriculum o solo los que se evalúan mediante las pruebas externas estandarizadas?, ¿vamos a tener en cuenta los resultados que tienen que ver con los aprendizajes estrictamente curriculares o también vamos a considerar otros tipos: mejora del ausentismo y del abandono, mejora de la convivencia escolar, etc.? En relación con la segunda cuestión, los dilemas se presentan en torno a la medición del rendimiento: ¿consideraremos los resultados que ofrecen las pruebas estandarizadas que se utilizan para rendir cuentas o consideraremos las pruebas propias elaboradas por el profesorado de cada centro? Como hemos señalado, ambas cuestiones están relacionadas porque el uso de pruebas estandarizadas limita los aprendizajes que se van a medir y la calidad de la medida que se ofrece (hay tipos de aprendizajes y niveles de aprendizajes que no se pueden evaluar con pruebas de lápiz y papel).

En este sentido, en el estudio de Chicago se utilizaron múltiples medidas para determinar el rendimiento del alumnado, mientras que en el de Carolina del Norte solo las pruebas estandarizadas y, como señala Johnson (2008), en este último caso se produjo una falta de alineación entre los indicadores de la coherencia y los criterios de rendición de cuentas. Incluso se llega a formular una hipótesis alternativa para explicar esos resultados adversos: el aumento de los niveles de coherencia del programa de enseñanza contribuye a disminuir el rendimiento estudiantil en pruebas estandarizadas. Y ello porque los centros con mayor coherencia son capaces de construir un curriculum propio que no siempre se limita a las estrictas prescripciones de los distritos ni a los tipos de aprendizaje que miden las pruebas estandarizadas.

4. La concreción de la coherencia institucional. Los procesos, las decisiones y las condiciones

Al hablar de las relaciones entre las dimensiones de la cultura escolar ya apuntábamos la necesidad de identificar los componentes (elementos, procesos y políticas) determinantes de la coherencia institucional. Partimos de la hipótesis de que no todos los componentes de cada una de las dimensiones son igualmente determinantes porque su influencia en la mejora de la institución en general y del rendimiento del alumnado en particular no es la misma. Además, tenemos que trabajar con una cierta economía a la hora de decidir sobre los componentes principales de la coherencia porque cuantos más incluyamos más complejo e inabarcable será el proceso de construcción de la coherencia. Es preciso pues estar seguro de que se incluyen los realmente determinantes, pero no más.

En este sentido, vamos a considerar dos propuestas que, desde enfoques diferentes, se han realizado al respecto y han tenido gran influencia sobre la mejora de la escuela.

La primera la realizaron Hopkins (2001) y Hopkins (2002) en relación con la última versión del movimiento denominado “mejora de la escuela”, que se configura como la fusión de los movimientos de las escuelas eficaces y de mejora de la escuela. Este nuevo enfoque de la mejora escolar “se focaliza explícitamente en el incremento de las experiencias de aprendizaje, en los resultados y en el progreso del alumnado” (Hopkins, 2001, p. 7) y caracteriza a una buena escuela como aquella que crea las condiciones necesarias para que se produzca una buena enseñanza y un buen aprendizaje. Dicho al contrario, una buena enseñanza y un buen aprendizaje no pueden darse, al menos de forma consistente, en una escuela que no sea capaz de crear esas condiciones. Las buenas escuelas se caracterizan por su (1) capacidad de planificación colaborativa centrada en los

resultados de aprendizaje del alumnado; (2) un desarrollo profesional del profesorado comprometido con la mejora de las prácticas docentes; (3) la capacidad de investigación de la escuela; y la (4) implicación del alumnado en su propio aprendizaje y de la comunidad escolar en los procesos educativos.

La planificación colaborativa se refiere a la capacidad de la escuela para adaptar las propuestas de cambio externas a sus necesidades y propósitos internos, adaptación que tiene que ser consecuencia de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente del profesorado. También tiene que ver con la coherencia programática de la escuela, de tal forma que los programas para el alumnado y para el desarrollo profesional del profesorado estén coordinados y centrados en metas de aprendizaje claras y mantenidas durante un determinado período de tiempo.

El desarrollo profesional es un aspecto fundamental de las buenas escuelas a condición de que se centre en los problemas concretos y más habituales que generan las prácticas docentes con la intención de mejorarlas. Tiene que darse en la propia escuela y basarse en estrategias de aprendizaje colaborativo entre iguales y cuyos principales componentes son: presentación de la teoría o descripción de la habilidad o estrategia; modelado o demostración de las habilidades o modelos de enseñanza; práctica en situaciones simuladas de aula; provisión de información acerca del nivel de ejecución; y “aprendizaje entre iguales” por aplicación práctica de las habilidades o modelos. Este proceso de desarrollo puede ser iniciado con el apoyo de agentes externos (asesores, investigadores universitarios) para que paulatinamente sea asumido por la propia escuela y debería dirigirse a diferentes sectores del profesorado: a todo el profesorado, sobre enseñanza y aprendizaje y sobre planificación de la mejora, para compartir el trabajo en los departamentos y grupos de trabajo; reuniones interdepartamentales para discutir las estrategias de enseñanza; talleres desarrollados internamente sobre estrategias de enseñanza por miembros del GCI⁴ o por apoyos externos; enseñanza compartida –apoyo mutuo– o aprendizaje entre iguales, que se dirigiría a parejas o pequeños grupos de profesorado; y diseño y ejecución de acciones de investigación colaborativa para la generación de conocimiento. La idea sería crear y establecer comunidades profesionales de aprendizaje en las que el profesorado trabaja colaborativamente para aclarar las metas del aprendizaje del alumnado, valorar en qué medida el alumnado las logra, desarrollar planes de acción para mejorar el rendimiento del alumnado, etc. Esta capacidad de la escuela es su capital social porque las habilidades individuales solo pueden realizarse si las relaciones con los demás, y con las demás escuelas, se están desarrollando continuamente.

La investigación está íntimamente relacionada con el desarrollo profesional y persigue la continua actualización del conocimiento acerca de la práctica⁵. Una organización innovadora y de éxito debe tener grupos de personas que puedan llevar a cabo un aprendizaje complejo de forma espontánea, porque en sistemas abiertos y entornos cambiantes, donde no se dispone de conocimiento previo para poder solucionar todos los problemas que puedan surgir, es imprescindible capacitarse para poder generar autónomamente el conocimiento necesario para poder afrontar dichos problemas, aunque ese conocimiento sea contextual. Además, la investigación es la principal estrategia de

⁴ Grupo de Coordinación Interna, en inglés “Cadre” o *School Improvement Group*.

⁵ El concepto de organizaciones que aprenden acoge y desarrolla esta idea.

formación tanto para el profesorado novel como para el más experto, que en contextos colaborativos aporta su experiencia para ayudar a sus compañeros a desarrollarse.

La implicación, tanto del alumnado con su proceso de aprendizaje como de la comunidad educativa con los procesos educativos, es una condición sin la cual las demás características de una buena escuela difícilmente se pueden dar. Esta es quizás una de las ideas que está adquiriendo más relevancia en los últimos tiempos, sobre todo cuando se toma en serio la construcción de buenas escuelas para todos, porque sin compromiso, sin propósito moral, es muy complicado buscar implicaciones y complicidades. Por tanto, desde este punto de vista, los procesos que habría que construir coherentemente tendrían que ver con las cuatro condiciones que acabamos de señalar.

La otra propuesta la realizaron Newmann, Bryk y Nagaoka (2001), y Newmann, Smith, Allensworth y Bryk (2001a, 2001b) en el contexto del movimiento de reconstrucción escolar que liderara Elmore en la década de los noventa. En esta propuesta se habla de las condiciones para construir y valorar la coherencia escolar y se identifican las siguientes:

- Un sistema común de enseñanza que guíe el curriculum y el aprendizaje.
- Un equipo directivo que apoye las condiciones de trabajo para la implementación del sistema de enseñanza.
- Una institución que busque y organice los recursos (materiales, tiempo y tareas del personal) para mejorar el sistema común de enseñanza y para evitar esfuerzos de implementación difusos y dispersos.

Un sistema común de enseñanza que guíe el curriculum debería asegurar los siguientes procesos:

- La coordinación entre el profesorado para la selección de los aprendizajes, los métodos de enseñanza y la evaluación de los estudiantes.
- La coordinación entre el profesorado para la secuenciación de los aprendizajes y de la evaluación de los alumnos de un curso a otro, ofreciendo una progresión adecuada en el incremento de la complejidad de los aprendizajes.
- Los programas clave de apoyo a los alumnos, tales como la tutorización, deben de ser coherentes con (y estar al servicio de) el sistema de enseñanza.

El equipo directivo apoya las condiciones de trabajo para la implementación del sistema de enseñanza si:

- Los administradores y el profesorado están implicados mutuamente en la puesta en práctica del sistema de enseñanza.
- Los criterios para la selección y contratación del profesorado darán prioridad al compromiso y a la competencia en el desarrollo del sistema.
- El profesorado es evaluado, y asume gran parte de sus responsabilidades, en función y en la medida en que usa realmente el sistema común de enseñanza.

- El desarrollo profesional del profesorado y del equipo directivo está centrado en el sistema común de enseñanza y se desarrolla durante un período amplio de tiempo (sostenido, suficiente, continuo).

En una escuela que busca y organiza los recursos (materiales, tiempo y tareas del personal) para mejorar el sistema común de enseñanza y para evitar esfuerzos de implementación difusos y dispersos:

- El currículum y la evaluación del alumnado permanecen estables en el tiempo.
- Las tareas profesionales del profesorado son bastante estables, de tal forma que los profesores hayan tenido suficientes oportunidades para aprender cómo enseñar mejor en función del sistema común de enseñanza.
- La implementación de propuestas de cambio se realizará coordinadamente y en función de su coherencia con el sistema común de enseñanza, evitando la dispersión y la colisión.

Aunque habrá que seguir investigando para mejorar estas (y otras) propuestas, creemos que son una buena base para iniciar procesos de construcción de la coherencia institucional en nuestros centros.

5. La coherencia curricular

Proponemos considerar la coherencia curricular en relación con la primera de las capacidades de una buena escuela que proponía Hopkins (2001, p. 7), “la capacidad de la escuela para desarrollar una planificación colaborativa centrada en los resultados de aprendizaje del alumnado”, y con la “creación de un sistema común de enseñanza que guíe el currículum y el aprendizaje”, que proponen Newman, Bryk y Nagaoka (2001, p. 13). En primer lugar, hemos de señalar que ambas propuestas son perfectamente integrables. La primera señala la exigencia de una planificación colaborativa, que nosotros caracterizaremos, además, como democrática y comentaremos en el último apartado de este artículo. La segunda identifica los principales procesos que debe abordar esa planificación: (1) la selección de los aprendizajes, los métodos de enseñanza y la evaluación de los estudiantes; y (2) la secuenciación de los aprendizajes y de la evaluación de los alumnos a lo largo de las etapas educativas.

En ese mismo trabajo, Hopkins (2001) identifican los tres elementos esenciales para que el profesorado en las aulas consiga unos buenos aprendizajes: la metodología, la selección adecuada y contextualizada de los contenidos (de los aprendizajes) y la atención a la diversidad del alumnado.

Como se puede comprobar, hay una gran coincidencia entre una y otra propuesta, lo que nos ofrece una buena base para concretar la coherencia curricular de un centro. Sin embargo, tenemos que realizar una precisión en relación con el proceso de secuenciación del currículum. Como ya señalaran primero Taba (1962) y después Posner (1974) y Posner y Strike (1976a, 1976b), cuando nos refiramos al modo en que vamos a decidir cómo presentar los aprendizajes al alumnado, hemos de superar el concepto y el proceso de “secuenciación” e incorporar y utilizar el de “organización del contenido y de los

aprendizajes” o, mejor aún, el de “organización del currículum”, que integra los procesos de secuencia y estructura.

Entendemos por secuencia no solo el orden en el que se van a presentar los aprendizajes al alumnado, sino también, y sobre todo, el nivel de abstracción (si nos referimos a los conceptos y a los principios) o de complejidad (si se trata de los procedimientos y todo tipo de habilidad). Y podemos construir esas secuencias básicamente desde dos tipos de criterios o polos: la lógica del conocimiento (secuencias lógicas) o centrados en el alumnado (en sus procesos madurativos –secuencias psicológicas– o en necesidades e intereses individuales y sociales).

Por su parte, la estructura se refiere al tipo de relaciones que vamos a establecer entre los distintos aprendizajes que pretendemos enseñar. Así, básicamente podemos decidir entre no establecer tipo alguno de relación o, por el contrario, relacionar los contenidos de tal forma que no aparezca ante el alumnado ninguna forma específica ni predeterminada de relación, excepto las que vayan introduciendo las necesidades del aprendizaje en cada contexto particular. Ello implica situar el problema en un continuo que tiene dos extremos: un currículum especializado o centrado en las disciplinas, totalmente diferenciado, en el que los contenidos de cada área, incluso de cada bloque de cada área, aparezcan ante el alumnado convenientemente separados entre sí; o un currículum integrado en el que no aparezcan diferenciaciones entre los contenidos propios de cada área, ni del currículum en general.

El debate sobre estos procesos es muy complejo y este no es el lugar para profundizar en él. Ahora solo se trata de destacar la importancia de abordar esos dos procesos de forma conjunta y coherente, porque las decisiones que tomemos en relación con la secuencia afectan a los modos de estructurar el currículum, y viceversa. También se ven condicionadas las decisiones metodológicas en función del modelo de estructuración que se adopte.

Por todo ello, proponemos situar la coherencia curricular en torno a los siguientes elementos y procesos curriculares:

- ¿Qué enseñar? Selección de los aprendizajes (competencias, contenidos).
- ¿Cómo organizar lo que queremos enseñar? Secuenciación y estructuración de los aprendizajes.
- ¿Cómo enseñar? Principios metodológicos comunes.
- ¿Cómo evaluar? Selección y secuenciación de los criterios de evaluación de los aprendizajes.
- ¿Cómo atender a la diversidad del alumnado? Principios comunes para lograr la equidad.

Una vez establecida la naturaleza tanto de la coherencia institucional como de la curricular, vamos a concluir esta propuesta con una reflexión en torno al proceso de construcción de esa coherencia desde principios democráticos, porque, en nuestra opinión, es tan importante el producto que se obtenga como el proceso mediante el que se construya. Estamos convencidos de que la coherencia de un centro educativo no se puede lograr a cualquier precio ni de cualquier forma. Ya tenemos suficientes ejemplos en nuestra reciente (y al tiempo excesiva) historia de reformas educativas y los intentos

frustrados y frustrantes de imponer la coherencia en los centros (Proyectos de Centro, Proyectos curriculares de etapa, etc.) mediante decreto ley como para no dedicarle al proceso la atención que se merece.

6. El proceso de construcción de la coherencia institucional

Como puede comprobarse después de lo dicho hasta aquí, la coherencia institucional es un factor de calidad de primer orden y, por ello, afecta a todos los aspectos relevantes de la cultura escolar. Esa influencia exige un cuidadoso proceso de construcción alejado de concepciones burocráticas y dirigistas o impositivas. Si la vida de los centros va a girar en torno a los procesos de mejora y de construcción de su coherencia, hemos de concebir un proceso en el que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan identificados, partícipes, escuchados y tenida en cuenta su opinión. Por ello, vamos a dedicar el resto de nuestra reflexión a este asunto, porque tan importante es el contenido o el resultado de la coherencia como la forma en que se construya.

6.1. La coherencia institucional no se debe, ni se puede, imponer

La primera consideración que hacemos tiene que ver con la tendencia a imponer a los centros educativos, bien desde las administraciones bien desde los equipos directivos con fuerte liderazgo de carácter personalista y jerárquico, tanto los procesos de mejora como de construcción de la coherencia institucional. Y eso es un gran error. Ambos procesos trascienden el nivel de las competencias profesionales de carácter más técnico y se arraigan en la ética y el compromiso profesionales y en las creencias del profesorado acerca de la enseñanza y la educación. El profesorado actúa según sus creencias y sus principios éticos y morales, y eso no se puede imponer. Es por ello que la investigación curricular distingue claramente entre el curriculum real, el que se desarrolla de verdad en la práctica, y el curriculum planificado, el que está en los papeles. Igualmente, la investigación sobre el cambio educativo diferencia entre puestas en práctica de las propuestas de cambio reales o burocráticas.

No nos interesa una coherencia que solo está en los papeles y no en las mentes y en las prácticas del profesorado y de los equipos directivos y, desde otro punto de vista, en las mentes y en las prácticas del alumnado.

Si la institución tiene poder coercitivo para imponer la coherencia, puede que logre un cierto grado, más formal que real, que mejorará algunos aspectos, pero perderá gran parte de sus potencialidades y, con el tiempo, desaparecerá. Si la institución no tiene poder coercitivo, la coherencia se burocratizará y solo estará en los papeles y no en la práctica.

Es cierto que la construcción de la coherencia exige liderazgo, pero no de carácter autoritario ni siquiera personalista. También es cierto que en algunos contextos se puede comenzar el proceso por iniciativa del director de un centro o de un grupo de profesores, pero la continuidad y el éxito de ese proceso dependen de que esa iniciativa tenga la vocación de incluir a la mayoría de los miembros de la comunidad educativa, lo que exige un liderazgo compartido, democrático, capaz de movilizar a la comunidad educativa a través de procesos de toma de decisiones colectivos y participativos (Hargreaves y Fink, 2008).

6.2. La coherencia debe construirse en un delicado equilibrio entre lo institucional y lo personal: coherencia no es uniformidad

La segunda idea que queremos plantear tiene que ver con un problema que ha planeado desde siempre sobre los procesos de mejora y de coherencia institucionales, amenazando su desarrollo y sus resultados. Es un error plantear la dimensión estructural-funcional de los centros frente a la dimensión cultural-individual, es decir, lo institucional frente a lo personal, lo común frente a lo individual. También es un error tratar de basar los procesos de mejora y de construcción de la coherencia bien en una dimensión o bien en la otra, excluyéndose mutuamente. La fusión de los movimientos de escuelas eficaces y de mejora de la escuela (Stoll y Fink, 1999) ha puesto de manifiesto que ambas dimensiones son necesarias. Las instituciones educativas tienen que construir una parte de su cultura en torno a un conjunto de decisiones compartidas que todos sus miembros deben de comprometerse a respetar y a llevar a la práctica. Pero también tienen que propiciar que esas decisiones (lo común) no niegue lo particular, lo diferente, lo divergente, porque solo así conseguirá que todos sus miembros se sientan implicados y porque los problemas educativos siempre tienen diversas soluciones o diversas formas de llevar a la práctica las soluciones. Lo que hoy puede ser diferente, mañana puede ser la solución a los problemas de un centro educativo.

Esta idea se ve reforzada con las propuestas de sostenibilidad que han realizado Hargreaves (2002) y Hargreaves y Fink (2002) y que en relación con los procesos que nos ocupan vendrían a decirnos que debemos construir una coherencia que promueva la diversidad y la capacidad ecológica en todo el medio ambiente educativo y comunitario. Una coherencia que desde lo común incite a sus miembros a desarrollar procesos divergentes, creativos, originales, que amplíen las visiones y eviten la uniformidad. Los miembros de los centros educativos deben sentirse iguales (porque comparten valores, principios, visiones y compromisos), pero también diferentes (porque cada uno encuentra su espacio personal para desarrollar esos valores, principios y visiones y compromisos).

Quizás la solución a este dilema tenga que ver con la respuesta a la pregunta: ¿qué se puede consensuar y qué debe quedar a criterio de cada miembro de la comunidad educativa? La respuesta a esta pregunta supondría el análisis pormenorizado de cada uno de los procesos, criterios, condiciones o decisiones que hemos señalado más arriba como constitutivos de la coherencia institucional e identificar lo que se puede consensuar y lo que puede y debe quedar a criterio de cada miembro de la comunidad educativa en su ámbito de actuación.

Consideremos a modo de ejemplo el caso de la primera condición que proponían Newman y otros (2001a, p. 13): “un sistema común de enseñanza que guíe”. De entre los procesos señalados nos vamos a fijar en “la coordinación entre el profesorado de la selección de los aprendizajes, los métodos de enseñanza y la evaluación de los estudiantes” (p. 30) y más concretamente en la coordinación de los métodos de enseñanza: ¿qué debemos consensuar, como consecuencia de esa coordinación, y todos los profesores se deben de comprometer a asumir y llevar a la práctica y qué debe de quedar a criterio de cada profesor en el marco de ese consenso?

Para el análisis de ese proceso (la organización de la enseñanza o metodología de enseñanza) podemos establecer tres niveles decisionales:

- Los principios que sustentan y fundamentan la enseñanza.
- Las estrategias mediante las cuales se pueden llevar a la práctica esos principios.
- Las prácticas docentes de cada profesor o profesora.

En este caso, lo que se debería de consensuar son los principios en los que se va a fundamentar la enseñanza y, quizás, un amplio abanico de estrategias, de entre las cuales cada profesora decidiría cuál o cuáles va a adoptar según la materia que enseñe, sus experiencias previas, sus habilidades personales y profesionales, sus seguridades e inseguridades, los materiales disponibles, sus condiciones de trabajo, etc. Y quedaría totalmente abierto a la particularidad de cada profesor el modo en que se construye la práctica docente, es decir, la forma en que cada profesor concreta en su aula la(s) estrategia(s) elegida(s).

Para ilustrar lo que proponemos, supongamos que un centro consensua los siguientes principios de “enseñanza auténtica” (Newmann y Wehlage, 1993; Department of Education and Training Professional Support and Curriculum Directorate, 2006):

- La construcción del significado del conocimiento por el alumnado.
- La profundidad de conocimiento.
- La conexión con el mundo real, más allá del aula.
- La conversación sustantiva.

Para llevar a cabo una enseñanza basada en esos principios se dispone de un amplio abanico de estrategias, de entre las cuales el centro elige las siguientes:

- El rompecabezas o mosaico (*jigsaw*).
- El grupo de investigación.
- El aprendizaje basado en problemas.
- El estudio de casos.

A partir de estas dos decisiones institucionales:

- Cada profesor (o grupo de ellos) decidiría cuál o cuáles de esas estrategias se compromete a poner en práctica.
- Cada profesor (o grupo de ellos) desarrolla en su aula esas estrategias teniendo en cuenta sus particularidades.

El centro debería decidir un sistema de seguimiento⁶ para revisar las prácticas y mejorarlas, así como para comprobar que esas prácticas peculiares de cada profesora de desarrollan según los cuatro principios consensuados.

⁶ Por ejemplo, el “modelo de aprendizaje experiencial y colaborativo” basado en el ciclo de Kolb y en los procesos de investigación acción colaborativos.

6.3. La construcción de la coherencia institucional debe ser una práctica de democracia radical

La tercera idea que queremos plantear se refiere a la consideración de la construcción de la coherencia institucional como una práctica social de democracia radical. En nuestras sociedades se van reduciendo cada vez más los espacios públicos en los que los ciudadanos pueden aprender la democracia practicándola, más allá de la participación en la elección de nuestros representantes en las distintas instituciones sobre las que se articula el funcionamiento de la sociedad.

Nosotros reivindicamos los centros educativos como esferas públicas y democráticas (Giroux, 1990) en las que el alumnado pueda vivir sus experiencias democráticas más auténticas, intensas y decisivas (por eso hablamos de democracia radical) en su formación como ciudadanos activos y participativos. Seguramente cuando abandonen el sistema educativo ya no podrán disponer de esas oportunidades con la calidad democrática que pueden ofrecer las escuelas.

La intencionalidad educativa, las condiciones y medios disponibles en los centros, la ayuda de adultos que guían el proceso, el tamaño de las sociedades que representan los centros, incluso la pervivencia de las instituciones educativas tal y como las conocemos hacen de las escuelas el espacio óptimo para el aprendizaje y la profundización de la democracia.

Por todo ello y porque, como ya hemos señalado anteriormente, la coherencia que se construya en cada centro va a influir decisivamente en la vida y en la formación de todos sus miembros, debemos comprometernos con una serie de principios que fundamenten y orienten ese proceso de construcción, garantizando la plena y efectiva participación de todos y evitando cualquier tipo de imposición, excepto la que se deriva del cumplimiento de los consensos que se vayan logrando.

6.4. Principios para la construcción democrática de la coherencia institucional

La calidad democrática de la coherencia institucional no solo depende de su naturaleza, también del modo como se construye. No solo interesa un producto democrático, sino un proceso productivo también democrático. Ahora nos vamos a ocupar de plantear los principios que deberían orientar dicha construcción para asegurar su calidad democrática.

Desde nuestro punto de vista, la construcción de la coherencia institucional implica la consideración dialéctica de todos los procesos implicados. Si bien admitimos la necesidad de una cierta previsión de lo que deberá ser, también ponemos de manifiesto que su construcción no debe hacerse al margen de la práctica y del conjunto de los implicados. En ese sentido, las diferentes tareas que constituirían el proceso de construcción de la coherencia institucional no se desarrollarían linealmente por los agentes más cualificados hasta conseguir un producto más o menos acabado. Más bien, el flujo constante de decisiones acerca de las acciones que deberán llevarse a cabo ha de asegurar la participación real de todos los implicados, por lo que debe adoptar el consenso como guía o marco de referencia.

Según todo ello, proponemos los siguientes principios para la construcción de la coherencia institucional, que ya han sido descritos y explicados en otros trabajos (Guarro, 1990, 1992, 1999, 2002, 2005), por lo que ahora solo los enunciaremos:

- La construcción de la coherencia institucional debe concebirse como un proceso.
- La construcción de la coherencia institucional es un proceso de toma de decisiones colectivo y participativo.
- El consenso debe ser la guía para tomar las decisiones en el proceso de construcción de la coherencia institucional.

7. A modo de conclusión

Es muy importante que las decisiones que adopte el profesorado cuando construye el currículum del aula, es decir, cuando decide qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar, sean equitativas para todo su alumnado.

También es importante que cuando los centros piensen la naturaleza de sus políticas curriculares, organizativas y profesionales, lo hagan teniendo en cuenta el mismo principio de equidad, es decir, apliquen la ética de la justicia y la ética de la crítica de la que hablamos.

Pero al mismo nivel de importancia debemos situar la coherencia de todas esas políticas pues, de lo contrario, y desde las mejores intenciones por lograr esa equidad, podemos construir propuestas educativas tan contradictorias e incompatibles entre sí que su efectividad se vea muy mermada cuando no anulada. Y, desde luego, no lograrán que sus efectos se acumulen a lo largo de toda la etapa educativa de que se trate. De tal modo que el proceso de escolarización se convierte para el alumnado, especialmente el más desfavorecido, en una carrera de obstáculos innecesarios que van mucho más allá de las exigencias objetivas planteadas por los aprendizajes que han de adquirir en cada una de esas etapas.

Referencias

- Bolívar, A. (2004). *Teorías de la justicia y equidad educativa. Curso Reformas escolares y fracaso escolar*. Baeza: UNIA.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Department of Education and Training Professional Support and Curriculum Directorate. (2006). *Quality teaching in NSW in public schools: A classroom practice guide*. Sidney: Ryde.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J. M. (2005a). Valores institucionales de la escuela pública: Ideales que hay que precisar y políticas a realizar. En J. M. Escudero, A. Guarro, G. Martínez y X. Riu (Ed.), *Sistema educativo y democracia* (pp. 9-40). Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J. M. (2005b). El fracaso escolar: Nuevas formas de exclusión educativa. En J. García Molina (Coord.), *Lógicas de exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea* (pp.11-41). Madrid: Instituto Paulo Freire.
- Escudero, J. M. (2006a). La formación del profesorado y el derecho de una buena educación para todos. En J. M. Escudero y A. Luís (Coords.), *Formación del profesorado y educación de calidad para todos* (pp. 21-54). Barcelona: Octaedro.

- Escudero, J. M. (2006b). Compartir propósitos y responsabilidades para la mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- Escudero, J. M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *Participación Educativa*, 16, 93-102.
- Furman, G. C. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215-235
- Furman, G. C. (2012). Social justice leadership as praxis: developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176.
- Guarro, A. (1990). El diseño del currículum y el consenso como mecanismo decisorio. *Curriculum*, 2, 27-40.
- Guarro, A. (1992). Currículum y diseño curricular. El diseño del currículum. En Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (Ed.), *Fundamentos de los diseños en Canarias* (pp. 28-54). Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias.
- Guarro, A. (1999). El currículum como propuesta cultural democrática. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 45-66). Madrid: Síntesis.
- Guarro, A. (2002). *Curriculum y democracia*. Barcelona: Octaedro.
- Guarro, A. (2005). El currículum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI. En J. M. Escudero, A. Guarro, G. Martínez y X. Riu, *Sistema educativo y democracia* (pp. 41-98). Barcelona: Octaedro/Fies/MEC.
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: the role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3, 189-214.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2002). La sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 16-20.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- Hayes, D., Mills, M. y Lingard, B. (2006). *Teachers & schooling making a difference: Productive pedagogies, assessment and performance*. Crows Nest, CA: Allen & Unwin.
- Hopkins, D. (junio, 2002). *Innovation and the next phase of educational reform*. Recuperado de <http://www.standards.dfes.gov.uk/innovation-unit/launch/>
- Hopkins, D. (2001). *Meeting the challenge: an improvement guide for schools facing challenging circumstances*. Londres: Department for Education and Skills.
- Johnson, D. (2008). *A correlational study exploring the possible link between instructional program coherence and student achievement in North Carolina Middle Schools*. (Tesis doctoral). University of North Carolina, Chapel Hill.
- McMahon, B. J. (2007). (Im)moral praxis: configuring theory and practice of students at risk. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 11(2), 34-54.
- Meirieu, P. H. (2005). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.

- Newmann, F., Bryk, A. y Nagaoka, J. (2001). *Improving Chicago's schools. Authentic intellectual work and standardized tests: conflict or coexistence?* Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research.
- Newmann, F., Smith, B., Allensworth, E. y Bryk, A. (2001a). Instructional program coherence: what it is and why it should guide school improvement policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(4), 297.
- Newmann, F., Smith, B., Allensworth, E. y Bryk, A. (2001b). *Improving Chicago's schools. Benefits and challenges*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research.
- Newmann, F. y Wehlage, G. G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational Leadership*, 50(7), 8-12.
- Posner, G. J. (1974). The extensiveness of curriculum structure: a conceptual scheme. *Review of Educational Research*, 44, 401-407.
- Posner, G. J. y Strike, K. A. (1976a). A categorization scheme for principles of sequencing content. *Review of Research Educational*, 46(4), 665-690.
- Posner, G. J. y Strike, K. A. (1976b). Epistemological perspectives on conceptions of curriculum organization and learn. En L. S. Shulman (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 106-141). Itasca, IL: Peacock.
- Romisowski, A. J. (1981). *Designing instructional systems: decision-making in course planning and curriculum design*. Londres: Kogan Page.
- Shapiro, J. y Gross, S. (2008). *Ethical educational leadership in turbulent times*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- Shapiro, J. y Stefkovitch J. A. (2001). *Ethical leadership and decision making in education*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- Soder, R., Goodlad, J. I. y McMannon, J. (2001). *Developing democratic character in the young*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Wineberg, T. W. (2008). *Professional care and vocation*. Rotterdam: Sense Pub.

Breve CV del autor

Amador Guarro

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna.

Desde el punto de vista docente, ha desarrollado su actividad en torno al Diseño, desarrollo e innovación curricular, con especial atención a los procesos de cambio y desarrollo del curriculum en los centros educativos.

En el período 1986-2002 centró su trabajo profesional e investigador en el asesoramiento a procesos de cambio en distintos niveles (Adaptación de los Programas

de Ciclo Medio a Canarias; Cambio planificado (Reforma de la LOGSE); Formación de Asesores y Asesoras de CEP; Asesoramiento a procesos de mejora institucional).

Desde el 2002 hasta la actualidad sus intereses investigadores giran en torno a los proyectos de investigación cooperativos.

En los últimos dos años ha añadido su interés por el Aprendizaje Servicio y la Formación para el empleo. Email: aguarro@ull.edu.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

La Invención de la Democracia. Enseñanza y Unión

Inventing Democracy. Teaching and Togetherness

Inventando Democracia. Ensino e União

Noah De Lissovoy *

University of Texas, Austin

La democracia liberal formal es ideológicamente falsa y fundamentalmente incorrecta respecto al tipo de comunidad a la que se refiere y la que pretende desarrollar. Por eso, en este artículo se presentan cuatro fuentes para pensar sobre el ser, la democracia y la comunidad: La idea del "ser-con" de Heidegger, El proyecto multitud de Hardt y Negri. La vulnerabilidad de Butler, y El paradigma planetario de Dussel y la idea de coexistencia de Mignolo. A continuación se reflexiona sobre cómo la experiencia de la práctica social y los movimientos educacionales pueden ayudarnos a imaginar un nuevo y más radical sentimiento tanto de la democracia como de comunidad. Finalmente se aportan sugerencias que constituyen puntos de partida para pensar en una pedagogía y en un currículum propios de una comunidad democrática, en lugar de ver los elementos fundamentales para la misma.

Descriptores: Democracia, Educación, Comunidad, Vulnerabilidad, Práctica social.

The formal liberal democracy is ideologically false and fundamentally wrong for the type of community to respect and seeking to develop for. In this article four sources to think about: being, democracy and community are presented: the idea of "being-with" Heidegger, the multitude project of Hardt and Negri, Butler's vulnerability, and The planetary paradigm of Dussel and the idea of coexistence of Mignolo. Here we reflect on how the experience of social practice and educational movements can help us to imagine a new and more radical feeling of democracy and community. Finally, suggestions are starting points for thinking about pedagogy and curriculum themselves in a democratic community, instead of seeing the fundamental elements for the same are provided.

Keywords: Democracy, Education, Community, Vulnerability, Social practice.

Neste artigo quatro fontes são apresentados: ser, a democracia, ea comunidade: a noção "estar-com" de Heidegger, o projeto multidão de Hardt e Negri, a vulnerabilidade de Butler, e o paradigma planetário de Dussel ea noção de coexistência de Mignolo. Em seguida, refletimos sobre como a experiência da prática social e movimentos educacionais podem ajudar-nos a imaginar nova e mais radical da democracia e sentimento de comunidade. Finalmente, as sugestões são pontos de partida para o currículo e pedagogia pensando em si mesmos em uma comunidade democrática, em vez de ver os elementos essenciais para o mesmo são fornecidos.

Palavras-chave: Democracia, Educação, Comunidade, Vulnerabilidade, Prática social.

*Contacto: delissovoy@austin.utexas.edu

Artículo traducido del original publicado en Abdi, A. A. y Carr, P. R. (Eds.). (2013). Educating for democratic consciousness. Nueva York: Peter Lang. Traductores: Inmaculada Gómez, Lina Marcela Pinilla e Irene Moreno-Medina.

Introducción

La democracia liberal formal es vacía en dos sentidos: (1) es ideológicamente falsa desde que, contraria a la imagen constante que se propone de sí misma, un alto número de personas son excluidas desde el legítimo poder al interior en la toma de decisiones, y (2) es fundamentalmente incorrecta respecto al tipo de comunidad a la que se refiere y la que pretende desarrollar. Se asocian juntos, pero no más que para la “votación” ocasional, esta “comunidad” de ciudadanos solo se materializa temporalmente para conducir al abrevadero de sus cuerpos los temores de la opinión medida por los encuestadores, y si no se disuelve en una masa social que es el mero objeto de análisis por los expertos. Como Cornel West (1999) dice, esto es una forma “truncada” de democracia – además una gran forma de comunidad política cortada. Reducir escogiendo a veces una pequeña selección de personalidades preseleccionadas por las élites o, en el mejor de los casos, un juicio pasajero ocasionalmente angosto y con modificaciones técnicas hacia la política, los participantes en el proceso político de “el papel principal de democracias” son descartadas de lidiar de una manera significativa con las fuerzas sociales esenciales determinantes en sus condiciones de existencia, o con el sentido básico de las comunidades políticas a las que ellos pertenecen o deben pertenecer.

En contraste a esta realidad existente una limitada experiencia de la democracia, creo que si la democracia es ser auténtico esto debe incluir una interrogación sobre las normas fundamentales de la vida colectiva, además del posible significado para la comunidad democrática en su adentro como esa vida coge sitio. Presionando más allá incluso de un sentido crítico de ciudadanía como una pregunta y una lucha sobre los significados oficiales y los límites de la participación, argumento que la democracia auténtica debe envolver en primer lugar el proyecto ontológico de imaginar y constituir desde el ser un colectivo social en cuyo nombre la democracia ha comenzado. Este momento ontológico de políticas también incluye una confrontación con la dominación y la jerarquía, no simplemente como ellos han expresado una disposición desigual entre los grupos existentes y las clases de la sociedad, pero también como ellos producen una alienación básica y violan el ser humano. Esto sigue del reconocimiento del poder que opera no simplemente en la superficie de sujetos, distribuyéndoles en rangos y filas, sino también a su comienzo en determinar la lógica interior que ellos pueden llegar a ser en el primer lugar. Además, contra las ideas formalistas y nociones escorzadas de democracia dominante en la teoría política y la práctica del Oeste, la auténtica democracia debe constar de una ética capaz de concebir de verdad humana y de relaciones no dominativas en lo individual y en los niveles sociales.

Este argumento sugiere que la democracia es algo más que un procedimiento y más aún que una vigorosa ciudadanía crítica. La democracia es sobre la invención y la experimentación con nuevas formas de subjetividad, relaciones, colaboraciones y colectividades. Esto hace la enseñanza como un momento crucial en el que se construye la auténtica democracia, desde enseñar su elaboración de relaciones comunicativas pueden llegar a ser un tipo de laboratorio de momentos democráticos. Dewey (1944/1997) enfatiza la categoría de experiencia en relación a la democracia, pero él fue

capturado por un sentimiento de educación como reproductor y modulador de las relaciones existentes, él no captó la posibilidad de educación como una invención radical de las nuevas relaciones y, ciertamente, de democracias nuevas. De hecho, debe ser que la comunidad educacional radicalmente colaborativa y dialógica que la describo aquí no justamente como un laboratorio de pruebas para formar democracias en el futuro, pero incluso representa una de las llaves de los momentos del surgimiento de la democracia radical en el presente. En este ensayo, daré una imagen de esta comunidad y del tipo de compañerismo que la moviliza, comenzando por una consideración de algo de recursos teóricos que son útiles para conceptualizar una comunidad democrática más profunda y más auténtica, y trasladarse a un análisis de qué significa el sentimiento de democracia para enseñar. Creo, basándome en mis propias experiencias, que enseñar puede producir un nuevo tipo de compañerismo democrático y de comunidad, ambos cicatrizados e inventados dentro de la infraestructura de una determinación fundamental contra la dominación.

Llego a este proyecto tras una larga trayectoria comprometido con la idea de que la enseñanza y la acción democrática son, o deberían ser, inseparables. He creído siempre que la educación debería ayudar a facilitar el compromiso de los estudiantes con la amplia lucha política y que las relaciones de clase deberían expresar a ellas mismas y representar principios democráticos. Sin embargo, he estado frustrado con los límites de las concepciones prevalentes de la democracia dentro de la educación y, además, con los límites de sus implicaciones para los contextos de clase. He llegado a la conclusión, a través de luchas y triunfos que he experimentado como profesor, además de a través de mi propia consideración de estos asuntos como un teórico, que el significado de las necesidades políticas es comprendido a un nivel más fundamental. Más que meramente indicando sistemas formales de toma de decisiones, implicaciones políticas, además, atmósfera básica de personas, comunicación, y relaciones, enseñar necesita ser responsable de este acto. Una forma democrática de educación debe ayudar a la re-conceptualización y reorganización de este nivel básico y al mismo tiempo aceptar políticas más familiares expeditas y geográficas.

1. Cuatro fuentes para pensar sobre el ser, la democracia y la comunidad

Los cuatro apartados teóricos que se presentan a continuación -uno canónico y los otros tres contemporáneos-, exploran los problemas en relación a la política y a la comunidad desde el punto de vista de la reflexión *del ser* y del marco de la *ética de las relaciones humanas* como punto central de la política. Estos conceptos son diferentes de acuerdo a la tradición del pensamiento filosófico del que parten, y en ocasiones pueden estar en contraposición unos con otros. Cabe anotar que otros teóricos han discutido este punto, sin embargo, las particularidades de las propuestas que veremos a continuación me han surgido en particular a mí, y creo que yuxtaponer las diferencias entre estos, puede hacernos pensar más allá de las categorías que usualmente nos limitan. Presento estos apartados, más como una herramienta para repensar las posibilidades de la educación y la democracia, que como un marco conceptual de un argumento en particular.

- *La idea del "ser-con"* de Heidegger. El argumento de Heidegger en *Ser y Tiempo* (1927/1996) acerca de la noción de *ser-con* es interesante en dos

aspectos: 1) *ser*; para Heidegger, es fundamentalmente *ser-con*; 2) *ser-con* puede estar manifestado auténtica o inauténticamente a través de la indisolubilidad del ser. El Ser para Heidegger está siempre fundamentado en las relaciones. La actitud que debería caracterizar nuestras relaciones no es meramente un desiderátum moral, sino que representa la auténtica expresión de lo que somos ontológicamente. Esta concepción cambió la valoración de la sociedad burguesa como una conglomeración mónada. La democracia debe responder no solamente a nuestra independencia, sino a la construcción de una humanidad en referencia a los otros, al *ser-con*.

La mayor parte, excluimos el hecho de que el mundo es compartido y que construimos nuestro ser a partir de dichas relaciones; todos los días experimentamos a los otros con un cierto límite impenetrable. El dialogo involucra una lucha en contra de dicho estancamiento y encontrar la verdad por nosotros mismos y por los otros en la construcción de la comunidad (esta es la apropiación que hace Paulo Freire [1997] de Heidegger). La educación democrática, tal como funcionan las relaciones, es radical, en el sentido en el que debe ir a la raíz de quienes somos y a los significados que estén disponibles para entendernos a nosotros y a los otros. Adicionalmente, (y en este caso, a diferencia de Heidegger) las políticas democráticas y la educación deben reconocer este problema en su contexto histórico y relacionarlo con el hecho de la dominación social: la inauténticidad de las relaciones sociales que Heidegger describió no son un hecho primordial pero expresa la perversa fuerza del capitalismo y sí reificación sobre las identidades y las relaciones.

- *El proyecto multitud* de Hardt y Negri. El proyecto *multitud* tal como es desarrollado por Michael Hardt y Antonio Negri está influenciado por la trilogía política-filosofía (Negri, 2000, 2004, 2009) y representa un nuevo tema político relacionado con la cada vez más compleja sociedad. A diferencia de las nociones de *población* o *masas*, la *multitud* según Hardt y Negri, nos vincula en una fuerza poderosa de oposición y generación sin que sean borradas nuestras diferencias. Esto refleja la aparición de nuestras singularidades y nos subordina a una única identidad o a un solo líder. Desde la perspectiva social y política del movimiento emancipador, la multitud es caracterizada por una forma poli-céntrica de la autoridad. La multitud se construye a través de un carácter profundo de colaboración de la sociedad contemporánea y del trabajo, así como, a través de una integración bio-política del capital en las dimensiones afectivas de las experiencias humanas. Mientras el capital busca apropiarse de la creatividad o incluso de nuestras emociones y las capacidades intelectuales, la función política de la multitud debe ser la de recuperar su empeño y los mecanismos que crearon a partir de la toma del poder y volverlos hacia el proyecto de la construcción de un mundo mejor. En este sentido, la multitud llama a un nuevo agente político cuyo poder es replanteado en la reorganización de la existencia desde la sociedad contemporánea. Este paradigma nos ofrece una concepción más profunda del movimiento de la democracia, el cual cambia el liberalismo truncado e incluso las versiones de izquierda. En cierto sentido, son las relaciones en sí en una proliferada y

compleja red, que es el centro de importancia de la economía y el sentido ético y en el que el capital busca capturar y comandar. En otras palabras, la plusvalía que el Marxismo clásico entiende como la expropiación del producto del trabajo es cada vez más parecida al control de las redes de comunicación que estructuran el trabajo contemporáneo y la vida social (el internet es el mejor ejemplo). De manera general, nuestra unión, en un sentido cada vez más original, es la condición base de la sociedad contemporánea que depende de la información y la comunicación. Más allá del análisis que nos ofrece la sociología, Hart y Negri describen una poderosa “mounstrosidad” de la multitud, la cual originalidad está siempre en exceso de aquello que puede ser controlado por el poder y de la continua resistencia de la política autónoma y de la transgresiva identidad. Sus puntos de vista dieron la razón a la revolución potencial de reordenar la comunicación y la comunidad, incluyendo la educación. Sí la comunicación no es meramente superestructural, pero constituye la base de la sociedad, entonces experimentar en esto, no es simplemente un gesto hacia la revolución –estos son la revolución, ya sólo el trabajo produce valores importantes, conocimientos y comunidades.

- La *vulnerabilidad* de Butler. Judith Butler (2004) ha investigado recientemente la posibilidad de replantearse las nociones de política y comunidad en nuestra vulnerabilidad compartida –como organismos– vinculados entre sí. Señala que nuestra vulnerabilidad corporal entendida como violencia íntima tal como ocurre en la guerra, es distribuida socialmente de forma desigual en términos geográficos. Ella considera que significaría para nosotros confrontar no únicamente la inequidad, pero si más a fondo la manera en la que estamos constituidos para comenzar nuestras relaciones con independencia de los otros. Si Hardt y Negri proponen una colectividad más fuerte que cambie la idea de individualismo y las versiones heroicas de los movimientos sociales, Butler describe cómo los innumerables yoes que nos contamos a nosotros mismos no pertenecen por completo a nosotros –no únicamente en la medida en que estamos en riesgo de ser lesionados por otros, sino también por el riesgo de perder a quienes amamos. Puntualizando sobre la pérdida de otros, el duelo reafirma esas conexiones y sus relaciones, en una pregunta política básica: En una “democracia” dada, ¿qué pérdidas pueden ser lloradas y qué cuerpos lamentados? En la dialéctica compleja entre el ser y los otros, como aquí, no somos todos idénticos, sino que nos diferenciamos, y, por otro lado, es paradójica nuestra relación con los otros que nos permite convertimos en sujetos diferenciables para ser más efectivos.

La pregunta básica de la democracia, es entonces, no sólo por quién consigue decidir, sino por quién consigue. Adicionalmente, la explicación de Butler sugiere que, en vez de mostrar la robustez de la democracia por medio del bullicio y el volumen, su vitalidad se revela en la profundidad del reconocimiento de la interdependencia y el sentido de la responsabilidad de los ciudadanos hacia otros que se encuentran alejados de ellos. Una comunidad democrática no se construye únicamente a partir de una serie de momentos positivos de auto representación, sino que se funda tanto en el

conocimiento como negociación de los apegos de unos con otros, de la colectividad y una vulnerabilidad recíproca.

- El *paradigma planetario* de Dussel y la idea de *coexistencia* de Mignolo. Los pensadores decoloniales Enrique Dussel y Walter Mignolo deconstruyeron el Eurocentrismo presente en las concepciones hegemónicas de la modernidad y la globalización, y en ese proceso sugirieron una serie de principios alternativos sobre la comunidad y la democracia. Mignolo (2005) comparó el paradigma imperialista de la *modernidad* (el seguimiento de la visión progresiva de la historia que justifica la conquista) con el paradigma de la *coexistencia*, derivada de los filósofos nativos y afro-caribeños, los cuales nos replantean la idea global de comunidad en un mutuo respeto que reconoce el posicionamiento geopolítico de las diferentes perspectivas. Dentro de este contexto, la *interculturalidad* cambia la gestión arriba-abajo de la multiculturalidad con la diferencia en la insistencia de los derechos epistémicos y el respeto de las diferencias radicales en las formas de ser. Sobre esta parte Dussel (2003) muestra que la modernidad en sí misma, la cual es vista como producto de la empresa occidental, es de hecho, el efecto de la relación entre el centro y la periferia. Poniendo de manifiesto la proximidad de la ética de la dominación de la concepción hegemónica moderna de la política, Dussel propone una concepción diferente de la democracia— una “transmodernidad” de la ética de la liberación orientada hacia el respeto, la satisfacción de las necesidades materiales y la solidaridad.

Estos dos pensadores demostraron la continuidad del poder entre el terreno local y el global. Mostraron que el racismo que descalifican los nuevos europeos como inclusión en el ámbito de la “civilización” y en general de los seres humanos, ha excluido la visión epistemológica de la “periferia” que ha sido distorsionado seriamente el significado de comunidad y democracia. El punto central para un cualquier pensamiento sobre estas categorías es una conceptualización de la ética de las interacciones que está articulada desde el punto de vista de la marginación, de la inclusión de un modelo de comunicación desde perspectivas que no sean de dominación y un respeto no basado únicamente en las diferencias sino en los diferentes modos radicales de ser y conocer. Desde esta perspectiva, debemos rechazar cualquier sentido de comunidad que sea monológico e irreflexivo acerca de las diferencias que ésta acarrea; la comunidad desde este sentido está siempre *intercomunicada*. Sin embargo, lejos de sugerir una renuncia a identidades separadas, ésta perspectiva enfatiza en la vinculación, el intercambio y la solidaridad.

2. Creando democracia y educación democrática

Estos recursos teóricos, conjuntamente con la experiencia de la práctica social y de movimientos educacionales, pueden ayudarnos a imaginar un nuevo y más radical sentimiento tanto de la democracia como de la comunidad. El punto central, quizás, sale de la colisión de que las intervenciones descritas sobre estas políticas no pueden ser separadas desde la cuestión de Ser y que el problema básico de la forma y el significado

del sujeto (de manera individual y colectiva) es el problema político por excelencia. En términos prácticos, esto significa que las personas y grupos que sobreviven, llegan a ser, y a construir relaciones nuevas como redes de trabajo e identidades que son una prueba de democracia – y quizás la más insistente. Esta parte no se separa del proyecto familiar de la resistencia hacia el poder y el capital está fundamentalmente invertido de manera no justa en mantener la existencia de desigualdades, pero también en mantener el sentimiento existente y su propio orden político. El racismo, por ejemplo, depende para sí el privilegio sistemático de gente blanca en continuar la eficacia de la categoría racial como discurso y narrativas ideológicas y como habitable (de hecho, inescapables) identidades para todos [Hall, citado en Jhally (1997)]. La prueba antirracista, entonces, depende en primera instancia no solamente en hacer el racismo visible sino también en hacer incrementar incomodidad para blancos por vivir en su propia blancura, encontrar un hogar con sujetos coherentes en el interior.

La democracia es o debería ser mucho más que una serie de reglas para la participación (aunque estas están en disposición del nombre de emancipación), y comunidades o debería ser mucho más que el simple ir junto a los ya materiales dados. El movimiento democrático radical le “altera” la democracia a sí mismos –en el sentido de los que nosotros estamos acostumbrados– por la confrontación de una mano con nuevos jugadores y en otro mando con el rechazo a las reglas dadas. De esta manera, la multitud de Hardt y Negri (2004) propone un agente político que no puede ser admirado o representado por regímenes autoritarios o democracias aburguesadas, una fuerza global que rehace el suelo sobre cuyas normas de políticas están levantadas. Por ejemplo, la fuerza revolucionaria que ha desatado el colectivo con energía en la lucha egipcia contra Mubarak ha producido una crisis política que se ha extendido mucho más allá del proyecto de cambio de régimen desde esta lucha no puede ser comprendida o contenida por los esfuerzos actuales para normalizar la situación política dentro de la infraestructura liberal (y neoliberal) existente. Al mismo tiempo, hay una resignificación básica de la comunidad en el que el discurso político se refiere: en particular, al signo Egipto que se ha destapado, desplazándose desde un índice simple del aparato del estado hacia una no concluyente área que abarca la historia de la nación, de las propias personas y sus luchas, y aún la aspiración por un futuro democrático.

Reinventar la democracia y la comunidad o inventarlas de manera auténtica por primera vez también significa para ellas como una contra concepción y contraproyecto de dominación. Para enfocar el punto ético, más que decir que la democracia implica un compromiso contra la violación y explotación de otros, debemos reconocer que la democracia es ese compromiso, como un positivo proyecto de construcción. Esto significa reconocer como Dussel (2003) describe que la modernidad se define por el hecho de las conquistas europeas y que el entendimiento de la política hegemónica está a un nivel u otros sueños de dominación. Luchas contra la dominación, entonces, significa luchar contra políticas como son vividas y comprendidas, y construir un horizonte revolucionario hecho real en el fundamento de comunidades basadas en la ética del proyecto de solidaridad. Por ejemplo, el movimiento Zapatista en Chiapas tenía en este camino rechazado la gramática de la participación política (carneo castrado como socio o en la oposición), en lugar de creación de zonas autónomas en las que sus principios de dignidad por las personas indígenas y la libertad desde la explotación puede ser promulgada más que permutada en un intercambio por un lugar en mesa de poder.

En corto, esta invención de democracia, premisa y refiere a un nuevo sentimiento de comunidad, llega a lo más profundo de nosotros mismos como materia social y como agentes en las relaciones. Recordando el enlace básico no solamente entre el personal y el político, sino también entre lo corporal y lo político (Butler, 2004), este sentimiento de democracia rehúsa el asalto en ser humano y sus cuerpos (y en el significado de ser) por el capital y las elites que personifican. Exponiendo el contrato racial que construye un no-blanca gente globalmente como menos que humano (Mills, 1997), esto demanda una renegociación del significado de diferencia –lejos un axis de dominación- y hacia un punto de comienzo para el reconocimiento y respeto. Y esto sugiere una profunda reorganización de autoridad, lejos del centro y puntos de liderazgo consolidados, a los “marginados” que, es decir, a las personas, como ellos se unen en solidaridad creativa para hacer una historia sin precedentes.

Estas reflexiones tienen importantes implicaciones para la enseñanza la discusión sobre sugerir el seguimiento de los principios básicos para la educación democrática en el presente: (1) Enseñar, como un experimento en democracia, toca en lo profundo de la identidad, y allí son significantes las estacas atadas a esto. Más allá de una afirmación multicultural de diferentes experiencias, tenemos que abrir la enseñanza la pregunta de qué manera es un problema político la pregunta qué tenemos que llegar a ser. (2) Enseñar democracia, como la constitución de diferentes tipos de compañerismo, ha confrontado la topografía de autoridad en el aula. Más allá de aponerse modos de educación autoritarios, es necesario ser sensible a la profundidad del mapa de poder en la enseñanza, y en los puntos en los que coleccionan poder y es consolidado. Es necesario abrirse para la consideración de que embotellamiento del profesor es un privilegio pedagógico y epistemológico que continúa produciendo progresiva y pedagogías críticas. (3) La enseñanza democrática debe ayudar por una militancia más profunda que no solamente nombre sistemas de opresión, sino que se expone el proceso de violación que produce el sentimiento básico de las instituciones sociales y de la vida diaria. Esta crítica debería mover un nombramiento del racismo hacia una acusación de blancura, desde una descripción de desigualdad económica a una investigación de capital como un lógico asalto global, y desde una exposición de patriarcado hacia un análisis de la matriz de la intangibilidad que marca frontera de la permisibilidad de generar identidades. (4) En las bases de los tres principios, la enseñanza puede empezar el proceso de búsqueda de solidaridad y creando comunidad, no en el sentido trivial del termino como nosotros normalmente usamos, sino además como el hecho de colaboración, amar, y creatividad entre estudiantes, el agente peligroso de rebeldes imaginaciones políticas.

3. Hacia una pedagogía de la comunidad democrática

¿Qué significan estos principios en términos pedagógicos? Me ha costado comprobarlo a través de mi propia experiencia y deseo señalar brevemente algunas líneas prometedoras para los docentes, haciendo especial énfasis en las áreas curriculares. Las siguientes sugerencias constituyen puntos de partida para pensar en una pedagogía y en un currículum propios de una comunidad democrática, en lugar de ver los elementos fundamentales para la misma. El trabajo del docente es propiciar las condiciones para el desarrollo de estas investigaciones; siendo los estudiantes quienes le acompañarán en este proceso.

Para comenzar, dando respuesta al primer principio básico de la educación democrática descrito al final de la última sección, los profesores pueden llevar a cabo con los estudiantes una reconstrucción de sus identidades (en lugar de una autobiografía). Esto significa pensar en nosotros mismos en diferentes momentos, así como en nuestras relaciones e intervenciones en debates, por ejemplo; en lugar de vernos como un organismo vacío. Ello es un proyecto complejo, puesto que apreciamos una enorme brecha entre nosotros mismos y la realidad y las condiciones que nos rodean. En este proceso, descubrimos no sólo que no somos quienes pensábamos que éramos, sino que más allá nos percatamos de que no somos como nos mostramos. Cuando los estudiantes de color descubren, por ejemplo, que la escuela ha trabajado con el fin de que asimilen que deben estar subordinados a los otros alumnos (blancos), actuando en detrimento de lo que realmente podría ser (donde no tiene por qué ser de este modo), hace que se genere un profundo malestar, e incluso, un trauma en este estudiantado. Cuando un alumno de clase media descubre que sus cosas más valiosas, intereses y creencias se han sustituido, no por otras, sino por algo totalmente diferente (Žižek, 1999), el ser se enfrenta a una situación que va más allá del malestar y del trabajo mediante terapias propias de varias pedagogías multiculturales. Éste es el tipo de realidad que ha de trabajarse si vamos a construir políticas que atiendan a todos los sujetos. A través de trabajos y de debates que les presionen para ir más allá, desde la biografía de cada sujeto hasta las condiciones políticas de sus identidades, los profesores pueden preguntar a sus estudiantes cómo abordarían estos problemas.

En cuanto al segundo principio mencionado anteriormente (repensar la autoridad pedagógica), creo que es importante que los profesores piensen en los roles existentes dentro del aula. En lugar de vernos a nosotros mismos como maestros o como expertos, deberíamos encontrar la posibilidad de trabajar con los estudiantes como coparticipantes y como los principales agentes. Hay un componente ético en esta re-conceptualización, así como de carácter económico, desde que Hardt y Negri (2004) mostraron la forma de trabajo donde la colaboración es máxima, como una manera de organización para elaborar políticas y un trabajo creativo y más productivo. Sin embargo, al contrario de lo que ocurre en la organización propia capitalista, donde la labor como producción tiene más valor, y en la que donde la educación se concibe como una mera consecución de logros, la economía de la clase democrática genera ideas rebeldes e ingobernables. Aquí el rol del docente es facilitar las condiciones para la colaboración de sus estudiantes, en lugar de dirigirla en todo momento. Esto sugiere una pedagogía de la invitación, la incitación, el diálogo y el empoderamiento, en vez de la pedagogía propia de la ilustración. Os he mostrado dentro de mi propia enseñanza cómo la abordo como un proyecto donde se construye un espacio abierto de provocación y se invita a los estudiantes a experimentar nuevas formas de ser, conocer y hacer. Desde mi experiencia, estos cambios pedagógicos se correlacionan con un despliegue dramático en la praxis, con estudiantes que se encuentran guiados por sus propios pensamientos para llevar a cabo una política, enseñanza y proyectos de investigación diferentes.

En lo que al tercer principio pedagógico se refiere (el poder de unos sobre otros), creo que los docentes deben ayudar a los estudiantes, no sólo a investigar en torno al carácter sistemático de las opresiones sociales, sino también a descubrir lo que subyace a estas opresiones que llevan a un dominio del capital y del poder —he descrito este proceso más detalladamente en otros apartados; en particular puede verse en De Lissovoy (2010)—. Esta investigación debe considerar, por ejemplo, cómo las políticas neoliberales

muestran el retorno a la fundación de ese capital y a la forma original de su consecución: el saqueo, la colonización y el asesinato de la población global. De nuevo, haciendo referencia a la interconexión de cuestiones de carácter político y democrático, la vulnerabilidad que Butler (2004) expone como propia del ser humano, es consecuencia de la concepción del capital como factor ideal para conseguir invadir y ocupar. La guerra, la crisis económica y los desastres naturales que, de forma implícita exigen un reconocimiento de las víctimas, en lugar de servir en el neoliberalismo como una ocasión para avanzar con la expropiación y la explotación (Klein, 2007, lo denomina: “capitalismo del desastre”). En la comprensión de estos procesos, es crucial para los profesores y los alumnos tener en consideración narrativas y testimonios de las personas que han sufrido esta realidad y que han sobrevivido a estos ataques. Mientras la teoría crítica de la raza ha enfatizado en historias contadas por personas de color de Norteamérica, que pueden cambiar la voz dominante de las personas blancas (Bell, 1992; DeCuir y Dixon, 2004), no se ha hecho el suficiente hincapié en las historias contadas por quienes pertenecen al Sur Global (historias, por ejemplo, de aquellas personas de América Latina y de Oriente Medio que han vivido los efectos de las agresiones y el libre comercio de Estados Unidos, cuya invisibilidad es la premisa y el proyecto de la globalización).

4. Conclusión: enseñanza y unión

Finalmente, creo que los esfuerzos realizados para explicar esta situación pueden abrir un espacio para diferentes tipos de unión en el aula, los cuales representan un compromiso verdaderamente democrático; y éste es el cuarto principio que mencioné en torno a cómo construir una pedagogía democrática. Aquí también considero que es importante cambiar nuestro sentido de la democracia. Más que una reconsideración de la participación y el fomento del debate y de la crítica, la democracia cobra sentido en la construcción y el reconocimiento de las relaciones personales y la práctica colectiva. Sin embargo, en contraste con algunas discusiones dentro de la educación para los modelos de atención y comunidad (Ladson-Billings, 1994; Noddings, 1992), la importancia de las relaciones es una buena idea, mas ya estamos preparados para abordarla, pues constituye lo que somos. Cuando reconocemos que no podemos hablar en el lugar de otras personas, sino únicamente desde nuestra posición, también debemos percatarnos de lo que otros sienten (pues, supuestamente, estamos hablando por ellos), aunque no nos pertenezcan; nuestra condición de ser y hablar es lo que conlleva que unos nos sometamos a otros. Los principios de la base política, desafían a la autoridad, y la crítica militante sobre la que he hablado, constituyendo en sí mismos un proyecto de saneamiento por el cual he compartido este espacio.

En el mencionado proceso y en la enseñanza colaborativa, la democracia no debe ajustarse sólo al aula, aunque realmente, es en este espacio donde se producen de una forma específica y concreta. Cuando los estudiantes descubren un lugar en el que pueden llegar a ser otros (yendo más allá de los límites impuestos por su identidad y por el lenguaje que previamente se decidieron), pueden crear algo novedoso, por medio y a través de la comunicación con otros. Cuando los alumnos se encuentran a sí mismos, para su asombro, en la acción, como si ésta fuera imprescindible para completar significados iniciados en diálogos sobre ideas y textos, ellos mismos constituyen la vivencia y la encarnación de la democracia. Desde mi experiencia, en la poderosa

enseñanza y las experiencias de aprendizaje, “diálogo” y “acción” no se muestran como dos componentes obligatorios de una praxis ideal, sino más bien como una conversación en la cual, por un lado, la acción es necesaria para completar una serie de ideas y, por otro lado, el diálogo del aula encuentra en sí mismo una representación dentro de una preocupación por las condiciones para una transformación. Por ejemplo, como consecuencia de las discusiones en clase, unos estudiantes míos han formado recientemente una coalición para luchar contra los recortes presupuestarios de la Universidad de Texas y de las escuelas Austin. Este trabajo no tuvo lugar como pura acción –es decir, como la implementación de los principios teóricos– sino más bien como una respuesta a las cuestiones surgidas a partir de la discusión, y como un camino para fomentar ésta.

Considero que las fuentes y los principios descritos en este ensayo pueden servir como base para un tipo de democracia en la enseñanza que es totalmente distinta de la mera experiencia vacía, que es lo que generalmente, ha significado para nosotros el término democracia. Mediante el inicio y la apertura a la investigación, la confrontación de las condiciones de vida y las formas de ser que subyacen las políticas en el sentido más convencional, el enfoque que he descrito presenta los riesgos desde los hábitos e identidades que conforman nuestros modos de vida inteligible, los cuales están arraigados a los procesos de dominación que pretende mostrar esta pedagogía. Pero al mismo tiempo, en esta enseñanza tenemos la oportunidad, quizás, de lograr lo único que realmente importa: la posibilidad de conseguir una comunidad abierta y ética, que finalmente generará una práctica democrática como una verdadera referencia y como un propósito lleno de significado.

Referencias

- Bell, D. (1992). *Faces at the bottom of the well: the permanence of racism*. Nueva York: Basic Books.
- Butler, J. (2004). *Precarious live: the powers of mourning and violence*. Londres: Verso.
- DeCuir, J. T. y Dixson, A. D. (2004). So when it comes out, they aren't that surprised that it is there: using critical race theory as a tool of analysis of race and racism in education. *Educational Researcher*, 33(5), 26-31.
- De Lissovoy, N (2010). Rethinking education and emancipation: being teaching and power. *Harvard Educational Review*, 80(2), 203-220.
- Dewey, J. (1994/1997). *Democracy and education*. Nueva York: Free Press.
- Dussel, E. (2003). *Beyond philosophy: ethics, history, Marxism, and liberation theology*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Continuum.
- Hardt, M. y Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hardt, M. y Negri, A. (2004). *Multitude: war and democracy in the age of empire*. Nueva York: Penguin.
- Hardt, M. y Negri, A. (2009). *Commonwealth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Heidegger, M. (1927/1996). *Being and time*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Jhally, S. (Dir.). (1997). *Stuart Hall-Race, the floating signifier*. Media education foundation. Recuperado de <http://www.mediaed.org/>

- Klein, N. (2007). *The shock doctrine: the rise of disaster capitalism*. Nueva York: Metropolitan Books.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: successful teachers of African American children*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mignolo, W. D. (2005). *The idea of Latin America*. Malden, MA: Blackwell.
- Mills, C. W. (1997). *The racial contract*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. Nueva York: Teachers College Press.
- West, C. (1999). *The cornel west reader*. Nueva York: Basic Books.
- Žižek, S. (1999). *The ticklish subject: the absent centre of political ontology*. Londres: Verso.

Breve CV del autor

Noah De Lissovoy

Su investigación aborda el estudio de los enfoques críticos y emancipatorios de la pedagogía, el currículo, y los estudios culturales. Interesado en los problemas que plantea a los educadores la globalización, los efectos de intersección de raza, clase y el capital social en las escuelas y la sociedad, el desarrollo de los recursos teóricos de los movimientos sociales contemporáneos, y que permiten repensar las tradiciones de la pedagogía crítica y la filosofía. Autor de *Education and Emancipation in the Neoliberal Era and Power, Crisis, and Education for Liberation*, y co-autor de *Toward a New Common School Movement*. Su trabajo ha sido publicado en numerosas revistas y colecciones editadas, incluyendo *Harvard Educational Review*, *Curriculum Inquiry*, *Race Ethnicity and Education*, *Journal of Education Policy*, y *Educational Philosophy and Theory*. Recibió su Doctorado de la Universidad de California, Los Ángeles. Imparte cursos sobre Fundamentos socioculturales de la educación, la teoría curricular, y la filosofía de la educación en la Universidad de Texas en Austin. Email: delissovoy@austin.utexas.edu

Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa

Democratic Education for an Active Citizenship

Educação Democrática para a Cidadania Ativa

Antonio Bolívar *

Universidad de Granada

Una educación democrática, en el doble sentido de educar *para* la democracia y *en* democracia, es a la vez un fin y un medio de la educación. La educación pública debe capacitar a los futuros ciudadanos para poder participar activamente en la esfera pública sin riesgo de exclusión, lo que supone asegurar que toda la población adquiera aquellas virtudes, conocimientos y habilidades necesarios para la participación política y la inserción social. El artículo realiza un análisis y una revisión actual de lo que significa una ciudadanía activa y su construcción tanto en la enseñanza como en la trama organizativa de la escuela. Finalmente, se resalta que educar democráticamente es una tarea comunitaria, por lo que se ha de inscribir local y socialmente.

Descriptor: Educación democrática, Ciudadanía activa, Aprender ciudadanía, Construcción comunitaria, Participación.

Democratic education has a double meaning: educating for democracy by exercising democracy, it is –at the same time– a goal and context of education. Public education should train future citizens to actively participating in the public sphere, without risk of exclusion. This includes ensuring that all people acquire virtues, values and skills required in order to become participating citizens, and to insert socially. The article is an analysis and current review of what active citizenship and its construction means both in teaching and in the organizational culture of the school. Finally, it is emphasized that it is a matter to build local and social community.

Keywords: Democratic education, Active citizenship, Learn citizenship, Community building, Participation.

Educação democrática, é tanto um fim como um meio de educação no duplo sentido de educar para a democracia e democracia. A educação pública deve treinar futuros cidadãos a participar ativamente na esfera pública, sem risco de exclusão, o que significa garantir que todas as pessoas adquirem as virtudes, o conhecimento e as habilidades necessárias para a participação política e inclusão social. O artigo analisa e uma avaliação atual do que ativa os meios de cidadania e construção tanto no ensino e tecido organizacional da escola. Finalmente, destaca-se que a educação democrática é uma tarefa da comunidade, por isso tem de registrar-se localmente e socialmente.

Palavras-chave: Educação democrática, Cidadania ativa, Aprendizagem da cidadania, Construção da comunidade, Participação.

*Contacto: abolivar@ugr.es

Introducción

Una educación democrática, en el doble sentido de educar *para* la democracia y *en* la democracia, es a la vez un fin y un medio de la educación. En una sociedad democrática constituye una obligación de la educación pública capacitar a los futuros ciudadanos para poder participar activamente en la sociedad civil y política sin riesgo de exclusión, lo que supone asegurar que toda la población adquiera aquellas virtudes, conocimientos y habilidades necesarios para la participación política y la inserción social. En este sentido, como afirma Guttman (2001, p. 351) en su excelente texto sobre la educación democrática, “podemos decir que en una sociedad democrática la ‘educación política’ (el cultivo de las virtudes, el conocimiento y las habilidades necesarias para la participación política) tiene primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública”.

El ejercicio de la ciudadanía exige un adecuado nivel de educación, necesario para vitalizar una democracia y participar en ella con autonomía y de modo informado. Además, se requiere, por un lado, de una cultura cívica que posibilite dicho ejercicio activo y, por otro, del reconocimiento de la cultura propia. No hay democracia en sentido pleno sin la participación activa de la ciudadanía y, paralelamente, la democracia es el sistema político que reconoce y respeta los derechos humanos, políticos y sociales, al mismo tiempo que exige –en contrapartida– ciertos deberes políticos y jurídicos.

La democracia reposa últimamente, además de en las leyes que regulan la convivencia, en una determinada cultura política acorde, que debe promover decididamente la educación. Por eso, la salud y profundización democrática de una sociedad depende no solo de las leyes o reglas de juego establecidas, sino de las competencias, actitudes y valores democráticos de su ciudadanía. Justo porque la democracia es intrínsecamente frágil es por lo que hay que cuidarla, a fin de asegurarla, por medio de la educación. Como ha dicho Giovanni Sartori (2007):

Más que cualquier otro régimen político, la democracia va contra la corriente, contra las leyes inerciales que gobiernan los grupos humanos. Las monocracias, las autocracias, las dictaduras son fáciles, nos caen encima solas; las democracias son difíciles, tienen que ser promovidas y creídas. (p. 118)

El ciudadano en una democracia se hace, no nace, y la democracia se aprende; por lo tanto, hay que enseñarla, ejerciéndola al tiempo. La educación es el medio a través del cual se pueden transmitir las virtudes cívicas que posibilitan la vida en común en una democracia. Si queremos preservar de forma viva la democracia, el primer desafío es educar para una ciudadanía activa. Como dice Cristian Cox (2006), cuando las encuestas muestran grados crecientes de desafección política, apatía en la juventud y una baja participación en la vida pública, debiera ser de especial preocupación de los educadores el distanciamiento de los jóvenes con la política y la esfera pública.

Sabemos pues que lo que da fuerza y estabilidad a una democracia no es la mera existencia de instituciones democráticas, dado que pueden pervertirse o –en cualquier caso– desnaturalizarse o desvirtuarse, sino más prioritariamente la *virtud cívica* de sus ciudadanos. De ahí la importancia del cultivo de la educación para una ciudadanía democrática. Concebir la democracia como una implicación activa de los ciudadanos en

todos los ámbitos de acción, como *forma de vida cívica*, implica considerar que la educación tiene un relevante papel en la formación e ilustración para el ejercicio de la ciudadanía.

Desde posiciones liberales o conservadoras no preocupa que los ciudadanos intervengan en la esfera pública, más bien interesa su despreocupación (delegada en sus representantes políticos), y se prescinde de la voz de los ciudadanos, excepto en el momento de elecciones. Incluso se estima que la no intervención de la ciudadanía en política es un modo de legitimar la acción de los políticos. Desde el modelo de mercado, dominante en la vida pública, se rechazan –como hizo Schumpeter (1943) en aquel ensayo memorable (“Capitalismo, socialismo y democracia”)– tales ideales morales como irreales o ilusorios: es una forma de seleccionar a los líderes políticos entre élites políticas en competencia (“los individuos adquieren el poder de decidir por medio de una lucha competitiva por el voto del pueblo”, decía textualmente), así como de limitar su poder, preservando la libertad individual (p. 269). En este caso, cuando no es suficientemente democrática, la educación para la democracia se convierte en una socialización pasiva al orden político establecido (Biesta, 2016), por lo demás poco atractiva.

Solo cuando se apuesta social y políticamente por incrementar la participación de los ciudadanos en todas las decisiones colectivas, llega a adquirir todo su papel la educación ética y cívica, no recluida –por lo demás– a las escuelas. Y es que confiar en perfeccionar el sistema democrático establecido para acercarlo a formas de intervención más directa del conjunto de la ciudadanía significa incidir en la cultura cívica y política de los ciudadanos por medio de la educación. En una democracia “fuerte” los diversos grupos de ciudadanos participan activamente para llegar a tener propósitos comunes y acciones mutuas por virtud de sus actitudes cívicas e instituciones participativas (Rubio Carracedo, 1997).

Un sistema educativo en un sistema democrático tiene, pues, como objetivo de primer orden promover una cultura política y cívica de implicación de la ciudadanía en los problemas colectivos. Como ha resaltado Guttman (2001), en una sociedad democrática es una obligación de las escuelas capacitar a los futuros ciudadanos para poder participar activamente en la sociedad civil y política, lo que implica que “estamos comprometidos a recrear colectivamente la sociedad que compartimos” (p. 39).

1. Una educación democrática

Una educación democrática que pretende el ejercicio de una ciudadanía activa tiene que promover la participación democrática para vivir el propio ejercicio de la democracia en la escuela. Por eso, entendemos la democracia, en sentido fuerte, como un modo de vida que reclamaba Dewey, definido por un ideal no del todo realizado y con unos valores que deben informar todos los ámbitos (sociales, escolares y personales), en lugar de un mero procedimiento para elegir representantes que tomen decisiones en la gestión política, de acuerdo con la caracterización liberal. Una educación democrática toma como valor de primer orden, educativo en sí mismo, *la participación en todos los niveles*: gestión del centro y del aula, de la convivencia, etc., y tiene que afectar más radicalmente a las decisiones básicas que determinan la naturaleza misma de la escuela y del currículum.

Pero, en segundo lugar y vinculado al anterior, como la otra cara del asunto, es una *educación equitativa*, que se propone como tarea clave realizar y asegurar “el derecho esencial de *todos* los estudiantes a una buena educación” (Escudero, 2006a, p. 14). En este sentido, la participación se pone al servicio de la construcción de un currículum y escuela

democrática, que incluye como valor y tarea esencial proveer y garantizar con eficacia una buena educación a todo el alumnado, de modo que puedan ejercer una ciudadanía activa o proseguir, sin graves carencias, su desarrollo profesional, académico o inserción sociolaboral posterior. Al final de la modernidad, ante la “nueva cuestión social” de creciente riesgo de exclusión social (y escolar), una educación democrática debe tener como prioridad que todo alumno o alumna adquiera los conocimientos, aprendizajes básicos o competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública. De ahí la vinculación que hemos mantenido entre ciudadanía y aprendizajes básicos (Bolívar, 2007a).

La democracia es entonces un proceso, un modo de interacción entre los ciudadanos, una vida comunitaria en todos los ámbitos. Esto implica que debe darse una cierta congruencia entre el aprendizaje experiencial que el alumno o alumna tiene fuera de la escuela y la creación de comunidades democráticas en el centro escolar. Además, la educación para una ciudadanía democrática no se puede reducir a la educación (e incluso vivencia en el centro escolar) de un conjunto de valores democráticos, también la propia educación ha de ser democrática en el sentido fuerte de *garantizar a toda la población la adquisición de un currículum común o básico*, sin el cual corre graves riesgos de ver negada su ciudadanía en determinadas formas de exclusión social. Así, en una zona en que los porcentajes de no obtención del Graduado en Educación Secundaria son elevados, el sistema educativo no practica una *educación democrática* de la ciudadanía.

Un centro escolar se define como democrático cuando persigue unos fines y objetivos acordes con lo que entendemos como “educación democrática”, al tiempo que practica una participación entre todos, con el objetivo último de resolver de modo consensuado los problemas cotidianos y proporcionar la mejor educación posible a todo su alumnado. Para lograrlo, el centro escolar cuenta con *instancias dialógicas* que afectan a todos sus ámbitos de acción y promueven la participación de todos los miembros. En un segundo sentido (*educación equitativa*), precisamente para ser “democrática”, debe garantizar los aprendizajes imprescindibles a todo su alumnado.

El *currículum de una escuela democrática*, como ha sido propio de todo movimiento de renovación pedagógica, tiende a dirigirse a un *paradigma ampliado u holístico de la cultura escolar*, donde –como educación global– la dimensión cognitiva debe conjugarse con la afectiva y con otras dimensiones o ejes que configuran la educación por la que apostamos. Por eso, frente a la tradicional división parcelada o compartimentada de la cultura escolar, se tiende a incluir otras dimensiones que habitualmente se han excluido del currículum formal, al tiempo que una *integración curricular e interdisciplinariedad* en la educación obligatoria. La nueva apuesta de *ciudadanía*, entendida ahora como el conjunto de saberes básicos y competencias que un ciudadano debe poseer al término de la escolaridad obligatoria, debe permitir *integrar las distintas materias y áreas en torno a los aprendizajes o competencias clave*.

Además de la representación y participación en la vida escolar, el aprendizaje de la cultura democrática no acontece si no se dan otros procesos paralelos que se generan desde el centro y la comunidad. Y es que, más que una estructura formal ya dada, es algo que se debe aprender en las relaciones diarias y fomentar en la vida cotidiana en el centro escolar y fuera de él. La democracia es entonces un proceso, un modo de interacción entre los ciudadanos, una vida comunitaria en todos los ámbitos. Esto implica que debe darse una cierta congruencia entre el aprendizaje experiencial que el alumno o alumna tiene fuera

de la escuela y la creación de comunidades democráticas en el centro escolar. Por eso, también es preciso apostar social y políticamente por incrementar la participación de los ciudadanos en todas las decisiones colectivas, por lo que la educación ética y cívica no debe quedar reclusa en los centros escolares.

Una escuela democrática debe significar, al menos, tres cosas (Feito y López, 2008):

- Organizar la educación de modo que se creen las condiciones que garanticen el éxito escolar para todo el alumnado, un éxito con unas metas de calidad para todos y basado en la consecución de una base común de conocimientos o competencias básicas, no en “rebajar” los niveles.
- Democratizar la vida en las aulas y en el centro, partiendo de las necesidades del alumno como protagonista de su propio aprendizaje y llevando a cabo procesos y modos de enseñar que posibiliten una autonomía, cultura cívica y capacidad de aprender.
- Potenciar la participación del profesorado, del alumnado y de los padres y madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. Además de revitalizar los órganos formales de participación, esta se vive en todos los niveles de la actividad escolar, donde las decisiones se toman con el consenso de los afectados.

Educar para el ejercicio de la ciudadanía supone primar la participación en todos los ámbitos escolares de todas las personas (incluidas las propias familias), como una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos de participación y comunicación. Además de la representación y participación de los distintos sectores en las instituciones escolares, el aprendizaje de la cultura democrática no acontece si no se dan otros procesos paralelos a generar desde la escuela y la comunidad. Y es que –como señalaba Dewey– más que una estructura formal ya dada, es algo que se debe aprender en las relaciones diarias y fomentar en la vida cotidiana en el centro escolar y fuera de él.

Si es preciso aprender y vivir los valores compartidos que constituyen la mejor tradición democrática, también se debe analizar y reconocer, mediante procesos deliberativos, lo no compartido o diferente: pluralidad de modos de vida, distintos puntos de vista en la argumentación, creencias e ideologías. Esto debe motivar la necesidad de llegar a acuerdos en términos mutuamente aceptables, mediante la negociación, contraste y discusión de las distintas posiciones o perspectivas. En ese sentido, el alumnado puede ser un aliado para la mejora. Un equipo dirigido por Jean Rudduck ha analizado la relevancia de dar la voz al alumnado sobre la enseñanza y el aprendizaje (Rudduck y Flutter, 2007). La participación de los estudiantes puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje del centro escolar y del aula al incrementar, por un lado, su implicación y compromiso y al posibilitar, por otro, una enseñanza más cercana a sus demandas y perspectivas. Al respecto, los alumnos tienen buenas ideas sobre cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el aula: sobre cómo ellos y sus compañeros prefieren aprender y cómo motivarlos, sobre las perspectivas que abren la práctica de los profesores o por qué encuentran poco atractivas las tareas (Susinos, 2013). Por su parte, el movimiento español de Comunidades de Aprendizaje sitúa la participación en el aula y el centro de todos los recursos de la comunidad en el núcleo de la mejora y aceleración de los aprendizajes del alumnado (Flecha y Larena, 2008).

El ciudadano en una democracia no nace, se hace. Por ello, la democracia se aprende y, por tanto, hay que enseñarla. La educación es el medio a través del cual se pueden transmitir las virtudes cívicas que posibilitan la vida en común en una democracia. Frente a la polémica extendida por sectores conservadores contra la asignatura Educación para la Ciudadanía, reclamando que no pertenece a la esfera escolar sino familiar, es preciso resaltar que si la democracia consiste en transmitir a los estudiantes cómo debe organizarse el ámbito de lo público, la responsabilidad le corresponde a los poderes públicos. Por idénticos motivos, la educación en las creencias de los padres respecto a las cuestiones privadas corresponde a estos. Como resalta Aurelio Arteta (2008) en un libro sobre el tema,

[...] de manera que a los padres les toca transmitir las virtudes que tengan por necesarias para la vida buena de sus hijos, pero a la sociedad democrática le incumbe la responsabilidad de educarlos en las virtudes necesarias para una sociedad justa de ciudadanos. (p. 52)

2. Educar para una ciudadanía activa

La democracia solo funciona para un pueblo educado para la democracia. Y solo en la democracia puede un pueblo educarse para la democracia. (Hannah Arendt, Diario filosófico)

No cabe una democracia de calidad sin educación cívico-política. Como ha subrayado la tradición republicana, en la que se inscribe el pensamiento de Arendt, la educación cívica es necesaria para conformar una comunidad política de ciudadanos. Más allá del liberalismo, se aboga por una representación directa que promueva y precise una ciudadanía activa. Y esto no se podrá conseguir si, en lugar de cederlo a los medios de comunicación de masas, no tiene un lugar específico en la escuela. Impulsar una democracia robusta, con un incremento de calidad, implica, pues, educar para el ejercicio de una ciudadanía activa.

Cabe preguntarse qué tipo de ciudadano supone una ciudadanía activa. Westheimer y Kahne (2004) distinguen tres tipos de ciudadano que, normalmente, están subyaciendo en los programas educativos: un *ciudadano responsable personalmente*, que cumple con los deberes normalmente estipulados en su comunidad; un *ciudadano participativo*, implicado activamente en los asuntos cívicos y sociales de su comunidad; y un *ciudadano orientado a la justicia*, que además juzga críticamente las realidades sociales insatisfactorias y lucha por su transformación. Es preciso, pues, plantearse conjuntamente y desde una educación crítica a qué tipo de ciudadanía responden las relaciones sociales y educativas que se están dando en cada centro educativo. Como mantiene Biesta (2016), “la forma en que entendemos el aprendizaje para participar en la ciudadanía no es neutral con respecto a la forma en que entendemos la ciudadanía en sí misma” (p. 27).

Por eso, en lugar de entender la educación para la ciudadanía en un sentido de socialización cívica y política, que busca primariamente la reproducción del orden social y político existente y su adaptación a él, en el sentido de Durkheim, la educación para una ciudadanía activa va más allá: promover acciones que mejoren la democracia, en particular en un orden social más justo (Biesta, 2011). De este modo, en lugar de aprender conocimientos para luego pretender que se ejerzan, Biesta defiende (2016, p. 33), entendiendo el aprendizaje cívico como socialización, que convendría cambiar “la suposición de que las personas deban adquirir una serie de conocimientos, habilidades y disposiciones cívicas antes de que ‘se les permita’ ejercer su ciudadanía y comprometerse con el experimento de

la democracia”. El supuesto ilustrado de entender que se actúa en función del conocimiento debiera ser cambiado, pues son las prácticas las que generan el conocimiento.

Las prácticas pedagógicas que se puedan desarrollar y el sentido mismo que se da al currículum del centro educativo son dependientes de las concepciones subyacentes que se tengan dentro de estos tres grandes marcos heredados: republicano, liberal y comunitario (Ochman, 2006). En el *espacio público común de la escuela*, una ciudadanía “integrada” –según el imaginario de la tradición liberal– corre el grave riesgo de ser homogeneizadora o asimiladora, pero una ciudadanía “diferenciada” –según las identidades culturales– no nos llevaría lejos, dado que el derecho a la diferencia y al reconocimiento identitario debe seguir siendo reequilibrado con el imperativo de la equidad. Por el contrario, *una concepción republicana de ciudadanía puede constituir una buena base* para conciliar las diversas demandas de visibilidad y reconocimiento, surgidas en la “segunda modernidad”, y la educación pública.

Con la creciente multiculturalidad y reivindicación de las identidades, el proyecto originario de la escuela pública de crear una ciudadanía homogénea, conformada por un conjunto de valores y narrativas compartidas, se ha visto reformulado para integrar las reivindicaciones identitarias y las demandas de reconocimiento cultural. Integrar lo común con lo diverso es también uno de los propósitos de redefinición de la ciudadanía en la escuela pública en el actual momento, donde el principio de igualdad ha de ser compensado con el derecho a la diferencia, lo común conjugado con lo diverso. Frente a una concepción comunitarista que aboca a una ciudadanía “diferenciada”, apostamos con Habermas (1999) por una noción de ciudadanía inclusiva de la diversidad étnica y cultural, de forma que no sea excluyente sino integradora, en una ciudadanía universal o cosmopolita. Dentro de las orientaciones teóricas predominantes actualmente en teoría social y política (liberalismo, comunitarismo y republicanismo cívico) apostamos por un republicanismo cívico (Pettit, 1999) capaz de potenciar el ejercicio activo de la ciudadanía, entendida en sentido ampliado.

3. Modos de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía

Educar para ejercer la ciudadanía democrática no se limita a nuevas asignaturas, aunque puedan significar un refuerzo. Por eso, la educación para el ejercicio de la ciudadanía democrática debe ser entendida en un sentido amplio, no referido a alguna materia dedicada específicamente a ello. No obstante, en determinados niveles educativos (Secundaria) su presencia puede quedar mejor asegurada si existe –como complemento y refuerzo– un tiempo y espacio, mediante una asignatura, dedicados específicamente. En general, actualmente abogamos por un enfoque amplio “que no solo incluye la enseñanza y el aprendizaje en el aula, sino también las experiencias prácticas obtenidas a través de la vida escolar y de las actividades desarrolladas en la sociedad” (Eurydice, 2012, p. 9). Del mismo modo se plantea actualmente en la mayoría de países (Tibbitts, 2015).

El currículum, entendido en sentido amplio, comprende el conjunto de oportunidades de aprendizaje ofrecidas por la escuela. Por eso, además de una asignatura, la educación para una ciudadanía democrática es, en primer lugar, una tarea de todo el establecimiento, a través de su Proyecto Educativo Institucional, pues es obvio que el primer ámbito de esta educación son las relaciones y experiencias educativas vividas en la escuela. Por último, en congruencia con determinadas orientaciones pedagógicas a nivel mundial, hay una apuesta decidida por la apertura de las escuelas al entorno y la implicación de la

comunidad. Por eso mismo, el asunto es una tarea comunitaria, como defendemos en la última parte del artículo.

3.1. Un currículum para formar ciudadanos: entre la transversalidad y la materia

Una educación para el ejercicio cívico de la convivencia, adecuadamente orientada, es algo más que el aprendizaje de los hechos básicos relacionados con las instituciones y los procedimientos de la vida política: debe afectar a todo el sistema educativo, incluidas acciones paralelas en otras instancias sociales. Si bien precisa conocimientos, estos no garantizan el ejercicio de una ciudadanía democrática. El asunto es cómo vertebrar e interrelacionar las distintas dimensiones en iniciativas y acciones integradas, pues la verdadera dificultad está en abordarlas desde un planteamiento global y continuado. Si, por el contrario, se limita a acciones puntuales o separadas, además de perder parte de su potencial educativo, siempre será percibido como una intensificación del trabajo docente. Las distintas dimensiones transversales, aun cuando tengan elementos de incidencia diferenciales, tienen que confluir en un *tratamiento educativo integrado*, en función de los valores que se han determinado en el Proyecto Educativo de la escuela como líneas de acción pedagógica común. Considerar aisladamente los contenidos de cada disciplina, la trama organizativa de la vida escolar en el centro escolar y el tratamiento individualizado de determinadas cuestiones o acciones transversales merma la incidencia educativa.

Hemos defendido desde el primer momento (Bolívar, 2007a), en conexión con nuestra implicación en el Proyecto Atlántida, que la educación para la ciudadanía es *algo más que una asignatura*, dado que concierne a toda la escuela y, más allá, a la comunidad. A esto se le llama *tratamiento transversal*, pero situarla como responsabilidad de todos también conduce a que en la práctica pueda ser eludida, por lo que –para no acabar dependiendo de la decisión individual de cada profesor– debe formar parte del Proyecto Educativo de la escuela y, en otros casos, ser reforzada con una materia curricular. Por eso, se tiende a que en los primeros niveles de la escolaridad (Infantil y primeros ciclos de enseñanza) tenga un carácter más transversal o esté integrada en los contenidos de las áreas, dado que la enseñanza está más globalizada, y posteriormente, a nivel de final de Primaria y, sobre todo, en Secundaria, se pueda ver apoyada con una materia propia, como reflexión específica. Su situación en el currículum adopta tres modalidades en los países europeos (Eurydice, 2005, 2012): como asignatura diferenciada (en los últimos años de Primaria y Secundaria), distribuida o compartida por todas las áreas (enfoque transversal) o integrada en los contenidos de las materias del ámbito social y antropológico. Igualmente, de modo paralelo, se cultiva la participación en el gobierno de los centros y en su comunidad.

El problema, como hemos vivido en España y constatan diversos estudios a nivel internacional, es que, si bien es una buena aspiración la transversalidad, para no acabar dependiendo de la decisión individual de cada profesor o de que exista un buen clima de trabajo conjunto, conviene reforzarla con una materia o asignatura propia, como espacio de reflexión específica. De hecho, así sucede en la mayoría de los países europeos (20 la tienen establecida en el currículum central o común), según el informe de Eurydice (2012) sobre la situación de la Educación para la Ciudadanía en Europa. Esta problemática se plantea de modo similar en Iberoamérica. Como señalan en su informe Cox, Jaramillo y Reimers (2005):

Todas estas competencias, que tienen que ver más con el comportamiento y actitudes en la relación con otros, se adquieren y son una parte importante de la socialización política. Pero su adquisición depende tanto de la organización y cultura de la escuela, de la naturaleza de las interacciones entre pares y entre estudiantes y personal docente y administrativo, de las formas pedagógicas utilizadas por los profesores como de la instrucción explícita de contenidos para desarrollar dichas competencias. (p. 8)

Por otra parte, sigue habiendo temáticas propiamente transversales (educación ambiental, educación para la salud, educación sexual, etc.) que no forman propiamente contenidos de Educación para la Ciudadanía. Esto hace que, por un lado, se continúe abogando por el tratamiento transversal de dichos ámbitos, al tiempo que como materia específica. Como señala Martín-Cortés (2006),

[...] es importante evitar que la Educación para la Ciudadanía acabe siendo un cajón de sastre que abarque todos aquellos temas en los que se percibe que existe un déficit en la sociedad [...]. Sin negar la importancia evidente que tienen estos temas y la necesidad de que sean abordados en la escuela, es dudoso que estén relacionados con el ejercicio de una ciudadanía democrática y con el respeto a los derechos humanos. (p. 46)

Así, por ejemplo, en el currículum nacional inglés, que estableció desde el año 2000 la EpC, hay otra materia (Educación Personal, Social y para la Salud) que trata y recoge todas estas problemáticas transversales.

Sin embargo es un grave problema, particularmente en Secundaria, establecer la enseñanza de unos contenidos con un carácter transversal. Por eso, actualmente pensamos que, además de considerar prioritarias su enseñanza y vivencia en todo el centro educativo, es preciso reforzarlas con unos tiempos y responsabilidades específicas mediante el establecimiento de un área y materia dedicada específicamente al cultivo de esta dimensión. Así se hizo en España con la Ley Orgánica de Educación (2006), en cuyo preámbulo, tras situar la Educación para la Ciudadanía como una de las novedades en el currículum establecido, se señalaba que el establecimiento de un área/asignatura “no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares”. Por su parte, Luis Gómez Llorente (2005), después de resaltar cómo inevitablemente todo docente educa en valores, por lo que se requiere que los incorpore en su acción docente y trabaje en conjunción con sus compañeros, señala:

Nada de cuanto va dicho impide que además exista un horario específico, y un personal docente especializado en la impartición sistemática, programada, para todos los alumnos, y en todos los centros, de la Educación para la Ciudadanía. Es falso plantear la Educación para la Ciudadanía como una alternativa a la formación transversal en valores. Por el contrario, es su complemento y refuerzo. (p. 59)

3.2. Enseñar y aprender ciudadanía

La Educación para una Ciudadanía Democrática es un conjunto de prácticas escolares que pueden contribuir a consolidar los valores que cementan una sociedad democrática. Por eso, formar ciudadanos no significa solo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática. Es también estructurar el centro y la vida en el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa en la resolución de los problemas de la vida en común contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas. En el sentido comprensivo que venimos defendiendo, Pedró (2003) la define como:

El conjunto de prácticas educativas que conducen al aprendizaje de la ciudadanía democrática, lo cual incluye tanto los conocimientos y las habilidades formales requeridas para el ejercicio de la ciudadanía en el sistema político como, en el terreno de los contenidos, los valores y las actitudes que fundamentan un comportamiento cívico sostenido en cualquier esfera de la vida social y política. (p. 239)

Toda una larga generación de literatura (estudios e investigaciones) han subrayado que la educación cívica, como la educación moral, no puede consistir solo en contenidos a aprender en una materia (es decir, en un aprendizaje conceptual), sino en un *conjunto de prácticas pedagógicas y educativas* que comprenden, al menos, tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes y valores. Como tales, exigen procesos de vivencia en el centro escolar y en la comunidad, que además precisan un cierto grado de consistencia entre ellos.

Una educación para la ciudadanía exige, por sí misma, una *renovación didáctica*. Por una parte, los procesos de enseñanza han de dar lugar a unos resultados de aprendizaje; por otra, se han de cultivar con esmero los modos mismos de trabajo y adquisición. En último extremo, el asunto se juega “no en la enseñanza de la ciudadanía, sino en el aprendizaje de la ciudadanía” (Crick, 2007, p. 242). Formas de participación en el centro escolar y de aprendizaje en servicio en la comunidad son expresiones del compromiso cívico, al tiempo que lo refuerzan. Contamos al respecto con todo un conjunto de experiencias didácticas y de buenas prácticas: en el aula y en el centro, comunidades sociales de aprendizaje y desarrollo cívico, aprendizaje cooperativo, personalización de la enseñanza y el aprendizaje, buenas prácticas de hacer frente al fracaso escolar y a otras formas de exclusión y una evaluación integradora.

Hay varias vías para la educación de una ciudadanía democrática. En una revisión reciente (Schuitema, Geert y Veugelers, 2008), se señala que unos estudios acentúan la importancia de estimular el pensamiento crítico, el razonamiento moral y la toma de decisiones; mientras que otros enfatizan los aspectos afectivos y relacionales. En cualquier caso, los procesos del aula, el clima del centro y el servicio a la comunidad son ejes claves en dicha formación:

- Enseñar, con la metodología y contenidos propios de cada nivel, los valores propios de una cultura democrática. Esto exige, además del empleo de procesos *deliberativos* (reflexión crítica, aprendizaje cooperativo, etc.), una determinada reconstrucción del *currículum* por el centro para promover procesos (habilidades de pensamiento crítico, ponerse en el lugar del otro, aprendizaje cooperativo, etc.) que eduquen en y para una sociedad democrática.
- La escuela debe estar *organizada democráticamente* en sus órganos de gobierno, toma de decisiones y debate sobre los asuntos de interés común. Construir un sentimiento de pertenencia a una comunidad y el empleo de metodologías activas facilitan el compromiso y puesta en acción de los valores democráticos. No basta, como a veces se ha creído, con que el centro tenga organizada formalmente la participación por representantes: es preciso vivir cotidianamente tales valores en la trama organizativa del centro (Carrillo y Feu, 2015).
- *Aprendizaje servicio* como actividad que combina la participación en el servicio a la comunidad con la enseñanza de conocimientos y valores, especialmente

en Educación Secundaria y Superior. Es una metodología idónea para la “práctica de ciudadanía”, proporcionando la formación de una ciudadanía participativa y capaz de contribuir al bien común. El respeto por los demás, la atención y el cuidado, el partenariado entre instituciones, la relevancia de las actividades desarrolladas y la reflexión sobre ellas son algunos de los principios del aprendizaje-servicio (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).

Entre los diversos niveles de participación, la discusión en clase y en grupos pequeños se constituye en un medio privilegiado para el diálogo, la interacción, ponerse en el lugar del otro y las actitudes de respeto, tolerancia y responsabilidad. Un clima de clase abierto para el diálogo y la discusión favorece el desarrollo de habilidades cívicas y es, por ello mismo, conformador de una ciudadanía. Las *asambleas de clase* son el primer y mejor ámbito de educación en valores democráticos en la medida en que permiten, de modo directo, la deliberación y decisión en asuntos comunes. Esto permite conectarla con uno de los más potentes modelos de educación moral: la “comunidad escolar justa” de Kohlberg (Kohlberg, Power y Higgins, 1997), que podemos ahora llamar “comunidad democrática de aprendizaje”, recogiendo ideas de Dewey.

3.3. Una ciudadanía democrática en la trama organizativa de una escuela

Además del tratamiento específicamente curricular, la capacitación para el ejercicio activo de la ciudadanía se tiene que ver acompañada de otros contextos: participación en la toma de decisiones en el aula, el centro escolar y la vida social. Las acciones deben inscribirse en las estructuras y órganos pedagógicos del centro, reforzando igualmente la acción tutorial, y establecer una adecuada articulación con las familias y la comunidad más cercana. Defendemos, con las lecciones aprendidas de la implementación de la educación en valores y con todos los problemas que suele conllevar, que el desarrollo curricular de este ámbito debe ser compartido.

La acción conjunta establecida en el Proyecto Educativo es el ámbito privilegiado para aprender y ejercer una ciudadanía democrática, donde se han de vivir los valores que han de impregnar una cultura democrática en la vida escolar. El Proyecto Educativo, más allá del carácter de documento formal, es el proceso por el que los miembros, junto a las familias, explicitan, consensuan y determinan los principios específicos y propios que van a guiar de modo compartido la acción educativa de un centro escolar y que luego pueden plasmarse en determinados documentos. Como tal, requiere un largo proceso, generando formas de trabajo para auto-revisar los elementos subyacentes en las prácticas educativas cotidianas, repensar lo que se podría o debería cambiar y entenderse en los planes de acción. Si de lo que se trata es de tender a hacer de la escuela un proyecto de acción conjunta, los documentos deben ser expresión de procesos anteriores que están en la base de la vertebración, continuidad y coherencia que deba tener la educación en un establecimiento escolar.

La estructura institucional u organizativa de un centro escolar proporciona un conjunto de tareas, procesos y significados en la vida diaria que están promoviendo una determinada ciudadanía. El aprendizaje de valores y actitudes exige, entonces, *experimentarlos en la trama organizativa de la escuela o establecimiento escolar*, por lo que hay formas de organización que institucionalizan mejor educar para una sociedad democrática. Una escuela para aprender a ejercer la ciudadanía ha de promover, en primer lugar, la participación activa en todos los niveles (gestión del centro y del aula o en la propia gestión de la convivencia). Además, la participación no debe quedar limitada al centro escolar,

tiene que ampliarse a las familias, la comunidad y el municipio. En este contexto, la implicación del alumnado resulta esencial. No solo porque educar requiere ya algún grado de participación de los que aprenden y, al mismo tiempo, participar es un modo de aprender, sino porque dar la voz al alumnado, hacer visibles sus perspectivas, contribuye decididamente a su implicación con el aprendizaje. A su vez, la escuela puede configurarse en una comunidad democrática de aprendizaje siguiendo, por ejemplo, las propuestas de John Dewey y de Lawrence Kohlberg. Esta participación tiene un doble objetivo: aprender a ejercer la democracia y la ciudadanía, así como a mejorar la propia educación recibida.

En este sentido, la participación se pone al servicio de la construcción de un currículo y una escuela democrática, que incluye como valor y tarea esencial proveer y garantizar con eficacia una buena educación a todo el alumnado, de modo que puedan ejercer una ciudadanía activa o proseguir, sin graves carencias, su desarrollo profesional, académico o inserción sociolaboral posterior. Por eso, la participación forma parte de la misma mejora y la participación de familias y alumnado puede ser su mejor aliada. Como dice José Luis San Fabián (2005):

La participación en la educación está vinculada a la eficacia de los propios procesos educativos, entendida como formación de la ciudadanía y, también, como mejora de los resultados académicos: optimiza los recursos, responsabiliza educativamente a la sociedad, da legitimidad social a la educación, genera apoyo político a las escuelas, es un medio para aproximar la cultura escolar a la cultura familiar y social. [...] La participación no está reñida con la calidad, al contrario, muchas escuelas alternativas son escuelas participativas.
(p. 182)

En las escuelas democráticas se trata, pues, de “hacer de cada escuela una buena escuela”, tanto porque tiene buenos profesores (comprometidos con la mejora) como porque se ha configurado el centro escolar como un lugar de aprendizaje de la ciudadanía, no solo para el alumnado sino también para el propio profesorado (“comunidades profesionales de aprendizaje”) y, en la medida de lo posible, para las familias y la comunidad.

A su vez, educar para una ciudadanía activa más que el resultado de una enseñanza es una práctica, aprendida en los contextos cotidianos en que se mueven las vidas de los jóvenes, junto a los procesos y prácticas sociales predominantes. Por eso, si la acción escolar, sea por una asignatura, por la acción conjunta o por la propia vida escolar, es relevante, se juega –en último extremo– en las experiencias cotidianas. Frente a la tendencia de confinarla a una asignatura escolar, conviene resaltar que el aprendizaje de la democracia está siempre *situado* y que son estos ámbitos organizativos y sociales de la escuela primero, y aquellos en que se desenvuelve la vida de los jóvenes (compañeros, medios de comunicación, instituciones) después, los lugares relevantes de aprendizaje de la democracia.

4. Una tarea comunitaria

El aprendizaje del oficio de ciudadano, como aprendizaje *situado*, se realiza en los ámbitos sociales en que viven los jóvenes. Por eso, la capacitación para el ejercicio activo de la ciudadanía se tiene que ver acompañada de otros contextos, sin confinarla al ámbito escolar y extendiéndola, paralelamente, a las diferentes prácticas que marcan la vida cotidiana de la juventud (compañeros, medios de comunicación, instituciones). Como señala al comienzo de su libro Biesta (2011):

El potencial impacto de la enseñanza de la ciudadanía está siempre mediado por las experiencias que niños y jóvenes tienen en su vida cotidiana acerca de las formas democráticas

de actuar y de ser y sobre su propia posición como ciudadanos - y tales “lecciones” de todos los días en la ciudadanía no siempre envían mensajes positivos. La responsabilidad del aprendizaje de la ciudadanía y, a través de este, por la calidad de la vida democrática más en general, por lo tanto no puede limitarse a las familias, las escuelas, colegios y universidades, sino que tiene que ser visto como una responsabilidad de la sociedad en su conjunto. (p. 1)

En tiempos complejos como los actuales, en que la educación ya no es un asunto solo de la escuela, se deben intentar nuevas formas de implicar y corresponsabilizar a la comunidad educativa, más allá de fórmulas meramente representativas. Como hemos propuesto y estamos llevando a cabo desde el Proyecto Atlántida (Bolívar, 2007b), experiencias como establecer redes intercentros, acuerdos con las familias, municipios y otros actores de la comunidad fortalecen el tejido social, construyen “lateralmente” la capacidad para mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos. En una sociedad informacional que divide, con contextos familiares desestructurados y con capitales culturales diferenciados del alumnado que accede a los centros escolares, es en los contextos locales donde hay que centrar los esfuerzos de mejora. Incrementar el capital social al servicio de la educación de los ciudadanos supone, en primer lugar, conectarla con la acción familiar, pero también extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o la ciudad, como modo de hacer frente a los nuevos retos sociales. Familia, escuela y comunidad son tres esferas que, según el grado en que interseccionen y solapen, tendrán sus efectos en la educación de los alumnos (Luengo, 2006).

En las últimas décadas, la escuela se ha visto desbordada: todo problema social se ha ido convirtiendo en educativo y, en consecuencia, delegado al centro escolar y a su profesorado, cuando sus instancias naturales de origen se inhibían. Esto ha provocado tal cúmulo de tareas y responsabilidades que, al margen del sentimiento de frustración y malestar causado en el profesorado, el centro escolar solo no puede. Lo suele decir, con frecuencia, el profesorado: “solos no podemos”. En el contexto de cambios actuales, la acción educativa se ve obligada a reorientar su rol formativo con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se tornan imprescindibles. Por eso, educar para el ejercicio cívico precisa otra lógica, otro modelo, otra forma de organizar los espacios educativos. Siguiendo a Nóvoa (2002, 2009), se requiere reconfigurar el espacio público de educación, sin limitarlo a los centros educativos, sino poniendo de manifiesto que, actualmente, es una tarea comunitaria, de la que todos somos corresponsables. De ahí la necesidad de establecer redes o acuerdos entre instancias sociales y educativas. El “discurso del exceso” alimentó el mito que le concedía a la escuela y a su profesorado el papel de salvadores y redentores de la humanidad. Hoy esas imágenes se han vuelto contra ellos y son usadas para responsabilizarlos por la crisis de la escuela. Los profesores pueden mucho. Pero no lo pueden todo.

La implicación de la familia con la educación es dispar, como constatan Escudero y Martínez (2011) desde “centros que ofrecen educación a familias que la consumen” (p. 84) a centros que se limitan a la participación de modo formal y por representación, a colegios que tratan de hacer corresponsables a los padres y madres. Si bien, en general, predominan los primeros, contamos con experiencias, como ellos constatan, con conjunción de las familias con la educación: Proyecto Atlántida, Comunidades de Aprendizaje, Ciudades Educadoras, Aprendizaje-Servicio, entre otras. El asunto, como dicen los autores citados anteriormente, es que

No solo es bueno trabajar activa y conjuntamente con los centros para mejorar la educación del alumnado y la educación pública como una organización de primera importancia cultural y social. Al hacerlo, se está asumiendo y ejerciendo el deber y el ejercicio de una ciudadanía activa, corresponsable y comprometida con valores de justicia y democracia y, si no lo hace, se incurre en una fuerte dejación. (p. 87)

Un planteamiento coherente para este tipo de educación requiere ampliar los escenarios y campos de actuación para extenderse, por ejemplo, al municipio o la ciudad, tanto para asegurar que los alumnos tengan una participación e implicación en sentido horizontal (actividades de la comunidad, asociaciones, voluntariado etc.), como vertical de la comunidad en el centro escolar. Es tarea del Proyecto Educativo de Centro especificar qué entornos y contextos van a posibilitar para promover el ejercicio de ciudadanía en el centro escolar, como acción conjunta compartida, y también, mediante su implicación, en la comunidad en la que se vive y educa. Debido a que ha de darse una cierta congruencia entre el aprendizaje experiencial que el alumno o alumna tiene en el centro escolar y fuera de la escuela, dicho Proyecto tendrá que referirse a las acciones previsibles que se llevarán a cabo con las familias y con el entorno.

Nosotros, en el Proyecto Atlántida (Bolívar y Guarro, 2007), hemos abogado, por un lado, por vincular las competencias básicas con la ciudadanía, convirtiéndose en centro de atención el alumnado en riesgo de exclusión. Por otro, como nota distintiva de su propuesta, por implicar a las comunidades locales en la tarea educativa con una nueva articulación de la escuela y la sociedad. Por eso, hablamos de *corresponsabilidad* y denominados al proceso *ciudadanía comunitaria*. Incrementar el capital social de la escuela facilita que esta pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. Las comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades, las escuelas y el profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos para recorrer un camino compartido, buscando fórmulas mancomunadas para educar a la ciudadanía.

En fin, la educación para la ciudadanía democrática no puede centrarse en los alumnos como individuos aislados, sino en jóvenes en interacción con unas determinadas condiciones sociales y políticas en sus vidas. Como defiende Biesta (2011), esto supone un giro “de enseñar ciudadanía a aprender la democracia”, convirtiendo las cuestiones privadas en asuntos públicos, pues el aprendizaje cívico se produce en lugares públicos. Y esto exige una comprensión contextualizada de los modos en los que los jóvenes aprenden la democracia y se mueven dentro y fuera de diferentes contextos, prácticas e instituciones, con el fin de entender cómo aprenden la participación. Por eso, “si el aprendizaje de la democracia está situado en la vida de los jóvenes, entonces, la educación para la ciudadanía debe facilitar un examen crítico de las condiciones reales de la ciudadanía de los jóvenes, incluidas sus limitaciones y restricciones” (Biesta, 2011, p. 16).

4.1. La ciudadanía entre lo local y lo global

Los problemas educativos y, en sentido amplio, la educación para el ejercicio de una ciudadanía activa desbordan el ámbito escolar, requiriendo establecer acciones conjuntas con el entorno comunitario del centro. Por eso, en congruencia con algunas de las líneas más prometedoras para el cambio educativo, estamos proponiendo establecer redes, acuerdos o consorcios entre centros escolares, familias y municipios (Luengo, 2006; Bolívar, 2007a). Dependiendo de cada lugar, nuestras experiencias aportan un potencial inexplorado para la mejora de la educación.

La ciudadanía, pues, ha de construirse en primer lugar localmente, ampliando espacios de participación y lugares donde trabajar conjuntamente (Bolívar, 2015). La ciudad, en lugar de un escenario, ha de pasar a ser un agente que incide positivamente en la educación de los ciudadanos. Una perspectiva radical de la democracia, en el contexto actual, supone basarla en los contextos inmediatos. De ahí el auge actual del movimiento del nuevo localismo como base privilegiada para desarrollar las políticas de bienestar, la educación y los servicios comunitarios. Como señalaba Joan Subirats (2003):

La escuela, por su parte, ha de encontrar en la ciudad el marco esencial en el que integrar su trabajo, proyectar toda su potencia formativa, aprovechando las grandes potencialidades educadoras del entorno local y comunitario; de esta manera se puede afirmar que no podemos entender el futuro de la ciudad sin tener en cuenta sus centros educativos, ni tampoco podrá trabajarse en el futuro de la escuela separándolo del futuro de las comunidades locales en la que se inserta. (p. 231)

Al respecto, son cada vez más comunes las iniciativas de *Ciudades Educadoras* por parte de los municipios, entendidas como ciudades que, siendo conscientes de su función educativa, planifican estratégicamente y de modo participativo actividades para potenciar sus recursos culturales en beneficio de la educación de todos sus ciudadanos. Así, por ejemplo, se están estableciendo *Proyectos Educativos de Ciudad*, como un conjunto de objetivos y líneas de acción que van a guiar colectivamente la acción educativa en el ámbito de la ciudad, en el marco actual de sociedad de la información y el aprendizaje a lo largo de la vida. Estos proyectos son un compromiso para extender la educación más allá de las aulas, estableciendo nuevas relaciones entre escuela y comunidad. A partir del principio de corresponsabilidad social en la educación, se establece un compromiso consensuado entre la administración local, las entidades y los diversos colectivos de la ciudad, en tanto que agentes educativos, para avanzar de la mano hacia un proyecto común.

Epstein y Sanders (2000), basándose en la *teoría de solapamiento entre esferas de influencia*, mantienen que familia, escuela y comunidad son tres esferas que, según el grado en que interseccionen y solapen, tendrán sus efectos en la educación de los alumnos. La colaboración entre estos agentes educativos es un factor clave en la mejora de la educación. Esta superposición de esferas explica también cómo se adquiere el capital cultural y social. Este último se acumula por las interacciones de la familia, la escuela y los miembros de la comunidad y se incrementa, por tanto, cuando hay establecido un plan para que aumenten estas interacciones de manera efectiva.

Esta perspectiva de la participación conecta con movimientos pedagógicos en España (Comunidades de Aprendizaje, Proyecto Atlántida), con líneas actuales de política social (nuevo localismo) y de teoría ética y política (republicanismo cívico). Por otra parte, en lugar del discurso de educación en valores que, en gran medida, significó delegar en los centros educativos las nuevas demandas, se trata de vertebrar con otros espacios (familias, municipio), además de la acción conjunta o institucional a nivel de escuela. En suma, estimamos que no es en el cambio de programas donde se sitúa el cambio en esta segunda modernidad, sino en la acción comunitaria. Para finalizar, como ha dicho Antonio Nóvoa (2002):

Históricamente los sistemas de enseñanza adoptaron estructuras burocráticas, corporativas y por disciplinas que fueron disolviendo modos locales, familiares y tradicionales de promover la educación. La escuela fue sustituyendo estos procesos «informales», asumiendo el monopolio de la enseñanza. Los profesores se hicieron los responsables públicos de la educación de los niños. Hoy sabemos que este modelo escolar —espacios físicos cerrados, estructuras curriculares rígidas, formas arcaicas de organización del trabajo— está fatalmente condenado. La escuela tendrá que definirse como un espacio público, democrático y participado, en el cuadro de redes

de comunicación y de cultura, del arte y de la ciencia. De ello depende, en gran medida, la renovación del espacio público de educación. (p. 20)

Una profundización de la democracia requiere pasar de una concepción de la democracia meramente representativa a una democracia deliberativa. Pero ello también supone, más ampliamente, la reconstrucción del espacio público para la participación ciudadana en una deliberación de los asuntos que le conciernen (Guttman, 2001). Cuando en lugar de una ciudadanía activa se incrementa el número de clientes que exigen mejores servicios educativos para sus hijos, el modelo participativo entra en grave crisis. Su revitalización pasa, entonces, por formas de participación auténtica que, en la formulación de Anderson (2002), “debe ser resultado tanto del fortalecimiento de los hábitos de participación en formas de democracia directa y en el logro de mejores resultados de aprendizaje y justicia social para todos los participantes” (p. 154). Educar para una ciudadanía activa y participativa requiere pasar de una concepción de democracia formalista, procedente del ámbito político, a una concepción distinta de comunidad democrática de aprendizaje, en modos deliberativos, apropiada a una organización que se define como “educativa”.

4.2. Formas de construir ciudadanía: participación y democracia

Sucesivos informes e investigaciones sobre la participación de la comunidad escolar en los Consejos Escolares han ido poniendo de manifiesto de modo reiterado, en el caso español, además de la baja participación de los padres y madres, el papel más bien formal de estos órganos, tanto en lo que respecta a los contenidos como a los procedimientos de participación. Rafael Feito (2007), en un análisis retrospectivo sobre por qué no ha funcionado la participación democrática en los Consejos Escolares establecidos en la LODE, señala como condiciones previas que, por un lado, “no pueden funcionar adecuadamente si no hay una ciudadanía participativa en el ámbito educativo. Y, por otro lado, no puede haber Consejos Escolares participativos si al mismo tiempo la vida del centro, sus aulas, no son también democráticos” (p. 12). Asimismo, revitalizar la democracia en la escuela es ir más allá de los Consejos Escolares, estableciendo al menos otros “mecanismos intermedios de participación entre el Consejo y los estamentos que constituyen la comunidad educativa” (p. 13). En el contexto de cambios actuales, de acuerdo con los principios y experiencias del Proyecto Atlántida, hemos defendido (Bolívar, 2007a) que no es solo en el currículum donde hay que centrar los esfuerzos de mejora: paralelamente hay que actuar en la comunidad si queremos resituar la enseñanza en la sociedad actual.

El capital social que existe en los entornos de los centros educativos no se limita a las asociaciones de padres ni a otros grupos oficialmente reconocidos. Es preciso ampliarlo e incorporar a todas aquellas redes sociales y personas que pueden potencialmente movilizarse tanto en la planificación como en las acciones acordadas. Todos los sectores y actores de la ciudadanía (institucionales, asociativos y de base social) han de participar y tener voz en la realización de planes educativos para una ciudadanía democrática. Una participación ciudadana más activa supone ampliarla más allá de los cauces institucionalizados. Se trata de articular las potencialidades educativas de una acción conjunta e integrada entre todos los agentes e instituciones de la educación formal y los espacios de la educación no formal: planes comunitarios con presencia educativa, proyectos educativos de ciudad, planes de medio ambiente, articulación de servicios educativos y comunitarios, etc.

Por lo demás, el movimiento de Investigación-Acción Participativa (Villasante, Montañés y Martí, 2000) proporciona una metodología para analizar y comprender mejor la realidad

de la población (sus problemas, necesidades, capacidades y recursos), posibilitando a los implicados planificar acciones y medidas para transformarla y mejorarla. La ciudadanía ha de “tomar la palabra”, interviniendo en los asuntos públicos que le conciernen. Es un proceso que combina la teoría y la praxis y que posibilita el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, su empoderamiento, el refuerzo y la ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora.

Se trata de articular las potencialidades educativas de una acción conjunta e integrada entre todos agentes e instituciones de la educación formal y los espacios de la educación no formal: planes comunitarios con presencia educativa, proyectos educativos de ciudad, planes de medio ambiente, articulación de servicios educativos y comunitarios, etc. Todos los sectores y actores de la ciudadanía (institucionales, asociativos y de base social) han de participar y tener voz en la realización de planes educativos para una ciudadanía democrática. Una participación ciudadana más activa supone ampliarla más allá de los cauces institucionalizados.

El *stock* de capital social viene dado por el sistema de redes, basadas en la confianza mutua, que facilitan la coordinación y cooperación para el beneficio mutuo. Las redes generan unas obligaciones y expectativas recíprocas de apoyo, al tiempo que un potencial de información y recursos, derivadas de la relación de confianza establecida. La acción educativa, de este modo, mejorará al tender puentes entre los diversos agentes e instituciones de la zona, contribuyendo a incrementar el stock de capital social en sus respectivos contextos. Establecer lazos de confianza entre familias, centros y ciudadanos en general, promover el intercambio de información y consolidar dichos lazos en redes sociales son formas de potenciar el tejido social y la sociedad civil. Una mejora sostenible de la educación pasa por movilizar el capital social de cada escuela.

Referencias

- Arteta, A. (Ed.). (2008). *El saber del ciudadano. Nociones capitales de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. doi:10.14516/fde.2016.014.020.003
- Bolívar, A. (2007a). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2007b). Une autre école en Espagne. Le projet Atlántida. *Revue Internationale de l'Éducation*, 46(4), 35-44.
- Bolívar, A. (2015). Una educación para una ciudadanía activa: una tarea comunitaria en el espacio público de la ciudad. En A. Monclús y C. Saban (Coords.), *Ciudad y educación: Antecedentes y nuevas perspectivas* (pp. 39-57). Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. y Guarro, A. (2007). *Educación y cultura democrática*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Carrillo, I. y Feu, J. (2015). La participació en educació com a expressió de qualitat democrática. *Temps d'Educació*, 48, 151-172.
- Cox, C. (2006). Jóvenes y ciudadanía política en América Latina: desafíos al currículo. *Revista PRELAC*, 3(4), 64-73.
- Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.

- Crick, B. D. (2007). The political and the democratic. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 243-248.
- Epstein, J. L. y Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: new directions for social research. En M. Hallinan (Ed.), *Handbook of sociology of education* (pp. 285-306). Nueva York: Plenum.
- Escudero, J. M. (2006). La construcción de un currículo democrático y la cultura de colaboración del profesorado. *Participación Educativa*, 3, 12-17.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Eurydice. (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice. (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Feito, R. (2007). Balance de la participación de los padres en los Consejos Escolares de Centro. *Participación Educativa*, 4(1), 4-15.
- Feito, R. y López Ruiz, J. I. (Comps.). (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatía.
- Gómez Llorente, L. (2005). La educación para la ciudadanía. *Escuela Española*, 3665, 29-30.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Ensayos sobre teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Kohlberg, L., Power, F. C. y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Luengo, F. (2006). El proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, 339, 177-194.
- Martín Cortés, I. (2006). *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. En A. Prost, A. Lobo Antunes, A. Nóvoa, C. Amaral Dias, C. Reis, C. Rodrigues... y R. Canário (Coords.), *Espaços de educação, tempos de formação* (pp. 237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199.
- Ochman, M. (2006). *La reconfiguración de la ciudadanía. Los retos del globalismo y la posmodernidad*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Pedró, F. (2003). ¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En J. Benedicto y M. L. Morán (Eds.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 235-257). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Pettit, P. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- Pose, H. (2006). *La cultura en las ciudades. Un quehacer cívico-social*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, Núm. extraordinario, 45-67.
- Rubio Carracedo, J. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar. Dar la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

- San Fabián, J. L. (2005). Participar en las organizaciones educativas: un ejercicio de ciudadanía. En M. A. Santos Guerra (Ed.), *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 177-200). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Sartori, G. (2007). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Taurus.
- Schuitema, J., Ten Dam, G. y Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 69-89.
- Subirats, J. (2003). Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación. *Revista de Educación*, 330, 217-236.
- Susinos, T. (2013). Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 120-132.
- Tibbitts, F. (2015) *Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education*. París: UNESCO.
- Villasante, T. R., Montañés, M. y Martí, J. (2000). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

Breve CV del autor

Antonio Bolívar

Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Ha publicado diversos libros y más de cien artículos en editoriales y revistas nacionales e internacionales, referidos a las siguientes líneas de trabajo e investigación: educación para la ciudadanía, asesoramiento curricular y formación de profesores, innovación y desarrollo del currículum, liderazgo y desarrollo organizacional e investigación biográfico-narrativa. Es Patrono fundador de la Liga para la Educación y la Cultura Popular y posteriormente del “Proyecto Cives”, desde los que ha estado activamente comprometido con la defensa de la Educación cívica y para la Ciudadanía. Forma parte del Consejo directivo del “Proyecto Atlántida” de Educación democrática, en el que ha participado en la puesta en marcha de proyectos comunitarios de educación de los jóvenes, en que participen familias, escuelas y municipios. Entre sus libros relacionados con la temática del artículo: *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía* (Sevilla: Consejería de educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1998); *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura* (Barcelona: Graó, 2007); *Ciudadanía y competencias básicas* (Sevilla: Fundación ECOEM, 1998); (con A. Guarro), *Educación y Cultura Democrática: el Proyecto Atlántida* (Madrid: Wolters Kluwer, 2007). Email: abolivar@ugr.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

La Participación como Generadora y Garante de Democracia y Ciudadanía

Participation as Promoter and Guardian of Democracy and Citizenship

Participação como um Gerador e Garante da Democracia e da Cidadania

Mercedes Oraisón *

Universidad Nacional del Nordeste

Este artículo se centra en la identificación y el análisis de las condiciones y las racionalidades que configuran una participación orientada a la emancipación y la ciudadanía activa. Para ello, en un primer momento se recuperan las ideas de dos pensadores latinoamericanos en cuyos discursos la participación aparece vinculada a un proyecto político democratizador y a la construcción de una subjetividad crítica y autónoma. Se analizan los efectos de esta práctica para comprender críticamente los distintos posicionamientos subjetivos que se configuran en este marco. Finalmente, se recuperan algunas concepciones teóricas y propuestas normativas que permiten pensar los escenarios fácticos y normativos en los que la participación se perfila garante y promotora de la democracia y la ciudadanía.

Descriptor: Ciudadanía, Democracia, Participación, América Latina, Emancipación.

This article focuses on the identification and the analysis of conditions and rationalities that conform a participation oriented to emancipation and active citizenship. For that, in a first moment, the ideas of two Latin-American thinkers are recovered. In those thoughts, participation is related to a political and democratizing project and to the construction of a critical subjectivity. The effects of that practices are discussed in order to understand the different perspectives and positioning configured there. Finally, we recovered some theoretical conceptions and formal proposal that enable us to think in the factual and normative sceneries where participation looms as promoter and guardian of democracy and citizenship.

Keywords: Citizenship, Democracy, Participation, Latin America, Emancipation.

Este artigo centra-se na identificação e análise das condições e racionalidades que moldam orientados emancipação e participação da cidadania ativa. Para fazer isso, num primeiro momento as ideias de dois pensadores latino-americanos cuja participação discursos aparece ligado a um projeto político democratização e construção de uma subjetividade crítica e autónoma recuperar. Por conseguinte, os efeitos desta prática são analisados criticamente as diferentes posições subjetivas que são definidas neste quadro. Finalmente, algumas propostas teóricas e políticas que sugerem os cenários factuais e regulamentares em que o garante participação e promotor da democracia e da cidadania é moldar concepções recuperar.

Palavras-chave: Cidadania, Democracia, Participação, América Latina, Emancipação.

*Contacto: mercedesoraison@hotmail.com

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 3 de abril 2016
1ª Evaluación: 11 de mayo 2016
2ª Evaluación: 19 de mayo 2016
Aceptado: 22 de mayo 2016

1. La participación como condición de posibilidad de la democracia

Los desafíos ético-políticos más importantes de nuestro tiempo, tales como la utopía de la pacificación, la superación de las desigualdades y exclusiones geopolíticas, socioeconómicas y culturales y la restauración moral de las instituciones públicas, parecen exigir un procedimiento de legitimación diferente y alternativo al impuesto por la democracia representativa moderna.

Como gran parte de los programas que conformaron el proyecto de la modernidad, dicho modelo político se halla hoy en crisis. Sin embargo, a diferencia de otros casos, los cuestionamientos no parecen apuntar hacia su disolución, sino más bien hacia su radicalización. Coincidimos con Habermas (1998) en que, a pesar de los reclamos, lo que los ciudadanos parecen exigir es más bien más democracia antes que menos.

El malestar y la inquietud tienen una raíz más profunda, a saber, el presentimiento y sospecha de que, bajo el signo de una política completamente secularizada, el Estado de derecho no puede tenerse ni mantenerse sin democracia radical. (...) En última instancia los sujetos jurídicos privados no podrán gozar de iguales libertades subjetivas si ellos mismos, en común ejercicio de su autonomía política, no se aclaran sobre intereses justificados y sobre criterios, y no se ponen de acuerdo sobre cuáles han de ser los aspectos relevantes bajo los que lo igual ha de tratarse de forma igual y lo desigual de forma desigual. (pp. 60-61)

Para Rubio Carracedo (1990), la crisis de las democracias contemporáneas, y fundamentalmente su cuestionamiento ético, puede comprenderse a partir de dos interpretaciones: por un lado, las distorsiones que ha sufrido el modelo original de democracia representativa siguiendo la lógica oligárquico-liberal, y por otro, la desilusión ante las promesas incumplidas del proyecto revolucionario que asumía que la democracia parlamentaria sería solo una primera instancia que prepararía el camino para la realización de una democracia participativa en el sentido clásico. Rubio Carracedo llama “la genealogía de una frustración histórica” al hecho de que el modelo representativo indirecto institucionalizado por la revolución ilustrada –en ese entonces, el único posible– naciera con un carácter provisional, previendo su perfeccionamiento cuando los progresos en la educación cívica y política permitieran una participación más activa de los ciudadanos. Sin embargo, el sistema evolucionó de otra manera perpetuando ciertos privilegios y mecanismos de exclusión y manteniendo los controles sobre el pueblo mediante el ejercicio de un paternalismo político y moral.

Indudablemente, fueron los factores de poder los que conspiraron para que no se produjera el paso de un sistema a otro. Factores que el pensamiento postmoderno se ha encargado de desenmascarar. Pero al proceso de crítica y desmitificación debe seguir el de construcción y fundamentación, en el que no puede sino recurrirse a la democracia en su sentido más auténtico para asegurar un consistente marco normativo. Como el propio Habermas, muchos autores están planteando la necesidad de aproximarnos a un modelo de democracia moralmente deseable. Y este modelo no es otro que el de la democracia auténtica, radical o participativa. “Puesto que ‘democracia’ no significa sino ‘gobierno del pueblo’”, dirá Adela Cortina (1993, p.13), “y puesto que este gobierno se entiende sobre la base de la isonomía, es decir, de la igualdad entre los ciudadanos, (...) será democracia radical aquella que exige la participación directa de todos los ciudadanos en la toma de decisiones”.

Los argumentos que defienden el ideal clásico de la plena participación ciudadana, en todas las instancias de deliberación y decisión política, han cobrado peso y una apremiante necesidad frente a la percepción generalizada de que la actual democracia liberal es ya moralmente insostenible. La idea de que las decisiones que afectan a la colectividad deben estar respaldadas y consentidas por los propios interesados o afectados y de que cualquier intermediación entre las opiniones de estos y las acciones políticas que se tomen carece de legitimidad se impone por su peso ético a los supuestos de la racionalidad instrumental liberal-conservadora sobre la apatía de los ciudadanos y los peligros de inestabilidad política que crearía una participación masiva.

Rosanvallon (2007) señala que la democracia representativa fue considerada o como un equivalente técnico de la democracia directa o como alternativa a una democracia inorgánica juzgada peligrosa o como un régimen protector de las libertades, lejos de la ambición más antigua de una soberanía efectiva del pueblo. Sin embargo, destaca que a lo largo de dos siglos continuamente se imaginaron numerosos mecanismos constitucionales y se desarrollaron prácticas militantes para volver a dar sentido y forma a una exigencia de involucramiento y de intervención. Esta historia no está cerrada como lo atestigua en todos los países la cantidad de proyectos y experiencias que buscan activar el imperativo ciudadano de participación y mejorar los mecanismos representativos. “El desarrollo de las formas de participación de los ciudadanos en las decisiones que les conciernen es en ese marco uno de los rasgos mayores de la evolución reciente de los regímenes democráticos” (Rosanvallon, 2007, p. 284).

A nivel teórico, autores como Barber (2004), Cohen (2000), Pateman (1970), Elster (2001), Habermas (1998, 1999) y Dahl (1999), entre otros, se han enrolado detrás de este desafío y son múltiples las propuestas formuladas para afrontarlo. Priorizando uno u otro de los principios constitutivos de la democracia, las distintas propuestas han argumentado sobre su conveniencia y validez en términos éticos, postulando como eje de la discusión la idea de la “democracia participativa”.

A nivel empírico, estas ideas se traducen en demandas concretas de mayor participación; emergen nuevas formas de comportamiento ciudadano que dan cuenta del protagonismo y autonomización de los ciudadanos frente a los poderes del Estado, que además de la desconfianza en los representantes y la debilidad de las adhesiones partidarias, ponen de manifiesto formas inéditas de expresión de la ciudadanía.

La democracia participativa es propuesta, entonces, como una forma alternativa de comunicación, como un rescate de la voz popular, que expresa y hace pública la conciencia, la opinión, y busca la ejecución de la voluntad de grupos que se consideran no representados. Es la expansión del concepto de democracia en dirección al logro del objetivo planteado en su definición: gobierno del pueblo, reconociendo el carácter protagonista y activo de dicho pueblo. Esas opiniones y esas acciones expresan formas de ruptura con la pasividad y con la actividad dirigida desde instancias partidarias o desde organizaciones estatales. Se presentan así formas de reidentificación social y de rechazo a la identificación política que considera a los ciudadanos como terceros excluidos, buenos sólo para votar, para aclamar. Y se rechaza la concepción política que hace del binomio Estado-gobernantes un universo separado, impenetrable, abierto al pueblo cada cierto número de años para que, mediante el acto de votar, única forma de participación admitida y auspiciada, se cumpla con el sagrado deber de ejercer el poder de delegar el poder, legitimando un poder, para perder el poder. (Montero, 2006, p. 154)

2. Fals Borda y Freire, la participación para el empoderamiento y la transformación

En América Latina reconocemos dos referentes fundamentales en la promoción de la participación popular como forma de democratizar el poder y de generar relaciones sociales más igualitarias: Fals Borda y Paulo Freire. Ambos vincularon su lucha por el cambio social a la construcción de una subjetividad crítica y emancipada. La participación para ellos fue el medio más eficaz para que los sectores subordinados y explotados pudieran visibilizarse, hacer oír sus reclamos y reivindicaciones, tomar posesión del espacio público y generar acciones de transformación social.

Fals Borda trabajó con comunidades campesinas de Colombia, México y Nicaragua intentando impulsar su participación en los procesos de desarrollo mediante esfuerzos propios de organización. Su principal propósito fue la construcción de lo que él llamó “poder popular” o contra política, “un poder especial (...) que pertenezca a las clases y grupos oprimidos y a sus organismos, con el fin de defender los justos intereses de éstos y avanzar hacia metas compartidas de cambio social en un sistema político participativo” (Fals Borda, 1985). La estrategia utilizada fue un método de investigación participativo en el cual se considera el análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y la práctica como fuentes de conocimiento.

Queríamos construir herramientas intelectuales propias de las clases trabajadoras y humildes, que han llevado injustamente el peso del desarrollo, para enriquecimiento de otras clases, y formar organismos de base como cooperativas; sindicatos, centros artesanales y culturales, brigada de educación y de salud que permitieran hacer frente a situaciones reales con movilizaciones, justificadas, creación de trabajo y empleo, aumento del ingreso y mejoramiento del nivel de vida de las comunidades.
(Fals Borda, 1985, p.19)

La Investigación Acción Participativa (IAP) es una metodología basada en un proceso vivencial en busca de poder y no tan solo de “desarrollo” para los pueblos de base, un proceso que incluye simultáneamente educación de adultos, investigación científica y acción política. De lo que se trata es de invertir la lógica propuesta por las fórmulas tradicionales de desarrollo local, basadas en protocolos y programas ideados por profesionales, académicos y técnicos de los centros de poder que pretenden orientar las prácticas desde arriba sin conocer las realidades locales, sus preocupaciones cotidianas, sus saberes. La IAP se caracteriza por partir de una epistemología crítica y por orientar el análisis y la intervención hacia el cambio social. La búsqueda y construcción del conocimiento es colectiva y los resultados de este proceso pertenecen a los propios implicados.

La inversión de la lógica asumida por la IAP supone que los proyectos de transformación son el resultado de la participación de los propios actores sin intermediación de ningún tipo. Ellos son los intérpretes de sus necesidades, los interlocutores válidos de sus intereses. La IAP les permite construir conocimientos críticos y significativos a partir de los cuales se posicionan como sujetos de acción. Así comienzan a romperse las relaciones de dependencia.

Ha llegado el tiempo: de que asumamos el poder que nos pertenece y que proviene de nuestra voluntad para alcanzar la prosperidad y la felicidad que nos corresponden. Queremos dejar de ser ciudadanos de segunda clase; vivir, en fin, como humanos a plenitud. ¿Y cómo hicieron para ascender a esa forma de conciencia y de acción?; pregunta alguien. El cómo de estos logros es asunto propio del trabajo que

realizamos entre todos para comprender nuestra realidad y poder transformarla', responde la voz. (Fals Borda, 1985, p. 36)

Los supuestos que orientan estos procesos se sustentan en una ontología que concibe que

la 'participación' implica una relación entre individuos que son conscientes de sus actos y que comparten determinadas metas de conducta y de acción. Para que sea eficaz y auténtica, esta relación necesita plantearse como entre iguales, sin admitir diferencias de preparación formal o académica, prestigio, antigüedad o jerarquía, porque quedan equilibradas por el ya mencionado factor de propósito común o teleológico. (Fals Borda, 1987, p. 38)

La relación que sostiene la participación es una relación directa entre seres humanos igualmente pensantes y actuantes ante la misma realidad, es decir, de sujeto a sujeto. Esta forma de relación que se configura con la participación supone respeto, pluralismo, comunicación. La participación, para Fals Borda, es transformadora fundamentalmente porque rompe con las relaciones de subordinación, explotación, opresión y manipulación que aparecen en nuestras sociedades en muchos aspectos de la vida cotidiana, en la familia a través de distintas expresiones de machismo-paternalismo, en la educación (magister dixit), en la medicina (enfermo-cliente) y la economía (el trabajador-capital). A nivel político, la participación rompe:

las tradicionales relaciones impositivas del caudillo (gamonal, coronel, cacique) sobre su cauda, las de las maquinarias de los dirigentes sobre los dirigidos, y también los mecanismos de imposición de vanguardias soberbias sobre las bases a las que han considerado como masa moldeable, a las que llevan el monopolio sectario de su verdad. En esencia, la participación así concebida es una filosofía de la vida, una actitud vivencial que satura todos los aspectos importantes de la personalidad y la cultura. Le da sentido a la existencia y, por lo tanto, tiende a producir o condicionar todas las estructuras de la sociedad. (Fals Borda, 1987, p. 38)

La participación, por lo tanto, nos permite avanzar hacia la democracia ensayando sus nuevas formas visibilización, de intervención y de acción y confiriendo al proceso político nuevos sentidos y racionalidades.

Lo interesante de las propuestas de Fals Borda y Paulo Freire está en el hecho de plantea la posibilidad de pensar la democracia y de comprender e imaginar la ciudadanía de aquellos a los que históricamente se les ha negado esta condición.

Para Freire, la ciudadanía es un potencial humano que se realiza en la práctica, que se verifica, no en su carácter adscriptivo, sino en su carácter activo, es decir, en la participación real y efectiva y, en consecuencia, en la acción política. Al abonar al postulado de la democracia participativa, esta perspectiva se hace particularmente significativa para Latinoamérica. En la región, como en otros lugares de occidente, los modelos de democracia representativa y la economía de mercado, ajustados sin fricciones al modelo hegemónico neoliberal, han reducido fuertemente las oportunidades y escenarios de participación genuina planteando la clausura a un proyecto de democracia moralmente deseable en el que se escuchen y sean tenidas en cuenta todas las voces, especialmente aquellas que luchan por su reconocimiento.

La construcción de ciudadanía para Freire, tal como lo planteó Fals Borda, supone inexorablemente fuertes rupturas con el pensamiento hegemónico que postula como normal un modelo de desarrollo que implica necesariamente niveles mayores de exclusión, de destrucción del medio ambiente y de desgaste de la esperanza al consolidar una postura ética fatalista frente a la vida.

Frente a esta hegemonía, Freire asume una perspectiva crítica no determinista. Es decir, reconoce que del mismo modo en que la participación es una herramienta para la reproducción, también lo es para tomar conciencia y generar resistencia y capacidad de transformación. A diferencia de aquellas teorías que plantean una visión unilateral del poder, ejercido por sistemas, grupos o sujetos dominantes para moldear y dirigir a los dominados conforme a sus intereses, Freire (2002) destaca la capacidad de resistir, negociar y transformar que tienen los grupos subordinados cuando se organizan y actúan desde una posición crítica y comprometida. La participación que va de la mano con la educación popular es una herramienta clave para la lucha contra todas las formas de opresión subjetiva y objetiva y para alcanzar formas de conocimiento y de relación social que proporcionen las condiciones necesarias para la emancipación (Ayuste, 2006).

Si la vocación ontológica del hombre es la de ser sujeto y no objeto, sólo podrá desarrollarla en la medida en que, reflexionando sobre sus condiciones tempo-espaciales, se inserte en ellas, críticamente. Cuanto más sea llevado a reflexionar sobre su situacionalidad, sobre su enraizamiento tempo-espacial, más “emergerá” de ella conscientemente “cargado” de compromiso con su realidad, en la cual, porque es sujeto, no debe ser mero espectador, sino que debe intervenir cada vez más. (Freire, 2002, p. 67)

Un ser que es capaz de emerger de su contexto (a partir de la autoconciencia), de “alejarse” de él para, objetivándolo, transformarlo, puede transformándolo saberse transformado por su propia creación (Freire, 2002, p. 15). Para Freire, reflexión y acción, constituyentes indivisibles de la praxis, son la manera humana de existir que, como lo señalamos, se reflejan en la conformación de un ciudadano crítico, consciente de la realidad que lo oprime, y comprometido existencialmente con la transformación de esa realidad que lo somete. Pero esta forma humana de existir no se encuentra como si fuera absoluta en la realidad del hombre, puede estar obstaculizada, limitada o atrofiada por circunstancias objetivas y simbólicas que impiden su libre ejercicio. La herramienta fundamental para superar tales condicionamientos se encuentra en la educación para la ciudadanía y la participación.

La concientización es, pues, la condición del empoderamiento que supone la transición de una posición de paciente a agente de los procesos sociales y comunitarios en los que se ve involucrado, racionalmente motivado a intervenir en las deliberaciones públicas, desterrando su rol de simple espectador condescendiente de las actividades ciegas y dirigidas externamente por los demás.

El empoderamiento del ciudadano se manifiesta en la idea de la ética discursiva del interlocutor válido como sujeto “facultado para decidir sobre la corrección de las normas que le afectan, movido por intereses cuya satisfacción da sentido a la existencia de normas, capacitado para tomar decisiones desde la perspectiva de intereses generalizables” (Cortina, 1993, p. 53). Comprende, a nuestro entender, múltiples aspectos que tienen que ver con el desarrollo de la subjetividad moral y de las competencias comunicativas, la toma de conciencia de la función política de la ciudadanía y las instituciones de la sociedad civil, el acceso a la información relevante y pertinente para una adecuada toma de decisiones, la participación en la formación de consensos sobre los asuntos públicos y la conformación de redes sociales. En definitiva, con toda acción tendente a reconstruir políticamente los lazos de sociabilidad, reciprocidad, sentido de compromiso y obligación moral.

La propuesta de Freire y Fals Borda fue apoyada por diversos movimientos que en América Latina promovieron el desenmascaramiento de distintas formas de opresión, el surgimiento de nuevos sujetos sociales y de nuevas prácticas de movilización social, conformando un nuevo e inédito contexto para la participación. Estas experiencias pasadas y presentes constituyen un escenario de reactivación y ampliación de lo político que permite resistir los crecientes procesos de colonización del sistema y los embates del neoliberalismo que pretende imponer un modelo disciplinado y ficticio de participación.

3. Prácticas y sentido de la participación. La perspectiva de los actores sociales

Preocupados por el modo en que en la práctica los procesos participativos pueden contribuir con la construcción democrática, incidir en la constitución de los actores intervinientes como sujetos políticos críticos y generar algún tipo de cambio social, en los últimos años hemos desarrollado distintos estudios sobre la participación y la construcción de ciudadanía en diferentes ámbitos: el de la escuela, el de las comisiones vecinales, el de las organizaciones de base y de los barrios con mayor grado de desvinculación y fragmentación social .

En estos estudios una de las líneas de indagación estuvo centrada en el reconocimiento y comprensión de las limitaciones impuestas a las oportunidades de asumir roles de decisión e incidencia por parte de los actores sociales, tanto por los procesos de racionalización moderna del aparato estatal, como por las formas de relacionamiento y posicionamiento que se despliegan en los actuales escenarios sociales en los que se convoca a la participación. Las reflexiones en torno a estas cuestiones nos permiten reconocer la existencia de ciertas rupturas en las orientaciones objetivas y simbólicas de tales procesos que permiten pensar en prácticas que sean influyentes sobre la voluntad política y las resoluciones vinculantes y que impactan sobre la propia subjetividad de los actores involucrados.

Uno de los resultados más relevantes de tales estudios fue la identificación de un repertorio de prácticas, sentidos, formas de relacionamiento y posicionamientos de los actores implicados en los procesos participativos, que visibilizan las tensiones, complejidades y contradicciones de la participación que no siempre son debidamente consideradas por las perspectivas teóricas.

A partir de las múltiples formas que adopta la participación en los espacios cotidianos de interacción, en los casos estudiados pudimos encontrar un continuum que revela aproximaciones alternas o sucesivas al potencial transformador y democratizador de esta práctica.

3.1. La participación instrumental o estratégica

Los actores cuya lucha está centrada en la reproducción de las condiciones materiales de vida suelen participar de un sistema de intercambio, cooperación, ayuda mutua y redes clientelares. Esto se da en situaciones de asistencia y en el marco de políticas y programas sociales de impronta neoliberal que exigen a los beneficiarios cierta contraprestación por los subsidios o ayuda recibida.

La participación se asocia a diversas estrategias de supervivencia y se ubica en organizaciones que interceden ante las instituciones de asistencia del Estado, centrando

sus acciones en la negociación de los recursos y ocupando un rol de subalternidad que refuerza el poder de quien tiene en sus manos el manejo y la distribución arbitraria de los medios que otros necesitan.

Este tipo de participación totalmente funcional al neoliberalismo, es promovida o sostenida por gran parte de las políticas y programas sociales implementados en América Latina. La contraprestación esperada es concebida como el resultado de la transferencia de herramientas propiciadoras de prácticas sociales, productivas y culturales y el desarrollo de competencias personales y socio-comunitarias que permitiera a los sectores excluidos compensar algunas de las carencias más urgentes de su condición. Adquiriendo un sesgo voluntarista y despolitizado (Clemente, 2007), el principal motivo para la participación se vincula a la satisfacción de necesidades que hacen a las condiciones materiales. Se transfiere, además, a los actores la responsabilidad por su situación de pobreza y se espera que, por lo tanto, asuman un rol clave en la resolución de sus propios problemas, procurándose por su cuenta, mediante múltiples afiliaciones y estrategias de negociación, los recursos necesarios para tal fin.

Este tipo de participación asimétrica e instrumental arraiga a los sujetos en lo que Freire llama la conciencia mágica que no se considera superior a los hechos, dominándolos desde afuera, ni se juzga libre para entenderlos como mejor le agrada. Simplemente los capta, otorgándoles un poder superior al que teme porque la domina desde afuera y al cual se somete con docilidad. Es propio de esta conciencia el fatalismo que le lleva a cruzarse de brazos, a la imposibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos consumados, bajo los cuales queda vencido el hombre. O bien esta participación puede consolidar un estado de intransitividad que sujeta la existencia de los hombres a un plano de vida más vegetativo, centrando su preocupación en lo vital, biológicamente hablando, y clausurando la comprensión de todos los problemas que exceden esa esfera. "El discernimiento se dificulta, se confunden los objetivos y los desafíos del exterior, y el hombre se hace mágico, por no captar la auténtica causalidad" (Freire, 1997, p. 53).

La participación como contraprestación impuesta a partir de la interpelación del Estado, para aquellos sectores en los que la acción colectiva se encuentra desarticulada, constituye un medio efectivo para afianzar un sistema de prácticas que le permite asegurarse sus fines más inmediatos. Sin embargo, esta forma de participar restringida y disciplinada puede llegar a plantear intersticios hacia otras experiencias de socialización y movilización superadoras de los condicionamientos impuestos por el asistencialismo.

3.2. De la asistencia a la construcción del vínculo

La participación en organizaciones, movimientos sociales o espacios territoriales en los que se tramita la distribución de bienes materiales necesarios para la supervivencia puede dar lugar a otra forma de experimentar y dimensionar los procesos participativos. La satisfacción de estas necesidades, en gran parte de los contextos estudiados, convoca a sectores de la comunidad que se acercan por el beneficio que pueden obtener y su permanencia se vincula con la efectividad que ella garantiza en tal servicio. De hecho, parece que no existe en principio una adscripción territorial y que las personas concurren a las organizaciones, movimientos o grupos que mejor cumplen con dicha tarea, por más que las mismas se encuentren en barrios diferentes a los propios.

Sin embargo, se advierte que esta forma de relacionarse con estos espacios se va transformando en la medida en que va consolidándose un vínculo basado en lo afectivo.

La concurrencia diaria o constante va convirtiéndose, debido a que, además de los intereses materiales, la misma se nutre de otro tipo de intereses, como el del encuentro y la sociabilidad.

De este modo, la participación se asocia a la socialización, la recreación, el fortalecimiento de lazos, la recomposición del tejido social y el esparcimiento. Los procesos de integración social además traen aparejados una reanimación del mundo de la vida y de experiencias en las que los sujetos conforman su identidad, lo que contribuye en muchos casos a la visibilización de ciertos colectivos y a su reconocimiento, aunque no exista una lucha explícita en este sentido.

Surgen así nuevas formas de participación que ya no tienen un carácter instrumental, ya que se alimentan en el sentido y el valor que los que participan asignan a esta práctica, más que a las actividades, efectos o beneficios con los que la misma se asocia.

En sectores de alta vulnerabilidad, donde el tejido social se encuentra roto y la ausencia de instituciones tradicionales no provee recursos significativos para la construcción de la subjetividad, la participación puede proveer significativas experiencias de afiliación y de comunidad. Esto es clave para avanzar hacia otro tipo de participación en el que puedan dirimirse posicionamientos subjetivos más autónomos y procesos de transformación comunitaria más genuinos.

Cuando las prácticas de participación son importantes en términos de la reproducción simbólica, pueden también impulsar movilización y organización de los actores y, al hacerlo, pueden construir estructuras comunicativas que amplifiquen las voces y sean escuchadas por otras instancias. De esta manera, pueden llegar a configurarse con un rol político más fuerte. (Oraisón, 2013, p. 84)

3.3. De la integración social a la acción colectiva

La participación que propiciaron Fals Borda y Freire se expresa en formas de organización y de lucha colectiva centradas en la disputa de un proyecto, en la ampliación normativa, o en un reclamo por la vulneración de derechos. Para ellos, los actores –referentes sociales, organizaciones territoriales, grupos autoconvocados– deben articular las demandas sosteniéndose en un tipo de representación de base popular. De este modo pueden posicionarse como interlocutores válidos, con exigencias de ser incluidos en las decisiones acerca de los asuntos que las implican.

Para Nancy Fraser (2000) existen dos modos de abordar la cuestión del reconocimiento. La primera está dada por el modelo de identidad que parte de la idea hegeliana de que la identidad se construye de manera dialógica, a través de un proceso de reconocimiento mutuo. El reconocimiento de los otros, por lo tanto, es esencial para el desarrollo del sentido de sí. Quedarse en este modelo puede conducir para Fraser al desplazamiento y la reificación.

En la medida en que la política del reconocimiento desplaza a la política de la redistribución, puede promover, de hecho, la desigualdad económica; en la medida en que reifica las identidades de grupo, corre el riesgo de aprobar la violación de los derechos humanos y congelar los mismos antagonismos que trata de mediar. (Fraser, 2000, p. 56)

Por lo tanto, se debe pasar al enfoque alternativo que consiste en tratar al reconocimiento como una cuestión de status social. Desde esta perspectiva, lo que precisa de reconocimiento no es la identidad específica de grupo o de los actores, sino su estatus como plenos participantes en la interacción social. La falta de reconocimiento,

por lo tanto, no significa desprecio y deformación de la identidad de grupo, sino subordinación social, en tanto que imposibilita participar como igual en la vida social.

La participación de los sectores vulnerables y beneficiarios de la asistencia pública en espacios de interlocución con el Estado puede plantear rupturas con estas formas de representación institucionalizadas que asumen a determinados actores como inferiores, excluidos o simplemente invisibles. A partir de la promoción de la cultura autoafirmativa basada en la identidad colectiva, la participación puede contribuir con el reconocimiento de aquellos como plenos participantes en la interacción social.

Cuando la participación supone implicación en un proyecto de promoción comunitaria, como la mejora de las condiciones de vida del barrio o de un grupo, está en juego la capacidad de incidencia de los actores, lo que termina dirimiéndose en el contexto de las disputas por acceder al poder cristalizado en la representación. Es decir, lo que se pone en juego son las instancias genuinas de representación popular y la capacidad de las organizaciones o referentes sociales por orientar los procesos de reproducción de las condiciones materiales de la vida desde marcos de sentido que excedan las estructuras del sistema (Oraisón, 2012).

Cuando el horizonte político y democrático de la participación está en primer plano, se la concibe como una acción social comprometida con la formación de sujetos capaces de cambiar el mundo y no solo de reproducirlo. De ahí que se visualice que la participación, en el campo relacional, puede contribuir a posicionamientos políticos más críticos y emancipados y relaciones sociales más simétricas, lo que, a nivel subjetivo, podría traducirse en una ciudadanía autónoma y proactiva.

Desde esta perspectiva, se enfatiza la participación como la transición de una posición de paciente a agente de los procesos sociales y comunitarios en los que se ve involucrado, racionalmente motivado a intervenir en las deliberaciones públicas, desterrando su rol de simple espectador condescendiente de las actividades ciegas y dirigidas externamente por los demás. Se considera, entonces, a la participación como una práctica política, que se dirige específicamente al cambio de las relaciones de poder, en la perspectiva de hacerlas más horizontales, más dialógicas y por consiguiente más democráticas.

3.4. La subjetivación de la participación: Inclusión disciplinada o construcción de la capacidad de agencia

En consonancia con el análisis de casos de prácticas participativas arriba realizado, la psicología, particularmente la psicología social y comunitaria, asume que la participación es una experiencia central en los procesos de subjetivación (Montero, 2006). A partir de la década del 70 la psicología social, deja de considerar a la participación como una simple emisión de información para pasar a relacionarla con un mayor control del sujeto en la toma de decisiones. De este modo, se define a la participación como todo intercambio entre sujetos que puede conducir a cambios o transformaciones, de los estados iniciales previos al ejercicio de esta práctica. Es decir, participación es una acción interactiva con poder potencial de influencia en los demás.

Desde la psicología se diferencian dos niveles de la participación según sus efectos.

El primero se refiere a efectos inaugurales en la constitución y sostén de los sujetos como parte del mundo (...). El segundo (...) aborda los efectos secundarios, que se refieren a las múltiples, complejas, permanentes y heterogéneas incidencias posteriores que (...) los procesos de participación tienen en la producción de las

subjetividades (...) con particularidades propias de cada cultura y sujeto, las que a su vez varían en el tiempo. (Ferrullo de Parajón, 2004, p. 190)

De ahí que asumimos el carácter ambiguo y contradictorio de esta práctica. Pensar que la participación siempre produce en los actores empoderamiento y emancipación, como dijimos al inicio, es una falacia y una idealización.

Por ser una práctica de naturaleza política, los impactos de la misma se vinculan con los juegos del ejercicio del poder. Montero (1996) sintetiza esta idea al sostener que no siempre que se habla de participación, verdaderamente se da ese proceso de cooperación, solidaridad, construcción y apropiación del objeto por parte de los actores sociales y partícipes.

Ese uso del concepto de manera indefinida, que lo convierte en una especie de paraguas bajo el cual se cobijan múltiples formas de coincidencia social, ha llevado a que se distingan diferentes grados de participación... Así, bajo la mención de participación pueden introducirse desde las más variadas formas de manipulación, de consulta, de divulgación de información, hasta la delegación de poder en grupos y el completo control comunitario. (p. 10)

Tal como lo señalamos en trabajos anteriores (Oraisón, 2011, 2012), la desmitificación de la participación, como la llama Montero, pone en evidencia la complejidad de los procesos que esta involucra y la multiplicidad de factores personales y contextuales que pueden condicionarla. No obstante, debido a que se trata de una herramienta clave y necesaria para la construcción del sujeto agente, un concepto positivo de la participación puede ser asumido como un “ideal conscientemente sostenido” (Ferrullo de Parajón, 2004, p. 43), como un principio regulativo que marca el horizonte normativo al que sería deseable se encaminen los aprendizajes sociales y políticos, los procesos de construcción de ciudadanía.

4. Hacia un marco regulativo de la participación

En párrafos anteriores se ha dado cuenta de que la efectividad de los procesos participativos puede ser evaluada a partir de los resultados que esta produce en términos sociales y subjetivos, esto es, el éxito en la satisfacción de una demanda, la posibilidad de instalar un tema en la agenda pública, la posibilidad de reorientar ciertas acciones en función de los intereses de los participantes. Al margen de estos resultados, y a la luz de nuestras preocupaciones, la participación también puede ser valorada por el papel que juega en la democratización de las instituciones y las relaciones sociales y políticas y por su potencialidad para construir ciudadanía. En este sentido cabe preguntarse por las formas de empoderamiento y emancipación de los actores y por instauración de relaciones más horizontales y simétricas.

Ahora bien, el escenario en el que puedan generarse estos efectos debe ser configurado de manera fáctica y normativa, con regulaciones concretas fundadas en ciertas condiciones formales de los procedimientos participativos que pueden ser considerados democráticos.

4.1. La comunicación libre de dominio

En la Dialéctica de la Ilustración, obra fundante de la Teoría Crítica de la Sociedad, Horkheimer y Adorno sostienen que el esfuerzo humano por dominar la naturaleza (que

incluye al hombre mismo) reafirma un tipo de razón que solo busca que los medios se adecúen a los intereses subjetivos de la autoconservación.

Habermas (1982) comparte con sus maestros el cuestionamiento de la razón instrumental para afirmar la dimensión crítica; sin embargo, cree que este posicionamiento lleva a la razón moderna a un auténtico callejón sin salida, ya que termina objetivándose a sí misma. Propone, consecuentemente, ampliar el concepto de razón y redireccionarlo, planteando la distinción entre dos racionalidades: la instrumental, expresión de la acción racional con respecto a fines, que es la manifestación del control y dominio sobre la naturaleza a través de la técnica, atribuida al ámbito del trabajo; y la comunicativa, configurada en el ámbito de la intersubjetividad y la interacción simbólicamente mediada, expresada en estructuras normativas que regulan la organización social.

La emancipación debe pensarse, entonces, desde otro lugar; no ya desde la perspectiva marxista, como dominio técnico e incremento de la productividad, puesto que esta concepción al circunscribir el acto de autoproducción de la especie humana al trabajo termina cayendo en un reduccionismo que asume a la acción instrumental como único modelo de acción. En los marcos institucionales en los que se da la interacción simbólicamente mediada (mundo de la vida y sociedad civil), la racionalización debe ser comprendida como extensión de la comunicación de libre dominio (Habermas, 2000).

Partiendo de comprender a la exclusión como dominación que se hace patente en formas de violencia coactiva y estructuras de comunicación distorsionada (Habermas, 1982), la emancipación se vincula con la conciencia crítica, la autodeterminación y la autonomía, dimensiones que se estructuran en los ámbitos institucionales y simbólicos, fundamentalmente en el campo de la acción política. Hoy se hace decisivo, pues, asociar la tiranía a las coacciones que impiden sistemáticamente una discusión racional y tomar parte en los acuerdos normativos vinculantes.

4.2. La autonomía política

Con base en estas consideraciones, Habermas propone un procedimiento para la expresión de la voluntad general postulando el presupuesto irrenunciable del consenso de los ciudadanos como criterio básico de legitimación del Estado democrático. Los derechos subjetivos son los que garantizan la posibilidad de una vida autónoma. Por ello, “no pueden ser formulados adecuadamente si antes los afectados no participan por sí mismos en discusiones públicas sobre los fundamentos de los aspectos más relevantes para el tratamiento igual y desigual de los casos típicos” (Habermas, 1999, p. 258). Al ejercicio de la participación en la definición del contenido de los derechos que cada uno quiere que le asista, Habermas lo llama “autonomía política”. La condición de que se dé este ejercicio está ligada a la institucionalización de la participación, ya que el estatus de ciudadano democrático dotado de competencias para elaborar leyes solo se puede fundar con la ayuda del derecho coercitivo:

No hay ningún derecho sin libertades subjetivas de acción reclamables jurídicamente que garanticen la autonomía privada de las personas jurídicas individuales; y no hay ningún derecho legítimo sin la legislación democrática común de ciudadanos legitimados para participar como libres e iguales en dicho proceso. (Habermas, 2000, p. 70)

Para Habermas (1999), la participación y la política deliberativa no pueden depender solo de una ciudadanía madura, racionalmente motivada para intervenir en los espacios

públicos, sino en la institucionalización de los procedimientos correspondientes. La apertura de canales de comunicación entre el poder político-administrativo y los ciudadanos que se desplieguen sobre cuestiones sustanciales es una plataforma de lanzamiento para procesos que promuevan aprendizajes de ciudadanía y que permitan transitar hacia formas de participación más democráticas y emancipatorias.

Si bien este requisito está necesariamente vinculado a una gestión de la participación por parte del Estado, no depende solo de este. La participación misma tiene que ser visualizada por los propios actores con un doble sentido o una doble causa: por un lado, la incidencia en las cuestiones públicas, es decir, definiendo problemas, haciendo contribuciones, sensibilizando hacia determinados valores. Y por otro, el mantenimiento de las estructuras comunicativas y asociativas pre-existentes, y la activación, ampliación y consolidación de nuevos espacios de expresión y participación.

Las luchas por una democratización del poder, de Fals Borda y Freire, se sostienen en un fortalecimiento de sus mundos vitales, en una conquista de espacios y en la creación de redes, liberando a los actores de una visión fatalista de la realidad y animándolos a que intervengan en los discursos públicos introduciendo en ellos la perspectiva de los marginados y oprimidos. Pero estas luchas deben traducirse en nuevas normas jurídicas que permitan que la redistribución del poder se haga más allá de lo simbólico y discursivo.

4.3. El reconocimiento y paridad participativa

Ahora bien, que los actores sociales históricamente silenciados puedan pasar a ocupar posiciones activas y hacer prevalecer sus luchas reivindicatorias depende de la posibilidad de los sujetos de reconocerse en las acciones propias y de los otros en el campo de la interacción simbólica. Esto fue reconocido por Habermas (1991) al recuperar la teoría de G. H. Mead para explicar los procesos de autoconciencia y de autonomía, esto es, de individuación, en el marco de la relación simbólicamente mediada con otro participante.

La progresiva individuación se mide tanto por la diferenciación de identidades de tipo único como por el crecimiento de la autonomía personal. Pero en tanto ser autónomo e individuado, el individuo solo puede cerciorarse de sí desde la perspectiva de los otros (Habermas, 1990). La identidad deja, así, de ser una connotación referida a los estados interiores para adquirir validez en la medida en que se exterioriza porque pasa progresivamente a ser dependiente del reconocimiento (Robles Salgado, 2005).

El término reconocimiento designa una relación recíproca ideal entre sujetos que es constitutiva de la subjetividad: uno se convierte en sujeto individual solo en virtud de reconocer a otro sujeto y ser reconocido por él. Por lo tanto, las reivindicaciones de reconocimiento, para Fraser (2006), se relacionan con la realización personal y con la justicia. Es injusto que a algunos sujetos se les niegue un estatus de interlocutores plenos en la interacción social como consecuencia solo de patrones culturales institucionalizados en cuya elaboración no han participado en pie de igualdad.

Pero la “paridad participativa” –la estimación y el reconocimiento como participante pleno en las relaciones sociales– no es un a priori sino una consecuencia de las luchas políticas por la institucionalización de nuevas pautas culturales y representaciones sociales que rompan con la desvalorización.

4.4. La contra-circulación del poder

De lo que se trataría pues, con la participación, es de crear contra-espacios públicos y contra-instituciones, fijar nuevas identidades y modos expresivos, normativos y comunicativos de acción social que transforman la cultura. Para ello se tienen que reorientar los procesos comunicativos. Según Habermas, la estructura política del Estado está constituida por un centro que detenta el poder y una periferia que, en el común de los casos, se limita a obedecer los mandatos que del centro provienen. “Los procesos de comunicación y decisión del sistema político articulado en términos de Estado de derecho se ordenan conforme a un eje centro-periferia” (Habermas, 1998, p. 435). Esta lógica de comunicación ha fortalecido el protagonismo del poder administrativo en detrimento de la organización y unión de la sociedad civil, ya que “las intervenciones administrativas y la supervisión constante desintegran la estructura comunicativa del trato cotidiano en la familia y en la escuela, en el municipio y en el vecindario” (Habermas, 1998, p. 449), limitando las posibilidades de participación de los actores de la periferia en los procesos políticos que afectan al Estado.

Siendo así, Habermas propone una comprensión alternativa de la estructura política del Estado, en tanto invierte el curso normal sobre el cual circula el poder. Es la llamada periferia la que se establece como entrada de deliberación y puentes comunicativos que llegan a trastocar los entramados políticos establecidos, logrando así una transformación en la toma de decisiones. Al respecto Habermas asevera:

Las decisiones vinculantes para ser legítimas tienen que venir controladas o regidas por flujos de comunicación que partan de la periferia y pasen las esclusas de los procedimientos democráticos y de los procedimientos propios del Estado de derecho. Solo entonces puede excluirse que el poder del complejo administrativo se autonomice frente al poder comunicativo. (Habermas, 1998, p. 437)

Que esta contra-circulación del poder tenga éxito depende, por un lado, de que “el colectivo en tanto que deliberante y en tanto que tomador de decisiones, se (separe) de aquellas partes o instancias que actúan en su lugar, es decir, que aplican y ejecutan los programas acordados” (Habermas, 1998, p. 226). Y por otro, de la posibilidad de los actores de la periferia de tematizar, elaborar, argumentar y comprender los problemas, utilizando mecanismos emergentes distintos a los que nutren al poder administrativo. Si el poder central se basa en la homogenización y en la exclusión, el poder comunicativo ha de promover espacios para la deliberación, la diferencia, el reconocimiento y la inclusión “solo de las estructuras de una intersubjetividad no menoscabada puede surgir el poder comunicativo que tienen las convicciones comunes” (Habermas, 1998, p. 218).

Para indicar un camino que lleve a tal meta, Habermas cree necesario distinguir dos aspectos de la formación política de la voluntad: (a) la institucionalizada, que lleva a resoluciones, y (b) el entorno de los procesos informales de formación de opinión no institucionalizada, que no está bajo la coacción de tener que llegar a resoluciones, y que consiste en discusiones sobre valores, temas y aportaciones diversas que quedan flotando libremente. La esperanza de resultados racionales descansa en el juego entre la formación política de la voluntad institucionalizada y las corrientes de comunicación espontáneas. Ello requiere la potenciación de asociaciones libres, que canalicen la discusión sobre temas y valores relevantes para toda la sociedad y que influyan en las decisiones políticas de modo indirecto (Cortina, 1993).

La independencia de la sociedad civil se basaría en su poder para afirmarse frente a los poderes administrativo y económico, desplegándose tanto el segundo de los ámbitos arriba mencionados, el de las fuentes de acción comunicativa, como a lo largo de los variados espacios públicos autónomos y de los procedimientos institucionalizados de formación democrática de la opinión pública y de la voluntad común habilitados por el Estado de Derecho (Habermas, 1999).

4.5. Entre la representación y la participación

En coincidencia con estas ideas, de Sousa Santos (2009) cuestiona el modelo de democracia representativa por ser una democracia de baja intensidad que reduce la participación al voto, lo que no garantiza las condiciones de igualdad política y no reconoce otras identidades más que las individuales. Si bien puede ser utilizada para desarticular el poder de los de arriba, no permite fundar un nuevo pacto político. Por ello considera que hay que inventar y fundar nuevas formas de democracia que, sin rehusar de los principios de la democracia liberal, integren sus principios con las demandas ético-políticas de la emancipación.

De Sousa Santos propone hacer un uso contra-hegemónico de la democracia representativa que permita ampliar los espacios y criterios de participación y de representación orientados a la acción afirmativa y discriminación positiva. Esto supone encontrar criterios distintos de representación política. Esta no puede ser solo cuantitativa: la del voto. Las formas de representación cualitativa son difíciles de organizar porque son nuevas, pero una posibilidad sería la inclusión, además de los partidos políticos, de los movimientos sociales.

En el nuevo escenario de la representación cualitativa y la participación activa, deberían poder articularse la identidad cultural con interculturalidad igualitaria; formas propias de organización y movilización de base con la participación política en el marco de las instituciones todavía dominantes; diferentes niveles y diferentes tipos de lucha por la autodeterminación local, regional, nacional, política, cultural, económica, esto es, formas de autonomía y autodeterminación.

La propuesta de Sousa Santos da cuenta de los cambios que se vienen dando en las sociedades capitalistas, particularmente en algunas regiones de Latinoamérica, influenciadas quizás por ideas como las de Fals Borda y Paulo Freire en las que, a partir de la acción de los movimientos sociales, se vienen generando estrategias de resistencia y de lucha que incorporan a nuevos actores y nuevas formas de acción, reconfigurando los espacios tradicionales de la participación. En este contexto emerge un conjunto de discursos, de imaginarios, de modalidades de organización y de prácticas de transformación en los que se evidencian signos de recuperación de la sociedad civil, del pueblo, de lo comunitario, que revelan signos palpables de democratización social y política.

5. Para el cierre: pensando indicadores de participación

Las reflexiones presentadas en el artículo pretenden abonar a la hipótesis inicial respecto al rol de la participación en la construcción de la ciudadanía y la consolidación de la democracia.

En este sentido se han recuperado las propuestas de acción de Fals Borda y de Freire, quienes han asumido como posible la capacidad de transformación de los actores sociales y de la participación popular, a pesar de los fuertes condicionamientos existentes en el contexto latinoamericano. En este marco se han analizado cómo se dirimen en el terreno material y simbólico de las prácticas concretas los procesos participativos en ámbitos característicos de dicha región. Y finalmente, se ha construido un encuadre normativo, a partir de las contribuciones de Habermas, Fraser y de Sousa Santos, que permita configurar el escenario en el que es viable construir una ciudadanía democrática participativa.

Retomando lo argumentado en los distintos apartados, se propone a modo de conclusión un conjunto de posibles indicadores críticos que pueden ser aplicados para analizar las posibilidades democráticas y emancipadoras de la participación en experiencias y casos empíricos. El punto de partida será identificar si existe algún condicionamiento fáctico o normativo que pueda interferir en los procesos participativos. Todos los involucrados deben intervenir. Ninguna restricción a la participación puede considerarse éticamente válida. La existencia de algún tipo de condicionamientos va a direccionar, sesgar u obtener los resultados y efectos de la participación.

Además, se hace necesario reconocer explícitamente las situaciones de asimetrías con las que los participantes concurren a la participación. Éstas pueden ser muy marcadas o menos visibles; sin embargo, es ilusorio pensar que no existen. Las diferencias en los orígenes sociales, los roles que cada uno ocupa, las experiencias formativas y de socialización, la propia identidad, las valoraciones culturales, entre otros factores, inciden en nuestras percepciones de lo justo y del bien común, en la configuración nuestros intereses y en el posicionamiento que, como agente o paciente, se adopta frente a la realidad en la que cada uno está inserto. Estas asimetrías deben ser tematizadas críticamente y abordadas estratégicamente de manera que incidan lo menos posible en los procesos participativos.

Si la participación se abre y configura desde instancias externas a los participantes, aquella debe permitir a los actores tomar parte en todas las negociaciones, discusiones y decisiones involucradas en el proceso, no solo en el acuerdo final. Si esto no es posible, los participantes deben tener un amplio y detallado conocimiento de las etapas previas de deliberación, negociación y construcción de alternativas para que puedan insertarse críticamente en el proceso, plantear las objeciones que consideren pertinentes o abstenerse de intervenir si consideran que su participación es improductiva o convalidante.

El criterio de legitimidad del proceso participativo nunca puede reducirse solo a la eficiencia. Ello suele suceder debido a las distintas formas de colonización y cooptación del sistema, que termina imponiendo una racionalidad de tipo estratégica o tecnocrática obligando a trasmutar a los actores sociales y comunitarios, que se mueven dentro de horizontes simbólicos en el contexto del mundo de la vida, hacia una racionalidad que restringe las formas y el contenido de la comunicación coaccionando la formación de la voluntad colectiva. El criterio de legitimidad tiene que ser construido en el marco de las prácticas participativas y no impuesto de “arriba hacia abajo”.

En definitiva, los procesos participativos tienen que involucrar tres dimensiones: pertenencia, roles y decisiones. Participar es, en primer lugar, pertenecer a un todo que comprende y tiene presente al participante. Implica una actitud de compromiso y

responsabilidad individual con un todo, en el cual está incluido. La participación es algo que se construye también con el aporte de todos. Supone, asimismo, la posibilidad de asumir y compartir determinados roles sociales, procesos de cooperación y competencia, encuentros y desencuentros. Finalmente, exige que las decisiones fundamentales se tomen colectivamente mediante una socialización del poder.

Desde esta perspectiva, se considera la participación como una práctica política, que se dirige específicamente al cambio de las relaciones de poder, para hacerlas más horizontales, más dialógicas y por consiguiente más democráticas. Participar implica un cambio en los valores y actitudes de las personas, pasar de ser producto de las circunstancias a ser actor, protagonista; a tener proyectos, sentirse con posibilidad de hacer.

Referencias

- Ayuste, A. (2006). Las contribuciones de Habermas y Freire a una teoría de la educación democrática centrada en la deliberación racional y el diálogo. En A. Ayuste (Coord.), *Educación, ciudadanía y democracia* (pp. 65–102). Barcelona: Octaedro-OEI.
- Barber, B. (2004). *Democracia fuerte*. Madrid: Almuzara.
- Cohen, J. (2000). Procedimiento y sustancia en la democracia deliberativa. *Metapolítica*, 4(14), 24–47.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Dahl, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- De Sousa Santos, B. (2003). *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Buenos Aires: CLACSO.
- Elster, J (Comp.). (2001). *Democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa.
- Fals Borda, O. (1987). Democracia y participación. Algunas reflexiones. *Revista Colombiana de Sociología*, 5(1), 35–40.
- Fals Borda, O. (Coord.). (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI.
- Ferullo de Parajon, A. (2006). *El triángulo de las tres "P"*. *Psicología, participación y poder*. Buenos Aires: Paidós.
- Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New Left Review*, 4, 55–68.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Galerna.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2002). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Valladolid: Trotta.

- Montero, M. (1996). La participación: Significados, alcances y límites. En M. Montero, E. Jaua, E. Hernández, J. P. Wyssenbach, S. Medina, S. Hurtado y A. Janssens (Eds.), *Participación, ámbitos, retos y perspectivas* (pp. 34-56). Caracas: CESAP.
- Montero, M. (2006). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. Tensión entre la comunidad y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Oraisón, M. (2009). Participación, escuela y ciudadanía: Perspectiva crítica y praxis política. *Investigación en la Escuela*, 68, 39-50.
- Oraisón, M. (2011). Sobre la relación Estado-sociedad civil: La participación ciudadana. El caso de las comisiones vecinales de la ciudad de Corrientes, Argentina. *Nómadas, Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 727, 1-24.
- Oraisón, M. (2012). Participación ciudadana y educación para la democracia. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia/International Journal of Education for Democracy (RIED/IJED)*, 4(1), 24-86.
- Oraisón, M. (2013). Participación ciudadana y organizaciones comunitarias: Espacios, prácticas y posicionamientos políticos. En A. M. Pérez y M. Oraisón (Coord.), *Estudios sobre participación: Procesos, sujetos y contextos* (pp. 56-87). Buenos Aires: Centro de Estudios Sociales-UNNE.
- Oraisón, M. y González Foutel, L. (2012). El programa Presupuesto Participativo: Participación ciudadana, democracia deliberativa e inclusión social. Análisis de las tensiones y potencialidades de la experiencia de Corrientes. *Revista de Estudios Regionales y Mercado de Trabajo*, 8, 191-214.
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robles Salgado, F. (2005). Contramodernidad y desigualdad social: Individualización e individuación, inclusión/exclusión y construcción de identidad. La necesidad de una sociología de la exclusión. *Revista Mad*, 12, 27-57. doi:10.354/0718-0527.2005.13939
- Rosanvallón, P. (2007). *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.
- Rubio Carracedo, J. (1990). *Paradigmas de la política. Del Estado justo al Estado legítimo (Platón, Marx, Rawls, Nozick)*. Barcelona: Anthropos.

Breve CV de la autora

Mercedes Oraisón

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (1991) (1997). Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona (2002). Actualmente se desempeña como Profesora a cargo del “Seminario de Deontología” y del “Seminario III/Seminario de Investigación” del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Es Investigadora del Centro de Estudios Sociales y del Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional del Nordeste. Dirige actualmente dos proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNNE:PI: 12R001 Subjetivación política y juventud. Estudios de casos múltiples y comparados en Corrientes y Resistencia. (2013-2016)y PI: 12H006Construcción de subjetividades e institucionalización de prácticas en concepciones filosóficas actuales.

(2013 – 2016). Dirige a becarios de investigación del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas), tesis de doctorado y de licenciatura. Es Directora del Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste (CES-UNNE). Fue Coordinadora del Doctorado en Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste del 2008 al 2013. Es Subdirectora del Doctorado en Ciencias Cognitivas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste desde el 2012. Sus producciones científicas abordan temas referidos a la construcción de ciudadanía, la participación, la subjetivación política, la ética docente y la educación moral. Email: mercedesoraison@hotmail.com



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

Conceptual and Practical Links between Multicultural Education and Democratic Education: A Scandinavian Perspective

Relaciones Conceptuales y Prácticas entre la Educación Multicultural y la Educación Democrática: Una Perspectiva Escandinava

Relações Conceptuais e Práticas entre A Educação Multicultural e Educação Democrática: Uma Perspectiva Escandinava

Heidi Biseth *

University College of Southeast Norway

In this article, two separate educational fields are linked: Multicultural Education and Democratic Education. I also argue that these fields are closely intertwined. The aim of this discussion is to bring together these concepts and to investigate some of the practical implications of such an endeavor. Multicultural education and democratic education are discussed in separate sections before moving on to illustrate the practical implications through four dimensions: 1) Formation of citizens; 2) Justice and Civic Equality; 3) Living together; and 4) Cosmopolitanism.

Keywords: Democratic education, Multicultural education, Scandinavian perspective, Social Justice.

En este artículo se relacionan dos conceptos comúnmente separados, y que sin embargo están estrechamente entrelazados: educación multicultural y educación democrática. El objetivo de este trabajo es unir ambos conceptos e investigar algunas de las implicaciones prácticas que esta unión trae consigo. La educación multicultural y la educación democrática se abordan en el trabajo en secciones separadas, a continuación se ilustran las implicaciones prácticas a través de cuatro dimensiones: 1) Formación de los ciudadanos; 2) Justicia y la Igualdad Cívica; 3) La convivencia; y 4) El cosmopolitismo.

Descritores: Educación democrática, Educación multicultural, Perspectiva escandinava, Justicia Social.

Este artigo descreve dois conceitos comumente separados: educação multicultural e educação democrática. O objetivo deste trabalho é unir os dois conceitos e investigar algumas das implicações práticas que essa união traz. Educação multicultural e educação democrática são abordados em seções separadas de trabalho, em seguida, as implicações práticas em quatro dimensões são ilustradas: 1) Formação de cidadãos; 2) Justiça e Igualdade Cívica; 3) A convivência; e 4) O cosmopolitismo.

Palavras-chave: Educação democrática, Educação multicultural, Perspectiva escandinava, Justiça social.

*Contacto: post@heidibiseth.no

Introduction

In this article I propose to link two separate educational fields. In so doing, I argue that these fields are more than linked, they are closely intertwined. The aim of this discussion is to bring together these concepts and to investigate some of the practical implications of such an endeavor. This is done with a firm conviction that such an exercise will contribute to an expansion of our understanding of democracy, including an appreciation of diversity as something else than an anomaly, rather a state of normalcy in a democracy.

Such a topic can be discussed through many approaches. Since multicultural education and democratic education can be seen as two separate educational fields, the historical development of these academic fields would be interesting to investigate. In order to focus on *the links* between these two fields, however, a major historical outline must yield since it is too vast a theme to summarize adequately in the space available here.

‘Conceptual links’ I understand as moving beyond the search for *similar* concepts within the two fields, attempting to understand and find themes that relate to each other or overlap. ‘Practical links’ are recognized as the practical implications of the conceptual links, to display a pedagogic responsiveness to the conceptual framework, or the effect my particular understanding of these two fields bring off.

I cannot offer a comprehensive account of the topic, but rather an entry point in developing a discussion. First I will provide a brief introduction as to how multicultural education and democratic education respectively can be understood. Then I move on to investigate where and how they actually overlap through discussing four dimensions: 1) developing of citizens; 2) our perspectives on justice; 3) living together; and, 4) a relatively compact and brief discussion of cosmopolitanism, and then I will wrap up.

It must me stressed at the outset that the concepts of multiculturalism and democracy can always be debated. The concepts are ‘portmanteau terms’ in that they encapsulate a variety of sometimes contested meanings. They are “essentially contested concepts”, not because they are constructed, but because the problem of their proper usage is marked by continual debate (Parker, 1996, p. 108). Many formulations and definitions exist and indicate that the terms are ambiguous and the way we tend to use them and the way they capture a social reality are constantly evolving. Consequently, my use of the concepts may vary from how it is used by others.

1. Multicultural education

In Europe, ‘multiculturalism’ has a limited meaning compared to North America. According to Meer and Modood (2012), the concept is referring to a post-immigration urban *mélange*. The dominant meaning of multiculturalism *in politics* relates to the claims of post-immigration groups which then reconciles ideas of multiculturalism to ideas of citizenship, which I will return to. And, hence, multicultural education in a national or Scandinavian context has tended to focus on accommodating diversity, mainly understood as diversity created by people with an immigrant background. Therefore, multicultural education has been preoccupied with issues such as mother tongue or first language teaching and learning, acquisition of the national language, and with how to handle what is considered as cultural and religious deviance from

mainstream Scandinavian societies. In other words, the conceptual focus in education has been on what makes ‘The Others’ different and how we can contribute in a transition from perceived “deviance” towards perceived “normalcy”. Therefore, the subjects of this education are only particular groups of students in the Scandinavian schools.

The origin of multicultural education, however, is possible to trace somewhere else. Multicultural education developed in the US as a response to the Black Civil Rights Movement (Banks, 2009). James Banks would describe it as a particular approach to school reform, designed to actualize education equality for students from diverse groups. Banks also claims that multicultural education promotes democracy and social justice in that it provides all students with equal opportunities to learn. It changes the schools in such a way that it no longer reproduces the existing stratification in society. The dimensions of multicultural education provided to conceptualize and develop practices are:

- a) *content integration*; which deals with the extent to which teachers use examples and content from a variety of cultures and groups to illustrate key concepts, principles, generalizations and theories in their subject area or discipline;
- b) the *knowledge construction process*; how do teachers help students to understand, investigate, and determine how the implicit cultural assumptions, frames of reference, perspectives, and biases within a discipline influence the ways in which knowledge is constructed within it;
- c) an *equity pedagogy*; how teachers modify their teachings to facilitate the academic achievements of students from diverse groups, applying a wide variety of teaching styles corresponding to learning styles in different groups; preventing the reproduction of the existing stratification in society;
- d) *prejudice reduction* focuses on the characteristics of students’ racial attitudes and how they can be modified by teaching methods and materials; and
- e) an *empowering school culture*; questioning why there is disproportionality in achievements, how students and staff interact across ethnic, religious, and socio-economic lines. These aspects need to be examined to create a school culture which empower students from all groups.

The multicultural education outlined by Banks is a kind of education intended for all, both students and staff – in order to facilitate deep structural changes, increase academic achievement of marginalized youth and promote development of democratic attitudes and values.

It must be noted that James Banks (2009, 2011) as well as Walter Parker (1996) stresses the *E Pluribus Unum*, a phrase on the Seal of the US, also visible on the coins. This Latin phrase can be translated into “Out of many, one”, meaning that the diversity is not only acknowledged but also the foundation or source for “one-ness” or unity – and unity in diversity is indeed needed for a well-functioning democracy - which brings me to the topic of democratic education.

2. Democratic education

As this topic spans several academic disciplines, no unified body of literature exist on the topic of democratic education. Democratic education can be understood as a theory on learning and school governance in which students and staff participate freely and equally in a school democracy. John Dewey (1916/1997) is considered one of the founding fathers, so to speak, of the so-called progressive education movement. Building on this in more recent years, a European Democratic Education Community¹ is established, a non-profit organization which promotes self-determined learning as an important dimension of democratic education, with a learning community based on equality and mutual respect. Both individuals and schools can be members of this organization and in Scandinavia Denmark stands out with three member schools in 2012, with *Den Demokratiske Skole* (The Democratic School) as one example² This represents a rather radical and particular way of running a school with a school environment permeated by a wide authority granted to the students. In Denmark these are private schools which charge school fees. The Scandinavian comprehensive and unified school system is known for its high quality free public schools (Biseth, 2009a, 2010), and a relatively few parents chose or can afford to send their children to private schools. Does this imply that only a selected few schools can claim to have democratic education? If such schools are all that is available of democratic education, I tend to be rather pessimistic about our future democracy since the access is only given to a few, and often privileged. I affirm, however, that our public schools also can provide democratic education as democratic citizenship education, i.e. education of all young people in the values and virtues that we assert that our democratic societies require. It is furthermore a contribution in the construction of identities and orients moral conduct for group life (Levinson, 2011). Citizenship under democracy is different than citizenship under authoritarian governments, it often implies collaboration and participation. The aim of democratic citizenship education is implicitly to invoke democracy (Levinson, 2011). A sustainable democracy necessitates citizenship education since the historical record indicates that civic competencies are not naturally occurring in humans (Parker, 1996).

Walter Parker (1996) holds three conceptions of citizenship education which can prove fruitful in this discussion, categorizing them as follows:

- The *traditional conception* of citizenship education includes knowledge and understanding of how governments work, skills for required political behavior (e.g., voting), in addition to a commitment to what is considered core democratic values;
- The *progressive conception* of citizenship education incorporates the traditional one with more focus on deliberation, working for a stronger democracy and promote the individual participation;
- Whereas the traditional and progressive conceptions of citizenship education, according to Parker, relates to the *unum* (the unity or one-ness),

¹ More information is available on their website: <http://www.eudec.org/index.html>.

² Now the numbers are reduced and *Den Demokratiske Skole* at Jutland, Denmark, appears to be closed. Left is Roskilde Sudbury School. More info here: http://www.roskildesudburyskole.dk/html/om_skolen/succes.html.

an *advanced conception* of citizenship education takes into consideration the *pluribus*, diversity in society visible through, e.g., gender, ethnicity, religion, and pay attention to inherent tensions between pluralism and assimilation. It operates in the critical junction of democracy and diversity.

Our existing theoretical frames and normative commitments carry an *implicit* democratic charge – with a focus on justice, equity, and inclusiveness. The implicit of it all, however, often fails to orient us explicitly towards questions and debates of political agency (Levinson, 2011). Themes of citizenship education are rather invisible and implicit in the Scandinavian school curriculum, indicating that we often tend to lean more towards the traditional conception of citizenship education than towards the advanced one. Maybe this also relates to what kind of understanding of democracy that is present among educators?³

Citizenship education is a fluctuating conception, but democracy is not a fixed entity either, and Levinson (2011) provides us with an illustrative continuum (figure 1):

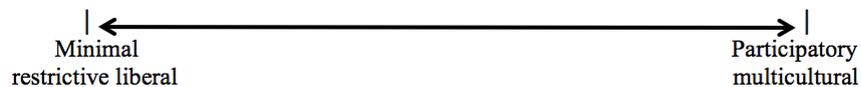


Figure 1. A continuum of democracy
Note: Retrieved from Levinson (2011).

The minimal end of the continuum appears not conducive of diversity and can be exemplified with societies which are sexist, racist or classist, e.g., in the democracy in the city state of Athens in Ancient Greece where only affluent men were considered citizens, not women, children or slaves (cf., Gundara, 2011). They were excluded from the democracy. Or in early Scandinavia where land-owning men were the ones considered citizens and with the right to vote.

Democracies today seem to have moved more in direction towards the right on the continuum, by including more people into the citizenry. But still we can pose the question on how much diversity we do allow? Political diversity, i.e. multi-party system, is common. What about social diversity and cultural diversity? How we educate our citizens for each end of the continuum is radically different. And maybe it is possible to use Parker’s (1996) different conceptions of citizenship education to illustrate this?

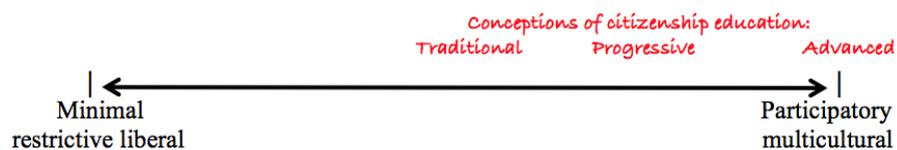


Figure 2. A continuum of democracy and notions of citizenship education
Note: Retrieved from Levinson (2011) and Parker (1996).

To educate each member of society so that they can imagine both social belonging and exercise their participation as democratic citizens requires an advanced conception of

³ See some of my previous work for an elaboration of this (Biseth, 2009b, 2010, 2012).

citizenship education where plurality constitutes an essential element. My argument is that minimal democracy is today “out of date”, not in touch with social reality nor with international obligations. Learning takes place in a socio-historic environment as well as a socio-cultural environment (Daniels, 2007). To acquire theoretical concepts, imply knowledge about the history and background of these concepts. This provides tools to understand and critically analyze different aspects of society and the world. We tend to say that learning is situated within a community of learners. Can students, regardless of identity, see themselves as part of a diversity society as well as classroom culture and to the right part of the continuum presented above?

This question brings me to the practical implications of the conceptual interplays between multicultural education and democratic education. I will focus on four dimensions and the first will be given most attention.

3. Formation of citizens

In the interplay between multicultural education and democratic education it is necessary to ask the following questions:

- What kind of citizenship do we want to promote?
- What kind of democratic citizens do we need for a sustainable society and democracy?
- How do we perceive a “good” citizen?
- Does formation of citizens transgress political dimensions (Parker’s traditional conception of citizenship education)?
- Do we educate for participation in civil society?

There are no simple answers to these questions. The answers relate to, among other things, how we understand what democracy and citizenship is – and is not. And for what kind of democracy we want to educate our young ones, with what kinds of cultural sensibility, deliberative competencies and political agency (Westheimer & Kahne, 2004). If we see a close conceptual link between multicultural education and democratic education, the citizens need to be rather advanced, and educated for a participatory democracy.

When discussing dimensions on citizenship and civic learning in his book *Learning Democracy in School and Society*, Biesta (2011) separates civic learning into a *socialization* conception and a *subjectification* conception. If we adhere to the idea of democracy as consensus rather than in terms of plurality, disagreement and conflict, citizenship education is about socializing students into their role as active citizens, and they actively participate when they subscribe to the existing order and actively contribute to its reproduction. In this role, protest and unconventional forms of active citizenship are not seen as ingredients of a socially cohesive society. The role of education is to make “newcomers” ready for participation in the existing social and political order. This perspective on citizenship entails that democratic traits are an individual endeavor – and provides us with the possibility of measuring the level of democratic citizenship in an individual, for example as is done through IEA’s CIVED (e.g., Mikkelsen, Buk-Berge, Ellingsen, Fjeldstad, & Sund, 2001; Mikkelsen, Fjeldstad, & Ellingsen, 2002; Torney-

Purta, Schwille, & Amadeo, 1999) and ICCS studies (e.g., Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010; Fjeldstad, Lauglo, & Mikkelsen, 2010; Bruun, 2010; Skolverket, 2010).

Another conception of citizenship education, *subjectification*, moves beyond the reproduction of the existing democratic order and understand democracy as an ongoing process, of a unity in a context of conflict and diversity. Citizenship depends on the acts of the citizens, you become a subject when you act. Politics is then a process of subjectification, a process through which new ways of doing and being come into existence, it is a supplement to the existing order because it adds something to this order. Then democratic traits are seen as belonging to the individual-in-context or the individual-in-interaction (Biesta, 2011). Westheimer and Kahne (2004) are using different words than Biesta but nevertheless providing us with an illustrative and concrete example. Imagine that some people in the community lack food (table 1).

Table 1. What would a “good” citizen do and why?

PERSONALLY RESPONSIBLE CITIZEN	PARTICIPATORY CITIZEN	JUSTICE-ORIENTED CITIZEN
	<i>Sample action:</i>	
<u>Contributes</u> to a food drive	<u>Helps to organize</u> a food drive	<u>Explores why</u> people are hungry and <u>acts to solve root causes</u>
	<i>Core assumptions:</i>	
To solve social problems and improve society, citizens must have good character; they must be honest, responsible, and law-abiding members of the community.	To solve social problems and improve society, citizens must actively participate and take leadership positions within established systems and community structures.	To solve social problems and improve society, citizens must question, debate, and change established systems and structures that reproduce patterns of injustice over time.

Note: Retrieved from Westheimer & Kahne (2004, p. 240).

The acts of a personally responsible citizen can be expected to be a contribution to a food drive based on expectation of the citizen to feel responsible and contribute to improve society. Biesta (2011) may claim that this person has been through a citizen education emphasizing socialization into the existing order. The participatory citizen described by Westheimer and Kahne (2004) would move beyond this. Not only contributing to a food drive, but initiating and help organizing one. The justice-oriented citizen, however, would investigate why some people experience a scarcity of food and work to challenge and change a society of injustice. Through a citizenship education in which subjectification of the individual is the aim, the citizen is enabled to add to the existing order (Biesta, 2011). I would argue that the latter characteristics of a citizen is what is needed to achieve a sustainable democracy.

4. Justice and civic equality

A central aspect of democracy is that basic rights are guaranteed all citizens (Beetham, 1999; Held, 2006; Saward, 1994). This is to protect minorities from injustice and promote equality. All citizens are to be treated equally, regardless of gender, ethnicity, socio-economic status, political perspectives or religion (Gutmann, 2004). Knowledge about this is crucial in democratic education. What are the implications in everyday school life? A thorough understanding of how justice plays out in society should be part

of democratic citizenship education. Theoretical and conceptual tools are important instruments for learning. Development of skills in applying basic rights in different scenarios, both imaginary and contemporary is important. For example: How and to what extent do laws protect an individual's right to carry a head scarf, hijab or a kippa in public and in private? Public debates about this topic have taken place and constitute an opportunity to discuss justice in a multicultural society. Relevant in this regard is also the Norwegian court case of Anders Behring Breivik. He is the perpetrator of the July 22, 2011, attack on the Norwegian Parliament and on Worker's Youth League summer camp, killing 77 people. In his Manifesto⁴ a far-right militant ideology is visible, particularly opposing a multicultural society, denying specific groups justice and equality. Radical and deviating political views and deeds are obviously a part of our society. Breivik belongs to a minority. Nevertheless, our democratic system is visible in that he is entitled to a court trial, following the customary judicial procedure of Oslo city court⁵.

Amy Gutmann (2004) claims that multicultural education in democracies can help further civic equality in at least two ways: first, by expressing the democratic value of tolerating cultural differences that are consistent with civic equality, and second, by recognizing the role that cultural differences have played in shaping society and the world in which we live. Civic equality calls for an education that empowers the citizens to disagree, and to deliberate over their disagreements. If claims to toleration and recognition are assessed on grounds of civic equality, then among the most significant variations among groups will be their tolerance or intolerance of their dissenting members and other groups.

A central argument by Bhikhu Parekh (2001, 2006) is that cultural diversity and social pluralism are of intrinsic value precisely because they challenge people to evaluate strengths and weaknesses of their own cultures and ways of life. It stretches our imagination and challenges our categories of thought. This, then, constitute an important part of citizenship education in that independent and critical thinking are seen as core competencies. In other words, the plurality of society can be used in democratic citizenship education to promote desired democratic skills. And then the next dimensions is appropriate.

5. Living together

Citizenship is not only a relationship between the individual and the state, but also a relationship between individuals of the polity (Levinson, 2011). Democracy in and of itself, as I have argued elsewhere, stimulates as well as require diversity (Arendt, 1998; Biesta, 2006; Biseth, 2014). Through diversity we need to find a way of living together, with all our co-citizens. Democratic education is a tool to achieve this means. Cooperation and collaboration are crucial features of effective teaching and learning in socio-cultural theory. Vygotsky, who is well known among those working with pedagogy in the Scandinavian countries, has heavily influenced educational theory and

⁴ "2083 – A European Declaration of Independence": <https://info.publicintelligence.net/>

⁵ In 2012 he was convicted of mass murder, causing a fatal explosion and terrorism, and sentenced to 21 years preventive detention. The sentence is available in Norwegian, for example through the major Norwegian newspaper *Aftenposten*: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Her-er-hele-dommen-mot-Anders-Behring-Breivik-6973988.html>.

practice. The call for, and regulations on, individually adjusted education is but one example of this influence. How is this relevant for this topic? His theory on the Zone of Proximal Development and the importance of scaffolding indicates a suggestion of responsiveness to diversity rather than imposition of “sameness” in learning and teaching (Daniels, 2007). We are individual human beings, with all the diversity this entails. We are also members of a community, a pluralistic community. It is in this community we live; this is our social context for learning. Education needs to recognize and create a pedagogic context in which combined teacher and learner effort results in a successful outcome – a classroom in which the student can appear competent. The individual adjusted education as core of Scandinavian education is, hence, a part of both multicultural education and citizenship education.

In our diverse democratic societies, we will also experience a population and individuals with multiple identities. Banks (2011) operates with three levels of identifications: cultural, national, and global identifications. These three identifications are highly interrelated, complex, and contextual. It is not a zero-sum conception of society; i.e. more national identification leads to less cultural identification. Individuals are capable of having multiple identifications. We all relate to cultural, national and global markers of identification, but the degree to which we have one or the other, and what they consist of, varies. Schools need to enable students to understand how life in their cultural communities and nations influences other nations and the cogent influence that international events have on their daily lives. They need to “acquire the knowledge, attitudes, and skills needed to function within and across diverse racial, ethnic, cultural, linguistic, and religious groups” (Banks, 2011, p. 250). If we only give priority to a national identity within our education system, we neglect important aspects of democratic education, namely to provide students with the skills and knowledge they need to function in an increasingly interconnected global world. Global identification leads to the next dimension of the interplay between multicultural education and democratic education.

6. Cosmopolitanism

‘Cosmopolite’ in Ancient Greece meant “citizen of the world” and is traced back to the Greek philosopher Diogenes. Cosmopolitanism indicates the worldwide community of human beings and Nussbaum (1994) argues in her text *Patriotism and Cosmopolitanism* that this implies a moral commitment to a community transcending our local one. The role of education in fostering such commitments is emphasized by Nussbaum, and in particular how human rights values can serve as a basis for global identification and a sense of allegiance to the entire humanity. Frímansson (2011) concur with Nussbaum when discussing ‘ethical cosmopolitanism’ as “the idea that everyone has rights and duties to all other persons irrespective of the context of their lives, where they live their lives, how they live their lives, or what their religion is” (p. 87) International human rights instruments, such as the Convention of the Rights of the Child (United Nations, 1989), are universal legal obligations and indicators of an existing cosmopolitan perspective (Frímansson, 2011). Appiah (2007) makes explicit how cosmopolitanism, and the global ethics it entails, displays how the distinction between “Us” and “Them”, the discussion of diversity as in difference, are both exaggerated and redundant. Rather than focusing on the foreignness of the foreigner, the practical implications of

cosmopolitanism is linking multicultural education with an education about, for and through democracy. Teaching and learning about the world is, hence, something that only constitutes a community of “Us”, a community that we all share.

7. In closing

The aim of this chapter was to discuss conceptual and practical links between multicultural education and democratic education. In so doing I have illustrated with four dimensions how multicultural education and democratic education have a conceptual interplay with certain practical implications. Numerous other links exist, implying that these dimensions not constitute an exhaustive list. Moreover, the fields of multicultural education and democratic education may at first glance appear with many differences or radical dissimilarities. I argue that they are relatively few and that we are rather faced with distinctions, diverse nuances of a significant topic. In other words, I assert the assumption that multicultural education and democratic education are not only linked, but are rather two sides of the same coin.

References

- Appiah, K. A. (2007). *Cosmopolitanism: ethics in a world of strangers*. London: Penguin Books.
- Arendt, H. (1998). *The human condition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Banks, J. A. (2009). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 303-322). New York: Routledge.
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243-251. doi:10.1080/14675986.2011.617417
- Beetham, D. (1999). *Democracy and human rights*. Cambridge: Polity Press.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society. Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biseth, H. (2009a). Democracy and education in a multicultural Scandinavia. What mandate is designated to educators? *Intercultural Education*, 20(3), 243-254. doi:10.1080/14675980903138590
- Biseth, H. (2009b). Teachers' voices: challenges with democracy in culturally complex Scandinavian schools. In H. Holmarsdottir & M. O'Dowd (Eds.), *Nordic voices: teaching and researching comparative and international education in the Nordic countries* (pp. 121-142). Rotterdam: Sense Publishers.
- Biseth, H. (2010). Diversity and democracy in Scandinavian schools: examples of good practices? In C. Govaris & S. Kaldi (Eds.), *The educational challenge of diversity in the international context* (pp. 75-98). Münster: Waxmann.
- Biseth, H. (2012). Citizenship education in Scandinavian multicultural schools: A comparative study of students' and teachers' perceptions. *Citizenship Teaching and Learning*, 7(1), 71-88. doi:10.1386/ctl.7.1.71_1

- Biseth, H. (2014). MÅ vi snakke om demokrati? [Do we HAVE TO talk about democracy?]. In J. Madsen & H. Biseth (Eds.), *MÅ vi snakke om demokrati? Om demokratiske praksiser i skolen* [Do we HAVE TO talk about democracy? On democratic practices in school]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruun, J. (2010). *ICCS 2009, International main results*. København: Aarhus Universitet.
- Daniels, H. (2007). Pedagogy. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 307-331). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1916/1997). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press/Simon & Schuster.
- Fjeldstad, D., Lauglo, J., & Mikkelsen, R. (2010). *Demokratisk beredskap: Kortrapport om norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2009)* [Democratic preparedness: A short report on Norwegian junior high school students' achievements and answers to the questions in the international democracy study]. Oslo: IEA/Universitetet i Oslo.
- Frimansson, G. H. (2011). Cosmopolitanism, nationalism, citizenship and the classroom. *Nordic Studies in Education*, 31(2), 86-95.
- Gundara, J. S. (2011). Ancient Athenian democratic knowledge and citizenship: connectivity and intercultural implications. *Intercultural Education*, 22(4), 231-241. doi:10.1080/14675986.2011.617416
- Gutmann, A. (2004). Unity and diversity in democratic multicultural education: creative and destructive tensions. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: global perspectives* (pp. 71-98). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Held, D. (2006). *Models of democracy*. Cambridge: Polity.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, B. A. U. (2011). Toward an anthropology of (democratic) citizenship education. In B. A. U. Levinson & M. Pollock (Eds.), *A companion to the anthropology of education* (pp. 279-298). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Meer, N. & Modood, T. (2012). How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175-196. doi:10.1080/07256868.2011.618266
- Mikkelsen, R., Buk-Berge, E., Ellingsen, H., Fjeldstad, D., & Sund, A. (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9. klassinger i Norge og 27 andre land: civic education study* [Democratic preparedness and commitment in grade 9 students in Norway and 27 other countries: civic education study]. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D., & Ellingsen, H. (2002). *Demokratisk beredskap og engasjement hos elever i videregående skole i Norge og 13 andre land: Civic Education Study* [Democratic preparedness and commitment in students in senior high school in Norway and 13 other countries: civic education study]. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Nussbaum, M. C. (1994). *Patriotism and cosmopolitanism*. Retrieved from <http://bostonreview.net/martha-nussbaum-patriotism-and-cosmopolitanism>
- Parekh, B. (2001). Democracy, education and multiculturalism: dilemmas of citizenship in a global world. *Journal of Latin American Studies*, 33(1), 157-211. doi:10.1017/s0022216x0050604x
- Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Parker, W. (1996). "Advanced" ideas about democracy. Toward a pluralist conception of citizenship education. *Teachers College Record*, 98(1), 104-125.
- Saward, M. (1994). Democratic theory and indices of democratization. In D. Beetham (Ed.), *Defining and measuring democracy* (pp. 228-247). London: Sage.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *Initial findings from the IEA international civic and citizenship education study*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Skolverket. (2010). Morgondagens medborgare. *ICCS 2009: svenska 14-åringars kunskaper, värderingar och deltagande i internationell belysning* [*Citizens of tomorrow. ICCS 2009: swedish 14-year old's knowledge, valuation and participation in an international comparison*]. Stockholm: Author.
- Torney-Purta, J. V., Schwille, J., & Amadeo, J.-A. (1999). *Civic education across countries: twenty-four national studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Education Research Journal*, 41(2), 237-269. doi:10.3102/00028312041002237

Short CV of the author

Heidi Biseth

Associate Professor, University College of Southeast Norway, conducts research on democracy, diversity, human rights in a critical and comparative perspective. She heads a research group on human rights, citizenship and diversity, heads a research project on Democracy in Teacher Education in Norway, and works closely with the field of practice on these topics. Biseth is engaged in international networks in comparative and international education and has extensive experience with research, professional development and teaching in Europe and Sub-Saharan Africa. Biseth is the Vice-President of the Nordic Comparative and International Education Society (NOCIES). Email: post@heidibiseth.no

La Complejidad de Vivir la Ciudadanía en el Aula: Análisis en Cuatro Centros de Secundaria

The Complexity of Living Citizenship in the Classroom: Analysis in Four Secondary Schools

A Complexidade do Viver a Cidadania na Sala de Aula: Análise em Quatro Escolas Secundárias

Alba Parareda-Pallarès *
Núria Simó-Gil
Laura Domingo-Peñañiel
Joan Soler-Mata

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Este artículo describe y analiza un abanico de prácticas democráticas en cuatro centros de secundaria que se basan en principios relacionados con la vivencia de la ciudadanía y pone de relieve las posibilidades y límites que estas plantean. Se enmarcan dentro de un proyecto de investigación que analiza procesos participativos y democráticos en centros educativos, con la intención de promover y mejorar su cultura democrática, participativa e inclusiva y sus prácticas diarias a partir del concepto de democracia escolar. El estudio parte del paradigma interpretativo y plantea: a) la necesidad de promover el aprendizaje de la democracia en la institución escolar desde la perspectiva de la ciudadanía como práctica; b) el análisis del marco legal en que se inscribe la educación para la ciudadanía y las oportunidades para vivirla; c) cuatro estudios de caso en centros de secundaria que describen y analizan distintas prácticas de participación democrática como espacios de ciudadanía. La investigación muestra que todos los centros trabajan la educación democrática con actividades diferentes, pero existen diferencias entre unos y otros. La voluntad de los equipos directivos para dicho aprendizaje es clave.

Descriptor: Democracia, Participación, Centros de enseñanza secundaria, Educación cívica.

This paper shows a range of democratic practices of four secondary schools based on principles related to the experience of citizenship, highlighting the possibilities and limitations they present. They are part of a research project which analyzes participatory and democratic processes in schools, with the aim to promote and enhance its democratic, participatory and inclusive culture and daily practices. The study follows the interpretive paradigm and proposes: a) the need to promote the learning of citizenship in the school from the perspective of citizenship as practice; b) analysis of the practices' legal context in the Spanish framework; c) four case studies in secondary schools in order to describe and analyze different practices of democratic participation in schools. The research shows that all the schools implement democratic education from different proposals, but there are differences between them. The leadership of the principals for improving such learning is the key.

Keywords: Democracy, Participation, Secondary schools, Civic education.

*Contacto: alba.parareda@uvic.cat

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 2 de abril 2016
1ª Evaluación: 1 de mayo 2016
2ª Evaluación: 7 de mayo 2016
Aceptado: 21 de mayo 2016

Este trabalho apresenta uma gama de práticas democráticas de quatro escolas secundárias com base em princípios relacionados à experiência da cidadania, destacando as possibilidades e as limitações que apresentam. Eles são parte de um projeto de pesquisa cujo objetivo é analisar os processos participativos e democráticos nas escolas, com o objetivo de promover e reforçar a sua cultura democrática, participativa e inclusiva e práticas diárias. O estudo segue o paradigma interpretativo e propõe: a) a necessidade de promover a aprendizagem da cidadania na escola a partir da perspectiva da cidadania como prática; b) análise do contexto legal das práticas no âmbito espanhol; c) quatro estudos de caso nas escolas secundárias, a fim de descrever e analisar diferentes práticas de participação democrática nas escolas. A pesquisa mostra que todos os centros trabalham educação democrática a partir de diferentes propostas, mas há diferenças entre eles. A liderança dos diretores para melhorar essa aprendizagem é a chave.

Palavras-chave: Democracia, Participação, Escolas secundárias, Educação cívica.

Introducción

La educación para la ciudadanía es un área de interés creciente a escala europea e internacional (Banks, 2009; EACEA, 2012; Kerr, Keating y Ireland, 2009; Maes, 2005). Ser ciudadano hoy significa vivir en un mundo donde es necesario asumir un rol activo, crítico y comprometido con las injusticias y desigualdades sociales que hacen cada vez más difícil luchar por la justicia social. De hecho, el debate acerca de la necesidad de una educación *para* la democracia según Crouch (2004) surge a raíz del deterioro de las instituciones gubernamentales y de los principios de equidad, elementos clave para el empoderamiento democrático que han sido arrebatados a los ciudadanos por parte de los poderes económicos que definen a escala global las reglas del juego. Si bien compartimos la afirmación anterior, planteamos el siguiente artículo partiendo de la base de que no consideramos que la escuela deba ser la única institución que solucione los problemas que afrontan hoy las democracias occidentales (Biesta, 2006). Dicho de otra forma, en este artículo se plantea la educación para la ciudadanía como una forma de vivir, un proceso en el que todos los seres humanos participan y experimentan, desde el nacimiento hasta la muerte (Lawy y Biesta, 2006), y no como un resultado que conseguir en un futuro. Desde esta perspectiva, el alumnado vive su condición de ciudadanía democrática en el propio centro, porque en él actúan como ciudadanos (Biesta, Lawy y Kelly, 2009).

Por consiguiente, cabe destacar la responsabilidad de la escuela como única institución que puede brindar oportunidades para vivir la democracia y, por lo tanto, el aprendizaje de la ciudadanía (Edelstein, 2011) a *todos* los jóvenes. Así, en este artículo pretendemos centrar el debate en torno a los conceptos de educación democrática y ciudadanía y las formas de vivirla en los centros educativos relatando prácticas escolares –en cuatro institutos de educación secundaria ubicados en España– para dilucidar las posibilidades y los límites de dichas prácticas orientadas al desarrollo democrático.

1. Fundamentación teórica

La conceptualización teórica del presente trabajo se organiza en dos secciones. En la primera, acotamos el significado de la educación democrática según los investigadores del proyecto Demoskole y lo vinculamos con el de ciudadanía. En la segunda parte, nos

aproximamos al actual marco legislativo español en relación a la educación para la ciudadanía y lo relacionamos con la vivencia de ciudadanía y democracia que proponen distintos autores y con la forma como pueden ser comprendidas y vividas en los centros educativos.

1.1. Los conceptos de educación democrática y ciudadanía

Muchos autores reflexionan sobre el papel de la escuela en el fomento de la democracia y distintas investigaciones constatan que a menudo el significado hegemónico del concepto que se da en nuestras escuelas (con excepciones que no podemos despreciar) tiende a ser simple, ambiguo, difuso y frecuentemente situado a medio camino de lo banal y la defensa de unos valores donde cabe casi todo. Democracia, en educación, se asocia indistintamente a gobernabilidad, altruismo, igualdad, bien común, colaboración o participación, sin que haya criterios precisos para establecer la relación de cada uno de estos conceptos con la democracia (Feito, 2010; Fernández Enguita, 1992; Garreta, 2009; Gil Villa, 1995; Santos Guerra, 1999). La mayoría de los profesionales de los centros educativos y de los trabajos desarrollados en el ámbito académico relacionan la democracia casi exclusivamente con el desarrollo de las estructuras y prácticas de gobernanza. La idea de la escuela como “una institución que sea, provisionalmente, un lugar de vida para el niño, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya” (Dewey, 1895, p. 224) nos es útil para fundamentar que la democracia no se limita a las estructuras o las prácticas de gobernanza: es también una forma de ser y estar en sociedad, una forma de relacionarse con los demás y debe vehicularse mediante unos valores sin los que estas otras dimensiones no son posibles.

El concepto que hemos tejido de educación democrática tiene que ver con una mirada abierta, integral y compleja que va más allá de la estricta participación. Democracia escolar es participación en los procesos de toma de decisiones, aspecto que tiene que ver con la *gobernanza*, pero dicha participación no es posible si no se crean las condiciones para que las personas se sientan confiadas, sean tratadas de forma justa y se sientan capacitadas para hacer oír su voz en cuantos espacios colectivos haya en la escuela. Dichas condiciones son las que hemos denominado *habitanza*. Si bien estas dos dimensiones son fundamentales para afianzar un concepto de democracia multidimensional, consideramos que ello no es suficiente: una democracia escolar plena y de calidad incorpora una visión positiva del otro, dignificando al máximo cualquier tipo de diversidad. Dicho de otra manera, una democracia completa contempla la *alteridad* en toda su extensión. Y por último, cada una de las dimensiones mencionadas se pone en práctica desarrollando un *ethos* que se articula mediante unos valores y virtudes de corte humanista. Sin ellos, la gobernanza se convierte en partidocracia o burocracia, la habitanza en acomodo y la alteridad deviene imposible. Dichos valores y virtudes, para que sean efectivos, es deseable que impregnen el conjunto de relaciones, constituyendo así el eje de la cultura y de la gramática escolar. El *ethos* es, pues, la cuarta dimensión de la propuesta democrática que defendemos (Feu, Prieto y Simó, 2016).

La perspectiva de escuela democrática que planteamos se alinea con la concepción de Biesta y Lawy (2006) en torno al aprendizaje de la ciudadanía como algo incorporado al ser, a la persona y a los contextos en los que vive, y no como un contenido a transmitir. De manera indistinta utilizan los términos ‘aprendizaje de la ciudadanía’ (*citizenship learning*), ‘ciudadanía democrática’ (*democratic citizenship*) o ‘aprender democracia’

(*learning democracy*) para referirse al aprendizaje de la ciudadanía, a cómo la persona va incorporando en su ser la noción de ciudadanía democrática. Desde dicha perspectiva, el alumnado construye su propia identidad confrontando la realidad e intenta mejorarla tanto en la dimensión personal como en la social (Jacott y Maldonado, 2013).

La ciudadanía como práctica (*citizenship-as-practice*)¹ se aprende con prácticas democráticas cotidianas relacionadas con la vida real de los jóvenes. Dichas prácticas democráticas ofrecen importantes oportunidades de aprendizaje en términos de subjetivación que trascienden la socialización porque:

Mientras que en una concepción del aprendizaje cívico como socialización se trata de aprender para la ciudadanía futura, la concepción de aprendizaje cívico como subjetivación se refiere al aprendizaje de la ciudadanía actual, a partir de las experiencias actuales y la participación en el experimento de la democracia en curso.
(Biesta, 2016, p. 24)

1.2. Del marco legal a la práctica escolar

En España, la educación para la ciudadanía se implanta en la asignatura denominada Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (EpC) en la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Anteriormente, desde 1990 con la LOGSE y después con la LOCE² (2002), se impartían materias relacionadas con la educación ético-cívica. En el preámbulo de la LOE (2006) se destaca la importancia de que la educación para la ciudadanía ofrezca el estudio de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Es relevante destacar que con la aprobación de la última ley de educación, la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación), en diciembre de 2013 se justifica la desaparición de la asignatura Educación para la Ciudadanía con la integración de contenidos de educación cívica y de valores de forma transversal en todas las asignaturas del currículo.

El marco legal explicita de forma clara la necesidad de *formar* ciudadanos desde la perspectiva del aprendizaje de la ciudadanía como contenido (Lawy y Biesta, 2006), en lugar del aprendizaje de la ciudadanía como una práctica en la que los jóvenes participan como ciudadanos de pleno derecho. Aunque los centros educativos han implantado dichas asignaturas para el desarrollo de contenidos democráticos en la educación secundaria, se constatan carencias y dificultades de implantación. En cuanto a las dificultades, podemos destacar dos principalmente: la primera, los sucesivos cambios en la ley de educación; la segunda, la visión reduccionista del aprendizaje de la ciudadanía. Es decir, en sus inicios el aprendizaje de la ciudadanía se circunscribió a una asignatura y, aunque en la última ley (LOMCE) el discurso sea el de la transversalidad, no se concreta de ninguna manera el tipo de implicación curricular, metodológica y organizativa que puede suponer para la escuela. Así pues, es una quimera concebir que dichos aprendizajes se puedan implementar desde una perspectiva transversal y puedan estar presentes en todos los espacios del centro, concibiéndolos como el *ethos* de este, como algo que emana del proyecto pedagógico y que no puede desgajarse de él.

Tras haber planteado los conceptos de educación para la ciudadanía desde una perspectiva democrática y situado el marco legal español, nos preguntamos cómo es

¹ En este sentido, Lawy y Biesta (2006) proponen el concepto *citizenship-as-practice* y lo contraponen al de *citizenship-as-achievement*.

² Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE); Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

posible desarrollar propuestas que posibiliten la experiencia democrática en los centros educativos y de qué formas los centros educativos pueden posibilitar que los jóvenes sean ciudadanos. Según Dewey (1916), para que las personas puedan mantener una forma de vida democrática deben tener oportunidades de aprender y practicar lo que esta forma de vida significa. Esto implica vivir la democracia en todos los espacios del centro y entre todos los miembros de la comunidad educativa. Partimos de la propuesta de Edelstein (2011) que considera la vivencia de la democracia como algo que debe impregnar todo el centro, no únicamente aquellos espacios dedicados a ello. Su propuesta sirve para vehicular cómo vivir desde la escuela la democracia y promover la educación para la ciudadanía:

‘Aprender la democracia’ se trata de una variedad de diferentes actividades interconectadas que se desarrollan en tres dimensiones: (a) el aprendizaje sobre la democracia con el fin de que el alumnado pueda ser protagonista democrático y consciente del papel que podrá ejercer en futuras decisiones sociales y políticas; (b) el aprendizaje a través de la democracia mediante la participación en una comunidad escolar democrática, en la que se puedan adquirir hábitos democráticos sostenibles; (c) el aprendizaje de la democracia, incluyendo la construcción y el desarrollo continuo de las formas democráticas de vida, basadas en la cooperación y la participación en contextos locales, nacionales y transnacionales (...). La variedad aparentemente ilimitada de las prácticas socio-educativas puede agruparse en tres tipos de actividades: (a) actividades basadas en el autogobierno democrático como los consejos de aula; (b) proyectos sociales como los proyectos de aprendizaje-servicio; y (c) actividades de participación ciudadana de voluntariado o servicio comunitario. (Edelstein, 2011, pp. 130-131)

Este autor, desde su propuesta práctica, propone diferenciar tres tipos de aprendizajes: el aprendizaje de la democracia relacionado con los contenidos vinculados a la educación cívica; el aprendizaje a través de la democracia, desde donde se viven experiencias educativas democráticas; y, finalmente, el aprendizaje para la democracia, en el que alude a un contexto comunitario y de vínculo con el entorno para el aprendizaje de la ciudadanía.

A partir de esta propuesta y teniendo en cuenta el concepto de ciudadanía desde la práctica que Biesta y sus colaboradores (2009) y Lawy y Biesta (2006) proponen, desarrollamos el análisis de los cuatro casos.

2. La perspectiva metodológica

Desde el punto de vista epistemológico y metodológico, la investigación que relatamos es de corte interpretativo, ya que pretende profundizar en el conocimiento de una realidad concreta con el fin de analizarla. El método utilizado es el estudio de caso (Denzin y Lincoln, 2000; Stake, 1998), para cada una de las cuatro situaciones analizadas. La muestra se ha elegido aplicando el criterio de casos diferenciados que podemos definir como “cuatro ejemplos en acción” (Merriam, 1998), que en este contexto se traduce en cuatro centros de secundaria que desarrollan un rango variado de experiencias participativas y democráticas. Para el presente artículo, los estudios de caso nos han posibilitado detectar en cada centro las experiencias más relevantes en relación a la educación para la ciudadanía. El trabajo de campo en los centros ha implicado, por un lado, el análisis de documentos relevantes y, por otro, entrevistas y grupos de discusión con informantes clave (docentes, alumnado y familias). Dichas entrevistas han servido para seleccionar las actividades más relevantes en cada centro y realizar

observaciones participantes, con el fin de conocer la dinámica y organización de cada una de ellas y del centro.

Los resultados que se presentan en el apartado siguiente se basan en el análisis de datos categorial con el programa ATLAS.ti. Con este instrumento se ha analizado la información recogida mediante los documentos elaborados para cada centro por parte del grupo investigador, las notas de campo tomadas durante las observaciones de las prácticas seleccionadas que permiten la vivencia de la democracia y la información recopilada a través de entrevistas o grupos de discusión a alumnado y docentes, que nos han permitido un conocimiento más profundo de dichas prácticas.

3. Los casos: cuatros centros de educación secundaria

A continuación se presentan y analizan los cuatro casos del estudio, destacando las actividades participativas más relevantes para abordar la educación para la ciudadanía. Los casos expuestos evolucionan de forma gradual, desde un modelo de actividades participativas, que poca relación tiene con el modelo de ciudadanía planteado en el marco teórico, a otros centros con clara vocación para el aprendizaje de la ciudadanía.

3.1. Centro A: iniciativas puntuales de participación ciudadana

El Centro A se fundó en 1980 y se encuentra en el área metropolitana de Barcelona, concretamente en la segunda ciudad más grande de Cataluña. El instituto consta de tres líneas de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años), también de dos líneas de primero de Bachillerato (17 años) y una de segundo (18 años). El centro acoge 383 estudiantes que son del barrio, en su mayoría, pero también de otros municipios cercanos. Este centro, aunque no presenta un proyecto pedagógico explícitamente orientado a la vivencia de la democracia escolar, propone algunas actividades en las que se experimenta una implicación ciudadana. Destacamos de forma singular la carrera atlética y una experiencia de aprendizaje-servicio.

La carrera atlética

Es un acontecimiento que tiene lugar en el barrio donde se ubica el centro educativo. Todos los y las estudiantes que quieren participar en su organización lo hacen voluntariamente, de forma que durante todo el curso se encargan de tareas de gestión, logística y promoción para poder llevar a cabo dicha actividad.

Aprendizaje-servicio

Es una experiencia desde la que se trabajan actividades educativas de relación con la comunidad y son de carácter local. Dicha actividad se vehicula a través de la asignatura de Historia y el alumnado de 4º de ESO (15-16 años) asiste a las residencias de ancianos del barrio para mantener conversaciones con ellos. Los jóvenes llevan a cabo entrevistas sobre el pasado laboral de los ancianos y sobre aspectos históricos del barrio.

Análisis de las actividades del Centro A

En este centro solo se trabaja la ciudadanía desde el punto de vista curricular, a través de la experiencia de aprendizaje-servicio, tal como nos indica el equipo directivo del centro en dicho ejemplo:

La intención [del aprendizaje-servicio] es doble, que conozcan el centro por aquellas cosas buenas y a la vez que sea positivo para los alumnos (...). Como estamos estudiando historia en 4º curso, y concretamente la historia actual, pues nos interesa conocer la fuente de la historia oral relatada por los abuelos que están en el hogar [centro para la tercera edad], para que los jóvenes conozcan cómo era el barrio cuando estas personas eran jóvenes (...). (Entrevista_Centro A_Equipo Directivo: 14)

En otro orden de cosas, la carrera atlética se plantea como una actividad lúdica, enmarcada en el ámbito del deporte, que implica compromiso por parte del alumnado participante, responsabilidad hacia una o unas tareas a desarrollar, necesidad de entendimiento y colaboración entre alumnado y profesorado implicado en dicha actividad, etc.

Los profes y los que somos voluntarios nos ponemos, porque es por la ciudad la carrera, y nos ponemos en puntos para explicar a los corredores si tenían que ir para un lado u otro. (Alicia³)

Laura: También preparamos bolsas, como para agradecer que hayan venido, y se las damos. (Grupo Discusión_Centro A_Alumnado: 28)

En dichas experiencias, los estudiantes participan en el barrio con la organización de actividades de implicación ciudadana, entendiendo que cualquier actividad, sea de corte curricular, académico o lúdico, puede y es objeto de vivencia democrática, tal y como Biesta y Lawy (2006) y Biesta et al. (2009) afirman. Si analizamos las actividades según la propuesta de Edelstein (2011), la primera se inscribe en la segunda dimensión, es decir, en aprender *a través* de la democracia; la segunda, en la tercera dimensión, como una forma de voluntariado e implicación con la comunidad. Aun así, en el Centro A no destacan otras propuestas para la vivencia de la ciudadanía.

3.2. Centro B: Propuestas curriculares que avanzan hacia la ciudadanía

Este instituto acoge a la totalidad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) de una población pequeña (2.700 habitantes) de la provincia de Barcelona, al noroeste de la ciudad de Vic y de otros municipios rurales cercanos. Se trata de un instituto creado el curso 1995-96 que completó progresivamente su oferta educativa en el curso 1998-99 –ESO y Bachillerato– y finalmente, con el ciclo formativo de formación profesional de grado medio Sistemas Informáticos y Redes, el curso 2009-10. Su tamaño relativamente reducido, con un total de 281 chicos y chicas, lo convierte en una institución de ambiente relativamente familiar y con un clima de convivencia con pocos conflictos, dos cualidades destacadas y compartidas por los distintos sectores de la comunidad educativa. En este centro destacamos dos espacios formativos que podemos relacionar con el eje de trabajo comunitario que conecta las actividades del centro con la comunidad.

Teatro

Esta experiencia se vincula a la asignatura de Educación Ético-Cívica que realiza el alumnado de 4º de ESO (15-16 años). Durante las horas lectivas de dicha asignatura, el alumnado conjuntamente con dos profesores prepara una obra de teatro que les permitirá recoger dinero para el viaje de final de curso. Preparar una obra de teatro que pueda representarse en distintos municipios cercanos al centro educativo requiere de una

³ Todos los nombres son ficticios con el fin de garantizar la confidencialidad de la información.

gran implicación del alumnado y de las familias fuera del horario lectivo asignado y así se plantea al inicio de curso para conseguir el compromiso de toda la comunidad educativa. La participación del alumnado en la obra es voluntaria y, si deciden participar en ella, pueden hacerlo como actores o como técnicos de sonido, de iluminación, realizando los decorados o el *making of*. Durante la preparación de la obra, el alumnado y el profesorado deciden conjuntamente la realización de las siguientes tareas: a) elección de la obra a representar; b) *castings* para que cada alumno pueda valorar las capacidades y habilidades con las que cuenta; c) reparto de papeles y tareas; d) realización de ejercicios de expresión oral, corporal y dramática; e) preparación de los diferentes ensayos; y f) elaboración del vestuario y decorados; g) gestión de la iluminación y sonido, entre otros. Esta actividad traspasa los muros de la escuela y deviene una actividad cultural de compromiso de toda la comunidad educativa con el entorno más próximo.

Proyecto Erasmus +

Es una iniciativa que el centro implantó hace ya 4 años. Consiste en intercambios entre alumnos de 1º de Bachillerato del centro con otros 5 centros de diferentes países de Europa. Es decir, 5 centros, cada uno de un país europeo, participan en este proyecto de dos maneras diferentes: por un lado, alumnos de los otros países asisten a esta escuela (alumnos de Chequia, por ejemplo), y por otro, alumnos del centro asisten a un centro europeo. Durante una semana, el horario escolar preestablecido cambia y todas las actividades giran en torno a un tema concreto. El tema lo elige el centro y cada año varía. Por ejemplo, se han abordado cuestiones culturales de los países participantes, así como cuestiones de índole local, como conocimiento de los bosques, senderos y caminos del municipio, y también aspectos de voluntariado. Durante una semana se visitan distintos organismos según la temática escogida, se llevan a cabo actividades vinculadas a esta, frecuentemente fuera del recinto escolar, y al finalizar la semana se realiza un debate en torno a las actividades y aprendizajes adquiridos durante la semana. Esta actividad exige la colaboración de todo el profesorado, en tanto que el horario escolar cambia completamente, así como la del alumnado, ya que muchos de ellos acogen en sus casas a los jóvenes procedentes de otros países.

Análisis de las actividades del Centro B

Desde nuestro punto de vista, estas son las dos actividades más relevantes del centro para el desarrollo de la ciudadanía. En primer lugar, aunque la actividad del teatro se desarrolla en la asignatura alternativa a la religión y, por lo tanto, podría considerarse como una asignatura con poco peso en el currículum, contrariamente, impregna la acción educativa del alumnado y parte del profesorado de 4º curso de la ESO, tal y como afirman estos jóvenes:

Oriol: Es una actividad que tendría que ser obligatoria.

Mariona: Sí, sí, sí.

Oriol: Es que ayuda mucho, a cohesionar el grupo, también a saber repartir tareas, hay muchas tareas en esto del teatro, también ayuda a saber trabajar en grupo y cosas así.

Mariona: Y de respeto, porque por ejemplo cuando unos actuaban todo el mundo debía estar callado y esperando. Yo creo que esta actividad nos enseña como en la vida.

Investigadora: Se aprenden otras cosas a parte de...

Mariona: Sí, otras cosas a parte de catalán, castellano y todo esto.

Oriol: Es algo práctico. (Grupo Discusión_Centro B_Alumnado 2: 45)

Durante los seis meses del curso en los que transcurre la actividad, los alumnos aprenden a ser, a conocer y a hacer; mantienen debates acerca de cómo organizarse y distribuyen las tareas entre todos. Los jóvenes aprenden a solucionar los problemas que surgen en la planificación y el ensayo de la obra como, por ejemplo, qué hacer cuando algunos alumnos no se presentan cuando deberían o cuando otros no dominan su rol en la obra. Se fomenta su autonomía individual para la toma de decisiones, teniendo en cuenta al grupo y el fin común que les ocupa, en este caso, la consecución de la obra, tal y como afirma el profesorado implicado:

Joana: Y han disfrutado mucho. Y el nivel de implicación por parte de los chicos y chicas y de las familias es brutal, eh, porque sí que puedes decir, eh, ay, es que nosotros dedicamos tantas horas, pero no, las mismas que dedicamos nosotros las dedican ellos, y hay muchos que tienen un calendario de actividades extraescolares brutales, quiero decir, de partidos, de entrenos y tal, y claro que la implicación de los 43 no es la misma, es evidente que hay chicos que no, pero otros se implican al máximo.

Lucas: Este año, por ejemplo, algunos se daban cuenta de que nunca habían hablado con otros compañeros, y a través de esta actividad han hecho nuevas relaciones... y padres, más de uno, eh, que me comentan que nunca se hubieran imaginando a su hijo o hija actuando tal y como lo han visto. (Grupo Discusión_Centro B_Profesorado 2: 15)

El profesorado analiza que en esta actividad trabajan solucionando problemas, relacionando contenidos, se vive la importancia del trabajo de cada uno para las diferentes tareas, aprenden sobre sus emociones y se tejen relaciones que provocan nuevas maneras de aprender:

Joana: Como cambiamos la dinámica, los problemas son diferentes también, o sea, chicos que a lo mejor en clase no tienen conflictos, aquí tienen porque convocas un ensayo un sábado por la tarde que él puede pensar que a esa hora él puede fumar o puede beber o puede hacer, o sea, que pasan cosas que no se dan en las clases. En otro momento se pueden dar por ejemplo en el teatro, eh, o chicos que a lo mejor tienes dificultades para que estén sentados y cojan el boli y tal, claro en el teatro no los tienes porque no se da esta situación, claro es un entorno diferente con unas relaciones diferentes y, por lo tanto, no necesariamente los chicos con los que tienes conflicto en clase, los tienes en la obra de teatro. Y los conflictos son diferentes, porque la relación que se establece con ellos es diferente y lo que les estás pidiendo también es distinto. (Grupo Discusión_Centro B_Profesorado 2: 21)

Dicha actividad se sitúa a medio camino entre la segunda y tercera dimensión de la propuesta de Edelstein (2011) y contribuye a la vivencia de la ciudadanía desde la implicación en una actividad de carácter curricular, pero que sobrepasa los muros de la escuela para establecer vínculo con la comunidad. Asimismo, desarrollar la actividad de teatro significa, para el alumnado, dar valor al proceso de subjetivación que plantea Biesta (2016). Es decir, alcanzar una comprensión amplia de uno mismo en un proceso en el que adquiere sentido compartir un proyecto colectivo, en este caso, la obra de teatro. Si bien este proyecto nos parece un buen ejemplo para el aprendizaje de la ciudadanía, no es menos cierto que solo ocurre durante un semestre de 4º. Esto conlleva que veamos la necesidad de ampliar o exportar la experiencia en formatos similares a otros cursos, para darle continuidad y fomentar el aprendizaje democrático.

En segundo lugar, *el proyecto Erasmus +* se acerca a una forma de proyecto social y también de voluntariado (Edelstein, 2011). Durante dos semanas comparten conocimientos y actividades con estudiantes de otros centros de Europa. La actividad conlleva que jóvenes de distintos orígenes cooperen, trabajen conjuntamente y aprendan unos de otros. La convivencia con personas distintas ofrece la oportunidad de vivir la democracia, porque aprenden aspectos de otras culturas y porque pueden reflexionar en torno a sus experiencias y las de otros. Además, el hecho de que algunos jóvenes acojan alumnos europeos en sus casas voluntariamente es una manera más de aprender democracia, que se inscribe en el tercer eje o forma de vivencia democrática descrita por Edelstein (2011). Aun así, la experiencia es corta: solo dura dos semanas, una semana en el centro de origen y una en el centro de destino.

Para poder llevar a cabo esta semana, el instituto debe reorganizar durante una semana el horario, lo que supone la colaboración de todo el profesorado. Aun así, la iniciativa se valora de forma muy positiva. Y aunque algún año el centro no ha recibido la subvención para poder participar en el Erasmus +, han seguido realizando la iniciativa. Además, el hecho de que jóvenes del pueblo acojan en sus casas chicos y chicas extranjeros requiere una alta disponibilidad por su parte.
(Notas Campo_Centro B_Investigadora AP: 65)

Las dos actividades analizadas describen experiencias donde la dinámica educativa del centro cambia por completo con el fin de desarrollar una metodología de trabajo más participativa. El currículum de dichas actividades exige que el centro, el equipo docente, el alumnado y las familias recuperen un rol nuevo donde cada agente se pone al servicio del proyecto compartido y en el que se hace más presente la relación con la comunidad.

3.3. Caso C: Actividades de ciudadanía que vinculan el currículum y la comunidad

El Centro C nació en 2010 con un proyecto de aprendizaje cooperativo para la Educación Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años) y con la voluntad de garantizar el éxito educativo para todos, desde una perspectiva inclusiva. El centro se ubica en una población pequeña de la provincia de Barcelona, cercana a Vic, ciudad de unos 40.000 habitantes de la Cataluña central. El instituto acoge a unos 250 estudiantes de esta población y de otras de tipología rural cercanas a la zona. Las actividades más destacadas en torno a la educación para la ciudadanía son:

Grupos de trabajo cooperativo

Los alumnos trabajan en grupos heterogéneos de trabajo cooperativo en todas las áreas curriculares. Ello requiere aprender a trabajar con personas distintas, con capacidades diferentes, para la consecución de objetivos comunes. El centro ha desarrollado una organización horaria en la que todas las materias se distribuyen de tal manera que siempre tienen una duración de dos horas –en lugar de una hora, como es habitual– para poder desarrollar las competencias propias de los grupos cooperativos. Cabe destacar que todo el profesorado del centro ha asumido ampliar las horas lectivas de docencia para poder contar con grupos algo más reducidos con un máximo de 20 alumnos por clase (en lugar de los 30 alumnos que correspondería en secundaria).

Equipos de soporte al profesorado

Cada estudiante puede responsabilizarse de algún servicio del centro. Los equipos de soporte se dividen según la tarea que desarrollan y son las siguientes: Verde, de mantenimiento y jardinería; Magíster, refuerzo académico a otros alumnos; Bicicletas, reparación; Interioristas, decoración; Ratón, reparación de aparatos informáticos;

Delegados, la forman los delegados y delegadas del centro, es decir, los jóvenes representantes del alumnado. Los jóvenes deciden el equipo en el que desean integrarse y las responsabilidades que adquieren los equipos surgen de las necesidades que los estudiantes detectan en el centro.

Aprendizaje-servicio

Estas actividades educativas focalizan la acción educativa con la comunidad y son de carácter local e internacional. Se vehiculan a través de la asignatura Educación para la Ciudadanía y es a través de esta que cada alumno realiza, fuera del centro, algún trabajo con la comunidad. Durante el curso 2014-15 se realizaron 23 proyectos distintos. Algunos de ellos son: soporte a alumnado en algunas asignaturas en grupos de educación primaria; organización de actividades intergeneracionales con personas ancianas; preparación de materiales didácticos en inglés para escuelas del Nepal o Ruanda, a petición de las necesidades del alumnado de estas escuelas; o construcción de trabajos de forma colaborativa entre alumnos del centro y de otros países.

Análisis de las actividades del Centro C

En el Centro C vemos que, por un lado, los grupos cooperativos vertebran todo el trabajo curricular; por el otro, los equipos de soporte al profesorado y el aprendizaje-servicio (ApS) son fórmulas cercanas a dos de las propuestas de Edelstein (2011), las relativas al aprendizaje de la democracia mediante la participación de la comunidad escolar en el propio centro y al aprendizaje para la democracia con el compromiso que se establece con el entorno. Dicha participación abarca desde lo local a lo transnacional y se inscribe en los contextos en los que los jóvenes viven. Es decir, mediante estas actividades, los alumnos viven la democracia y la ciudadanía porque, tal y como se ha mencionado, dicha vivencia se inscribe en las actividades cotidianas en las que los jóvenes se comprometen con instituciones sociales. La escuela, pues, es un espacio que ofrece oportunidades para vivir la democracia, ya sea en grupos en los que el alumnado toma decisiones junto con el profesorado o en actividades de voluntariado que traspasan los muros del centro. Los estudiantes, con los grupos cooperativos, los de soporte al profesorado y en las actividades de ApS, tienen la posibilidad de debatir y reflexionar en torno a lo que les ocupa. El trabajo desde el diálogo es fundamental, por ejemplo, en los grupos cooperativos, donde han aprendido a construir relaciones dialógicas y participativas a lo largo de los cursos:

Anna: Bueno, en los grupos cooperativos, todos tenemos un papel importante y podemos dar nuestra opinión. Porque cuando tenemos que decidir algo para hacer cualquier cosa con el grupo, todos pueden dar su opinión y se escucha.

Ariadna: Bueno, a todo el mundo se le dan bien cosas diferentes y siempre hay algo que uno sabe hacer mejor que otro...

Albert: Y los grupos aparte de que los profesores los hacen en relación a los alumnos, es decir, que cada alumno está en ese grupo por algo, y siempre todos los grupos son así.

Anna: Yo creo que este año, como ya hace dos años y eso que estamos, pues tenemos más confianza y todo, y todos nos llevamos mejor, y no hay tantos problemas, no sé, bueno, al menos en mi clase. El año pasado, en primero, sí que había muchos problemas. (Grupo Discusión_Centro C_Alumnado 2: 68)

Los horarios escolares se adaptan a las necesidades educativas curriculares y metodológicas (espacios horarios más amplios en cada asignatura para un desarrollo

apropiado del trabajo cooperativo) y el rol del docente es el de acompañante en el proceso educativo. Por todo ello, vemos que en este centro se promueve la idea de responsabilidad y compromiso social, situando al estudiante en el centro de la actividad educativa en relación con el otro, teniendo en cuenta al otro, para desarrollar la alteridad.

Ángel y Zaida: Pero la idea de la organización está.

Núria: Algo que podemos organizar entre todos. Primero los delegados se reúnen, todos dicen vamos a preparar la Navidad, entonces el delegado de cada clase pide qué podemos hacer y entonces se recogen muchas ideas y las mejores ideas se llevan al Consejo de Delegados que es al final quien lo monta todo, pero, claro, todo el mundo ha participado.

Ángel: Imaginaos si lo organizamos nosotros, que no pasa ni por dirección.

Laura: No, directamente los delegados nos encargamos de enviar un correo a la directora para decir “estaría bien que hiciéramos esto”, comunicando para dar el permiso. (Grupo Discusión_Centro C_Alumnado 1: 32)

3.4. Caso D: La vivencia de la ciudadanía como la base del proyecto de centro

El Centro D se fundó hace 7 años (curso 2007) y cubre desde 1º hasta 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). Se creó sobre las bases de un colectivo de profesores preocupados por el sistema organizativo y pedagógico de la ESO que se había instalado en las aulas de España y, en concreto, de Cataluña. El centro se encuentra en un municipio del interior en el noreste de Cataluña de menos de 10.000 habitantes y acoge alumnos de esta localidad y de la población vecina, de procedencia diversa. El Centro D es, seguramente, el que presenta un proyecto pedagógico más cercano al aprendizaje de la ciudadanía desde una mirada integral, ya que la vivencia de los valores democráticos, como el respeto, la valoración del esfuerzo del alumnado o la reflexión, subyacen en el proyecto pedagógico del centro. Las actividades destacadas en torno a la ciudadanía son:

Trabajo por proyectos

El alumnado dedica unas horas semanales –8 horas para los cursos de 1º, 2º y 3º; 6 horas para los de 4º– a trabajar en proyectos. Definimos los proyectos como un proceso planificado de actividades en grupos cooperativos, centrados en un tema, que parten de un reto o motivación con el objetivo de alcanzar un resultado en forma de producto. Cada proyecto incorpora una motivación inicial, unos objetivos y unos productos a entregar. Para ayudar a seguir este proceso, hay una serie de propuestas o actividades que realizar. Al final, los alumnos deben presentar de forma oral el trabajo. Así, el trabajo por proyectos requiere trabajar con personas distintas y aprender sobre temas diversos, desde aspectos más locales hasta conocimientos de ámbito mundial. Es relevante destacar que en el proceso de toma de decisiones se prioriza el consenso, en detrimento del binomio mayoría-minoría que implica la votación, sabiendo que se parte de la discrepancia.

Buenos días

Es una actividad semanal que tiene lugar durante los primeros 15 minutos de una mañana –cada curso tiene asignado un día diferente de la semana– y donde todos los grupos del mismo curso se reúnen en un aula para escuchar y debatir sobre algún acontecimiento o noticia relevante, ya sea local, nacional o internacional. Este es un

espacio de reflexión y de comunión entre el alumnado y el profesorado de cada curso y su finalidad es promover y fomentar en los jóvenes el ejercicio de la reflexión en torno a temas que de algún modo les interrogan.

Consejo de Alumnos

Es un organismo constituido por alumnos, delegados y no delegados, de todos los cursos que deciden sobre aspectos que afectan a todo el alumnado del centro. Cuentan con el apoyo de una docente que adopta un rol orientador. Este es otro de los espacios donde los jóvenes pueden tomar decisiones, opinar, no solo como grupo o curso, sino también como centro.

Tutoría-asamblea

El espacio de tutoría se convierte en asamblea. Así, los delegados son los que llevan el orden del día y dan los turnos de palabra para opinar y decidir sobre los aspectos que se debaten en cada sesión, con el apoyo de la tutora que asume un papel secundario o de guía, si es necesario. En este espacio los alumnos opinan, influyen e incluso deciden sobre la configuración de los grupos cooperativos, sobre los lugares donde sentarse en el aula, entre otros, y a su vez, también debaten temas de la clase o del centro. En todos los casos, siempre se prioriza el consenso en detrimento de las mayorías como elemento central de la democracia escolar.

Análisis de las actividades del Centro D

El Consejo de Alumnos y la tutoría-asamblea son espacios en donde los alumnos son los protagonistas de sus propias iniciativas y se transforman en espacios para la vivencia de la democracia, tal y como afirma Edelstein (2011) o, dicho de otro modo, son contextos en los que pueden ser ciudadanos (Biesta et al., 2009). Son actividades de aprendizaje a través de la democracia en las que el alumnado vive desde su propio yo actividades basadas en el autogobierno democrático del aula o del centro. Las decisiones tomadas, sobre todo en el Consejo de Alumnos, tienen consecuencias en el entorno.

María: Nosotros [en alusión a todos los alumnos que no ostentan ningún cargo] a lo mejor no podemos participar tanto, pero los delegados de cada clase forman el Consejo de Alumnos, donde pueden opinar sobre un tema que se puede cambiar o mejorar.

Investigadora: ¿Y previamente vosotros habéis decidido los temas a discutir en el Consejo de Alumnos?

María: Los delegados son los representantes de las clases y, una vez han decidido un tema, lo transmiten en la tutoría y todos nos enteramos.

Claudia: Para opinar nosotros en clase, nos dicen un tema y hacemos una asamblea y opinamos todos y después es esto que se lleva al Consejo, o no sé, hacemos una propuesta y ellos [los delegados] la llevan al Consejo y la discuten. (Grupo Discusión_Centro D_Alumnado1: 43)

Por otra parte, el trabajo por proyectos, el 'Buenos días' y otras actividades como los grupos de servicio –o dicho de otro modo, el ApS– son actividades curriculares y de relación con el entorno con las que se vehiculan procesos de aprendizaje de la ciudadanía y la democracia, vinculados de forma preeminente con la segunda dimensión descrita por Edelstein (2011). Por un lado, los proyectos son de temas variados, pero vertebran el trabajo cooperativo, con el que los jóvenes aprenden a trabajar con personas distintas, a producir un resultado de forma conjunta y, por ello, discuten, acuerdan y consensúan

decisiones. Organizar el trabajo por proyectos supone cambiar la estructura habitual del horario escolar. El docente guía el proceso de aprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC o TAC) son una herramienta indispensable en dicho aprendizaje. Por otro lado, el 'Buenos días' es otro espacio de reflexión en torno a temas de actualidad que plantea el profesorado. A su vez, los grupos de servicio se inscriben en el trabajo comunitario o de voluntariado. Se parte del diálogo como herramienta para establecer acuerdos entre las personas de la comunidad educativa y como vía para la crítica constructiva de lo que ocurre en el centro; se promueve la participación de todos y cada uno de los estudiantes; se prioriza el consenso en detrimento de la votación por mayorías; los horarios están sujetos a las actividades curriculares y no a la inversa, como en el caso del trabajo por proyectos, en los que los alumnos trabajan en grupo durante dos horas; la relación profesor-alumno es más horizontal y basada en el aprendizaje mutuo, el dar y recibir a la vez y viceversa.

Investigador: Tema proyectos, ¿funciona?

Álvaro: El trabajo en equipo es un valor del instituto.

Mario: Los proyectos son bastante necesarios. Están muy bien porque, por ejemplo, hacemos proyectos de sociales pero a la vez hay mates, castellano o inglés. Es una mezcla de todo, pero aparecen también aprendizajes sobre la vida, proyectos de política, proyectos de globalización, bastante interesantes.

Álvaro: Estos proyectos no sirven únicamente en el instituto, sino que también tienen una utilidad fuera del instituto. (Grupo Discusión_Centro D_Alumnado 2: 33)

Antonia: Pero yo creo que los productos [se refiere al resultado de los proyectos] saldrán con más calidad porque dicen un poco de cada uno de nosotros [en alusión a los miembros del grupo] y no es lo mismo que haya una persona, que si hay cuatro o cinco. (Grupo Discusión_Centro D_Alumnado 1: 21)

El análisis de dicho centro mediante las propuestas descritas revela una concepción de la ciudadanía que intenta apostar por lo comunitario desde el reconocimiento subjetivo de cada individuo. Todo ello desde la participación democrática que plantea Edelstein (2011), promoviendo metodologías participativas en las que el alumnado es el centro del aprendizaje.

4. Conclusiones

Tras el análisis de los cuatro casos podemos concluir que se evidencia una gradación de implementación ascendente en las actividades de ciudadanía: desde actividades puntuales con poca incidencia en el currículo y en la vida del aula, hasta proyectos de ciudadanía que relacionan de forma transversal distintas áreas curriculares y que están presentes en la vida de los centros.

Mientras que en los Centros A y B se desarrollan actividades que vehiculan el aprendizaje de la ciudadanía a través de algunas propuestas específicas, los Centros C y D se aproximan a dicho aprendizaje desde una perspectiva de centro. No son solamente unas actividades las que permiten dicho aprendizaje, sino todo el quehacer de la escuela. Dicha conclusión la basamos en las formas propias y singulares relatadas en el análisis de cada caso.

Aunque el marco legal español entiende "la educación de la ciudadanía" como un resultado de futuro (Lawy y Biesta, 2006), y no como ciudadanos de pleno derecho que viven la ciudadanía en todos los contextos y entre ellos en los centros educativos, los

casos analizados muestran que es posible vivir la ciudadanía como una experiencia democrática, cuando los equipos directivos tienen un proyecto de centro claro. Se puede hacer de forma tangencial o puntual, como es el caso de los Centros A o B, o bien de forma más integral o global, como es el de los Centros C y D.

Los casos evidencian las diferencias entre centros, lo que muestra que la voluntad de los mismos establece qué actividades se priorizan y qué proyecto de centro se desarrolla. Es clave que los equipos directivos expliciten un compromiso con la educación de la ciudadanía y realicen un proceso de reflexión compartido con los equipos docentes primero y con la comunidad educativa después, para que puedan decidir propuestas con un profundo sentido democrático.

A lo largo de la investigación, hemos evidenciado que existe una correlación entre la vivencia de la democracia, a través de espacios educativos democráticos, con el aprendizaje de la ciudadanía. Los centros que generan más espacios en los que profesorado y alumnado viven procesos democráticos, como en los casos C y D, a través de actividades y metodologías de aprendizaje (los grupos cooperativos, los proyectos, el aprendizaje-servicio, los equipos de soporte al profesorado o la tutoría-asamblea) son centros en los que los espacios de debate, de opinión, de decisión por parte del alumnado tienen un gran papel. En ellos se generan más situaciones en las que las decisiones se valoran desde distintos puntos de vista. En definitiva, son centros en los que las dimensiones de gobernanza, habitanza y alteridad están presentes en las formas de organizar la actividad educativa con una dosis elevada de ética, conciencia y reflexividad.

La investigación demuestra que el aprendizaje de la ciudadanía no puede desgajarse del concepto de democracia. Si bien la experiencia de la ciudadanía adopta formas distintas, es necesaria la voluntad de cada centro para poderla vivir de forma subjetiva y compartida. Tal como Biesta et al. (2009) proponen, los jóvenes deben sentir qué significa 'vivir la ciudadanía'. Esta manera de promover y vivir la democracia requiere entender las relaciones humanas de una manera específica, sobre todo cuando estas ponen en relación a personas de diferentes edades que ocupan distintas posiciones en un marco que, por definición, es jerárquico.

Por todo ello, consideramos que la vivencia de la ciudadanía en los centros requiere dotarse de elementos que permitan vivirla de forma transversal, en todos los espacios del centro, es decir, que la democracia impregne el *ethos* del centro. Solamente así los jóvenes podrán aprender lo que ello significa e incorporar esta forma de entender el mundo en su propio yo. Es necesario pues que los centros se planteen la ciudadanía desde el proyecto de centro y no desde actividades complementarias, puntuales, de soporte o de carácter lúdico. En definitiva, la educación democrática supone acoger, negociar y decidir acuerdos sobre una forma de vivir en comunidad que se nutre de las múltiples condiciones sociales y económicas, formas de vida, trayectorias biográficas, aspiraciones y deseos de los individuos que la habitan.

Agradecimientos

Queremos agradecer la disponibilidad de los estudiantes de los centros de educación secundaria que participaron en este estudio, así como la voluntad de los equipos directivos en abrirnos las puertas de los mismos. Sin la colaboración de todos ellos no

hubiera sido posible compartir ideas y opiniones acerca de sus vivencias en relación a la democracia y la participación en los centros.

Proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Demoskole: Democracia, participación, y educación inclusiva en los centros educativos. Es un proyecto de investigación coordinado entre la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC) y la Universitat de Girona (UdG). Plan Nacional I+D. Ministerio de Economía y Competitividad (Ref.: EDU 2012-39556-C02-01 y 02). Investigadores del Grupo de Investigación Educativa de la UVIC-UC (GREUV): IP: Núria Simó, Mar Beneyto, Isabel Carrillo, Laura Domingo, Laura Farré, Esther Fatsini, Cati Lecumberri, Alba Parareda, Joan Soler, Itxaso Tellado y Antoni Tort. Investigadores del Grupo de Investigación en Políticas, Programas y Servicios Educativos y Socioculturales (GRES) de la UdG: IP: Jordi Feu, Paco Abril, Xavier Besalú, Joan Canimas, Margarida Falgàs, Patrícia Melgar, Eduard Mondéjar, Glòria Muñoz, Josep Miquel Palaudàrias, Oscar Prieto y Carles Serra.

Referencias

- Banks, J. A. (2009). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. En J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 303-322). Nueva York: Routledge.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Londres: Paradigm.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: De la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21–34. doi:10.14516/fde.2016.014.020.003
- Biesta, G. y Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63–79. doi:10.1080/03057640500490981
- Biesta, G., Lawy, R. y Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5–24. doi:10.1177/1746197908099374
- Crouch, C. (2004). *Post democracy*. Londres: Polity.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1895). *Plan of organization of the University Primary School. The early works of John Dewey*. Carbondale, IL: Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. The early works of John Dewey*. Carbondale, IL: Illinois University Press.
- EACEA. (2012). *Citizenship education in Europe*. Bruselas: EACEA P9 Eurydice and Policy Support.
- Edelstein, W. (2011). Education for democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127–137. doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x
- Feito, R. (2010). Democracia participativa frente a segregación y racismo en una época de crisis económica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 20–40.
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Paideia: Barcelona.
- Feu, J., Prieto, O. y Simó, N. (2016). ¿Qué es una escuela verdaderamente democrática? *Cuadernos de Pedagogía*, 465, 90–97.

- Garreta, J. (2009). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CEAPA.
- Gil Villa, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: MEC.
- Jacott, L. y Maldonado, A. (2013) La educación para la ciudadanía: Nuevos retos y perspectivas desde el enfoque de la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(1), 5–13.
- Kerr, D., Keating, A. y Ireland, E. (2009). *Pupil assessment in citizenship education: Purposes, practices and possibilities. Report of a CIDREE Collaborative Project*. Slough: NFER/CIDREE.
- Lawy, R. y Biesta, G. (2006). Citizenship-As-Practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34–50. doi:10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x
- Maes, B. (Ed.). (2005). *Different faces of citizenship. Development of citizenship education in European countries*. Bruselas: CIDREE/DVO.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: revised and expanded from case study research in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Santos Guerra, M. A. (1999). *El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en consejos escolares de centro*. Málaga: Aljibe.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Breve CV de los autores

Alba Parareda-Pallarès

Profesora e investigadora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Investigadora del GREUV – Grupo de Investigación Educativa de la UVic-UCC (*Grupo Consolidado 2014 SGR 1291*). Actualmente está en fase de finalización de su tesis doctoral vinculada al proyecto *Demoskole: Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos*, centrada en la vivencia de la ciudadanía por parte de jóvenes de origen inmigrado. Los proyectos de investigación que desarrolla actualmente se relacionan con la línea de investigación: “Educación, territorio y ciudadanía”. Sus líneas de investigación están centradas en la ciudadanía y la democracia escolar. Email: alba.parareda@uvic.cat

Núria Simó-Gil

Profesora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Investigadora del GREUV – Grupo de Investigación Educativa de la UVic-UCC (*Grupo Consolidado 2014 SGR 1291*). Actualmente imparte docencia en el Grado de Educación Social. Los proyectos de investigación que desarrolla actualmente se relacionan con la línea de investigación: “Educación, territorio y ciudadanía”. Sus ámbitos de estudio e investigación son: la formación del educador social y del maestro; la escuela democrática; los procesos de inclusión social y educativa con jóvenes. Ha publicado distintos artículos en torno a dichos ámbitos de estudio. Email: nuria.simo@uvic.cat

Laura Domingo-Peñañiel

Profesora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la UVic-UCC. Investigadora del GREUV – Grupo de Investigación Educativa de la UVic-UCC (*Grupo Consolidado 2014 SGR 1291*). Actualmente imparte docencia en el Grado de Maestro. Los proyectos de investigación que desarrolla actualmente se relacionan con la línea de investigación: “Educación, territorio y ciudadanía”. Sus líneas de investigación giran en torno a la escuela rural, la didáctica en grupos multigrado y la inclusión. Email: laura.domingo@uvic.cat

Joan Soler-Mata

Profesor del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Investigador del GREUV – Grupo de Investigación Educativa de la UVic-UCC (*Grupo Consolidado 2014 SGR 1291*). Imparte docencia en el Grado de Maestro. Los proyectos de investigación que desarrolla actualmente se relacionan con las líneas de investigación: “Educación, territorio y ciudadanía” y “Pensamiento pedagógico e historia de la educación”. Sus ámbitos de estudio son: pensamiento educativo contemporáneo, Escuela Nueva, escuela rural, formación de maestros y educación en pequeños municipios. Email: joan.soler@uvic.cat

Experiencia Educativa Universitaria y Tolerancia Política: Entendiendo la Relación desde el Análisis de una Muestra de Estudiantes Peruanos

Educational Experience and Political Tolerance: Understanding the Relationship from the Analysis of a Sample of Peruvian Students

Experiência Educacional e Tolerância Política: Compreender a Relação a partir da Análise de uma Amostra de Estudantes Universitários Peruanos

Lars Stojnic ^{1*}
Andrea Román Alfaro ²

¹ Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) ² Instituto de Estudios Peruanos (IEP)

El destino de la democracia depende, en parte, “del compromiso intrínseco de las personas ordinarias con respecto a diversos principios democráticos” (Welzel e Inglehart, 2009, p. 297). Este artículo busca identificar si tener más semestres de estudios en la educación universitaria sería un factor de influencia en el desarrollo de mayores niveles de tolerancia política o si, más bien, la inclusión en el currículo universitario de una propuesta curricular que explícitamente aborde contenidos sobre ciudadanía y democracia tendría un mayor efecto. Los resultados indican que un curso orientado a interpelarlos sobre el ejercicio de su ciudadanía tendría un efecto positivo y significativo en sus niveles de tolerancia política, a diferencia del número de semestres académicos acumulados.

Descriptor: Democracia, Ciudadanía, Actitudes políticas, Tolerancia política.

The fate of a democracy depends, in part, on the “intrinsic commitment of ordinary people with respect to various democratic principles” (Welzel & Inglehart, 2009, p. 297). This article seeks to identify if having studied more semesters in university would be a factor of influence concerning higher levels of political tolerance or, if rather, the inclusion of a curricular proposal that explicitly addresses contents on citizenship and democracy would have a greater effect. The results indicate that a course oriented to question them about their citizenship exercise would have a positive and significant effect in their levels of political tolerance, as opposed to the number of accumulated academic semesters.

Keywords: Democracy, Citizenship, Political attitudes, Political tolerance.

O destino da democracia depende, em parte, "O compromisso intrínseco das pessoas comuns sobre vários princípios democráticos" (Inglehart e Welzel, 2009, p. 297). Este artigo procura identificar se você tem mais semestres de estudo na faculdade seria um fator de influência sobre o desenvolvimento de níveis mais elevados de tolerância política, ou melhor, a inclusão no currículo universitário de um currículo que explicitamente endereços contidos na cidadania e democracia terão um efeito maior. Os resultados indicam que um projeto para questioná-los sobre o exercício do seu curso cidadania teria um efeito positivo e significativo sobre os níveis de tolerância política, ao contrário do número de semestres letivos acumuladas.

*Contacto: stojnic.lg@pucp.pe

Palabras-chave: Democracia, Ciudadanía, Actitudes políticas, Tolerância política.

Introducción

Desde los estudios sobre actitudes políticas se sostiene que el “destino de la democracia dependería [en parte] del compromiso intrínseco de las personas ordinarias con respecto a diversos principios democráticos” (Welzel e Inglehart, 2009, p. 297). Esta reserva de apoyo a la democracia sería producto de la influencia de diversos factores (satisfacción de las personas con el desempeño del régimen, factores sociodemográficos y culturales, diversos procesos de socialización, elementos contextuales económicos y políticos, etc.), entre los que destaca el rol de la educación en el desarrollo de actitudes favorables hacia la democracia (Booth y Seligson, 2009). Booth y Seligson (2009) evidencian que avanzar en el sistema educativo formal, particularmente en el nivel de secundaria y estudios superiores, contribuiría de manera importante a que las personas apoyen los principios y normas básicas de la democracia.

De la misma manera, los estudios del Proyecto de Opinión Pública de América Latina (LAPOP) subrayan de manera sostenida cómo el nivel educativo influye en la disposición de las personas a reconocer la democracia como mejor sistema político y al reconocimiento de los derechos de la minorías a participar de la vida política (Carrión, Zárate y Seligson, 2010; Hiskey, Moseley y Rodríguez, 2013). Esta última actitud, denominada tolerancia política, es destacada recurrentemente como uno de los pilares fundamentales para el sostenimiento de la democracia, debido a su incidencia en mayores niveles de legitimidad del sistema (Bobo y Licari, 1989; Carrión, Zárate y Zechmeister, 2014; Gibson, 1996, 2006 y 2007; Golebiowska, 1995; Peffley y Rohrschneider, 2003; Van Door, 2014). Adicionalmente, cierto sector de la literatura resalta el peso relativo de la educación superior como un medio que promovería mayor tolerancia política debido a su impacto en el sistema de valores de las y los estudiantes (Golebiowska, 1995) y en la expansión de la perspectiva de los estudiantes, algo que a su vez incide en mayores niveles de empatía hacia otros (Seligson, 2001).

Ahora bien, aunque la educación desde una perspectiva de modernización, concretamente con respecto a las variables “nivel educativo” o “años concluidos de educación formal”, es reconocida por la literatura como una variable influyente en el desarrollo de actitudes democráticas, la evidencia también muestra que, a diferencia de lo que sucede en otros países de la región latinoamericana, en el Perú el paso de un nivel educativo a otro no sería, en la mayoría de casos, una variable explicativa del apoyo a la democracia o de una disposición favorable hacia diversos principios o instituciones clave de la democracia, particularmente la tolerancia política (Carrión, Zárate y Seligson, 2010, 2012; Orcés, 2008).

Tomando en cuenta las desigualdades en términos de acceso y calidad presentes en la educación superior peruana (Cuenca, 2012), estamos convencidos de que un desafío importante es repensar y cuestionar el efecto que podría tener la educación universitaria en el desarrollo de actitudes políticas favorables hacia la democracia como sistema político. Con ese propósito en mente, en el presente artículo buscamos analizar si es que el avance en la vida universitaria de un grupo de estudiantes de una universidad privada peruana, entendido como el número de semestres que llevan estudiando dentro de la universidad, es un factor de incidencia en el desarrollo de su tolerancia política, comparándolo con el posible efecto que tendría la experiencia de las y los estudiantes en

un curso que denominaremos Ciudadanía, que plantea una propuesta pedagógica – que incluye el tratamiento de contenidos y temáticas sobre la vivencia democrática – orientada a interpelarlas(os) sobre el ejercicio de su ciudadanía. Así, más allá de realzar la importancia de “acumular” semestres o años de educación formal, se propone discutir la importancia de analizar los procesos y la experiencia educativa como dimensión fundamental para entender el desarrollo de disposiciones favorables hacia la democracia.

1. Fundamentación teórica

1.1. Actitudes democráticas y tolerancia política

Diversos autores (Diamond, 1999; Schedler y Sarsfield, 2007; Thomassen, 2007) han planteado y comprobado que el compromiso popular con la democracia sería una condición necesaria para lograr la consolidación y estabilidad de este sistema político. Dicho planteamiento se sostiene en el convencimiento de que un fuerte apoyo de la ciudadanía hacia las instituciones y principios democráticos –entre otros objetos del sistema– daría cuenta de disposiciones individuales fuertemente enraizadas y, por tanto, con mayores opciones de resistir en situaciones de crisis (Almond y Verba, 1989; Easton, 1975).

Como plantean Linz y Stepan (1978, citado por Dalton, 2004) y Seligson (2009), comprender la disposición de las personas para reconocer su adhesión afectiva hacia el sistema democrático es importante en la medida que dicho consenso valorativo sería una reserva fundamental para el sostenimiento de la democracia y como garantía de su legitimidad. Ahora bien, como concluyen Shedler y Sarsfield (2007) y Booth y Seligson (2009), el análisis del apoyo ciudadano hacia la democracia debe ser amplio en perspectiva, aproximándose a comprender tanto la valoración de la ciudadanía hacia la democracia como mejor forma de gobierno como la legitimidad brindada a diversas normas, principios e instituciones fundacionales del sistema.

Thomassen (2007) acentúa la importancia de profundizar más allá de la valoración de las personas hacia la democracia como sistema político, estudiando la legitimidad brindada por la ciudadanía hacia otros principios o normas de la democracia, como la tolerancia política, definida como “respeto de los ciudadanos hacia los derechos políticos de los otros, especialmente aquellos con los que se difiere” (Carrión, Zárate y Zechmeister, 2014, p. 94). Thomassen (2007) sostiene dicho planteamiento debido a la amplia evidencia empírica que demuestra que, aunque exista una amplia valoración de la democracia, no necesariamente significa que la valoración y el respeto hacia principios o normas constitutivas del sistema estarían igualmente arraigados en la ciudadanía. Así, por ejemplo, como demuestran Carrión, Zárate y Zechmeister (2014), entre los años 2006 y 2014 en la región Latinoamericana, el porcentaje de apoyo a la democracia como mejor forma de gobierno posible ha mantenido aproximadamente un nivel promedio mayor (de, por lo menos, 15% más) con respecto a los niveles favorables de tolerancia política de la población.

En la literatura académica, la tolerancia política es considerada como una actitud fundamental para el sostenimiento del sistema democrático, en la medida en que un propósito constitutivo de la democracia como sistema es garantizar la posibilidad efectiva de que todos los grupos (independientemente de ser minoritarios, en situación de vulnerabilidad o con posiciones u opiniones adversarias a las más arraigadas) puedan

ejercer su libertad política y participar en la arena pública (Gibson, 2007). Esta actitud, sostiene el autor siguiendo lo desarrollado por Lipset y Dahl, sería indispensable para la democracia en la medida que permite garantizar una política pluralista (Gibson, 1996) y es un gran desafío, principalmente en sociedades en proceso de consolidación de sus sistemas democráticos, ya que altos niveles de intolerancia política tienen el poder de socavar dicha aspiración (Gibson, 2006).

Así, un desafío importante recae en la comprensión de los factores o mecanismos que inciden en el desarrollo de mayores niveles de tolerancia política, entendiendo que el incremento de la tolerancia política aportaría, a modo de reservorio afectivo-actitudinal, en la legitimación y sostenibilidad del sistema democrático.

1.2. Relación entre educación y tolerancia política

Diversos autores han argumentado que la educación es indispensable para garantizar “la fidelidad de los ciudadanos hacia sus instituciones [democráticas] y valores” (Callan, 1997) y que el sistema educativo sería una arena pública sin la cual sería imposible alimentar “el espíritu democrático de los ciudadanos” (Guttman, 2001, p. 351). Como concluye Parry (1994), “lo que une todos los enfoques sobre la educación democrática es que [su] contenido y [su] modo [...] debe ser congruente con las instituciones y prácticas de la democracia” (p. 59).

Un amplio sector de la literatura que se enfoca en el estudio de las actitudes políticas destaca la variable “nivel educacional” –avanzar en el sistema educativo formal– como un factor que influiría significativamente en el desarrollo de una disposición favorable de las personas con respecto a la democracia como sistema político, sus normas, principios e instituciones (Almond y Verba, 1989; Carrión y Zárate, 2010; Dalton, 2004; Diamond, 1993, 1999; Diamond y Linz, 1989; Hadenius, 1994, 2001; Norris, 2011; Parry y Moysen, 1994; Putnam, 1993). En tal sentido, el nivel educativo ha sido considerado como uno de los factores que incidirían, a nivel individual, en la disposición de la ciudadanía a favorecer diversos principios fundamentales para el sistema democrático, entre los que destaca la tolerancia política (Booth y Seligson, 2009). Así mismo, la literatura evidencia la importancia de seguir indagando el efecto de la educación (particularmente del nivel educativo) y los niveles de tolerancia política de las personas, ya que es importante desvelar aquellos mecanismos que incidirían en dicha relación.

En dicho sentido, además del reconocimiento del peso del nivel educativo en mayores niveles de tolerancia política, también se destaca la importancia de seguir indagando sobre el tipo de procesos educativos que explicarían dicha relación. Golebiowska (1995) destaca que una mayor experiencia de las personas en el sistema educativo formal podría incidir positivamente en facilitar “una mayor apertura hacia la diversidad” (pp. 39-40); en la medida que el propio sistema, al permitir que las y los estudiantes se confronten con temas posiblemente polémicos, puede generar variaciones o cuestionamientos en sus sistemas de valores. De la misma forma, Holt y Tygart (1969) destacan, a partir de su trabajo sobre el efecto de la experiencia universitaria, que la influencia de avanzar en el sistema educativo no sería directa sino que estaría mediada por el tipo de experiencia educativa a la que las y los estudiantes están expuestos (p. 32). En la misma línea, el trabajo de Bobo y Licardi (1989) señala que la relación entre educación y tolerancia política se sostiene debido a la influencia que una mayor cantidad de años escolares tendría en los niveles de sofisticación cognitiva de las personas y, en tal sentido,

destacan la importancia de analizar cómo una mayor experiencia educativa podría incidir en procesos de razonamiento y compromiso hacia valores específicos.

Así, diversas investigaciones brindan evidencia de cómo, más que la acumulación de años de estudios, lo que tendría un impacto en el desarrollo de una actitud de mayor tolerancia política en las personas sería el tipo de procesos educativos a los que las personas se ven expuestas (ya sea curricular o extracurricularmente) y que podrían aportar a que los individuos se tomen un “segundo momento de cuestionamiento” antes de optar por restringir los derechos de otros (Bobo y Licardi, 1989; Van Doorn, 2014).

Por su parte, otros autores destacan el nivel de permeabilidad democrática de las instituciones educativas, señalando que una mayor exposición de las personas a instituciones sociales y/o políticas que han estado un mayor período de tiempo bajo un régimen democrático podría tener un efecto positivo en que las personas desarrollen mayor tolerancia política (Marquart-Pyatt y Paxton, 2007; Peffley y Rohrschneider, 2003). En tal sentido, ponen la atención en comprender cómo la organización y el funcionamiento de instituciones sociales específicas, como el sistema educativo, se verían permeadas por la apuesta democrática y en qué medida estas incidirían en las personas desde una perspectiva de socialización política. Al respecto, Van Doorn (2014) destaca que una mayor exposición a los procesos educativos permite aumentar la adhesión de las personas a las normas y principios democráticos y que, a su vez, incide en aumentar la consistencia entre la disposición abstracta y aplicada de las personas hacia la tolerancia.

Ahora bien, la evidencia recogida al respecto en Latinoamérica brinda indicios que cuestionan esta relación en contextos como el de Perú y Bolivia (Carrión, Zárate y Seligson, 2010). A diferencia de lo que sucedería en la región, tanto el estudio de Orcés (2008) como el de Carrión, Zárate y Seligson (2012) demuestran que en el caso peruano la variable “nivel educativo” no tiene un peso relativo con respecto al nivel de tolerancia política de las personas, ni tampoco contribuye a una mayor valoración de la democracia como mejor sistema político. De igual forma, el estudio de Seligson (2001) demuestra que el nivel educativo de los ciudadanos bolivianos tampoco incide en sus niveles de tolerancia política. Adicionalmente, los estudios LAPOP evidencian, para el caso peruano, que entre los años 2006 y 2012 se ha producido una reducción significativa de los niveles de tolerancia política en el país, disminuyendo casi 10 puntos porcentuales, de 53,6% a 43,8% (Carrión, Zárate y Selligson, 2012).

En tal sentido, se considera importante seguir indagando sobre si es que la dimensión educativa, en contextos como el peruano, debe ser descartada en el análisis del desarrollo de actitudes democráticas o si, por el contrario, es importante aproximarnos a ella desde una perspectiva distinta, concretamente, colocando la atención en comprender el efecto de los procesos educativos (y sus características) que se pueden reproducir al interior de las instituciones de educación básica y superior.

Diversos estudios destacan la importancia de comprender las experiencias tempranas de socialización de las personas como factor que incide en el desarrollo de las actitudes políticas (Almond y Verba, 1989; Stolle y Hooghe, 2005). De esta forma, tanto Beetham (1994) como Van der Meer y Van Ingen (2009) han sugerido la importancia de analizar el rol de los sistemas educativos y su efecto como “escuela para la democracia”. Esta relación ha sido trabajada con mayor énfasis desde el campo de la educación cívica y ciudadana. En esta se destacan dos mecanismos principales que inciden en el desarrollo de actitudes democráticas: en primer lugar, la incorporación de programas de educación

ciudadana institucionalizados en el currículo y, en segundo lugar, la promoción de mecanismos de participación estudiantil de carácter democrático y relevantes al interior de la organización escolar (Finkel y Ernst, 2005; Finkel y Smith, 2011; Hann, 2010; International Civic and Citizenship Education study (ICCS), 2009; Reid y Gill, 2009; Stojnic, 2009, 2015; Wing y Wai, 2009).

Si bien estos estudios se enfocan en la experiencia escolar, consideramos que es posible (y además necesario) retomarlos para investigar el espacio universitario peruano, tanto desde la perspectiva de sus procesos educativos curriculares como de los extracurriculares. La educación y el proceso de formación ciudadana no acaban en la escuela; por lo tanto, es importante analizar el posible impacto de la educación superior en el desarrollo de actitudes que puedan favorecer la sostenibilidad de la democracia.

2. Método

2.1. Diseño de la investigación

La información utilizada para esta investigación es producto de la aplicación de una encuesta autoadministrada a aproximadamente 120 estudiantes peruanos de una universidad privada ubicada en Lima, entre agosto del 2013 y diciembre del 2014. Estas fechas corresponden al segundo semestre académico del año 2013, el primer semestre académico del 2014 y el segundo del mismo año. Los estudiantes se encontraban en sus primeros dos años de estudio, los cuales corresponden a la primera etapa educativa (antes del ingreso a la facultad), denominada estudios generales, en la que los estudiantes toman cursos de diversa índole, no necesariamente relacionados a la carrera que seguirán posteriormente, y que tienen el objetivo de brindar una formación básica integral, interdisciplinaria y humanista. El formato educativo de los estudios generales es muy parecido a la formación brindada por los *Liberal Arts Colleges* de los Estados Unidos.

Los estudiantes de la muestra fueron seleccionados por su participación en el curso de Ciudadanía. Este curso tiene contenidos explícitos que buscan motivar a los estudiantes a reflexionar sobre el ejercicio de la ciudadanía democrática en el Perú desde una perspectiva teórica y práctica, analizando distintos enfoques y problemas sociales, como la pobreza y el desarrollo, la discriminación y la desigualdad social, desde una perspectiva histórica y crítica. No todos los estudiantes que pasan por estudios generales llevan el curso Ciudadanía; sin embargo, Ciudadanía es uno de los dos cursos del tercer bloque de materias del área de ciencias sociales, entre los cuales los estudiantes deben elegir tomar uno como parte de su plan de estudios.

Si bien la misma encuesta fue aplicada a todas y todos los estudiantes matriculados en el curso durante los 3 semestres (ya que cada semestre el mismo curso se dicta con al menos 4 horarios en simultáneo), para el desarrollo del presente artículo se decidió analizar la información de las encuestas aplicadas a los estudiantes que pertenecían al mismo horario del curso (que contaba con aproximadamente 40 estudiantes por semestre). Se tomó dicha decisión con el propósito de controlar, en cierta medida, la experiencia académica a la que estaban expuestos los estudiantes, particularmente con respecto a los docentes y asistentes de docencia que dirigían el curso, así como el plan del curso y la organización del desarrollo del mismo.

La encuesta empleada tenía un total de 25 preguntas que variaban en su formato y propósito. Se emplearon escalas de Likert, preguntas cerradas con opciones a elegir y abiertas para expresar opiniones personales. El instrumento estaba estructurado en tres partes: 1) temas políticos, con preguntas relacionadas con la evaluación de la democracia y de actitudes ciudadanas; 2) aspectos sobre su experiencia educativa; y 3) aspectos personales y familiares, con preguntas que no solo buscaban obtener información sociodemográfica, sino también, por ejemplo, el interés e importancia de la política a nivel personal y familiar. El instrumento fue aplicado al inicio y al final de cada semestre con el propósito de indagar acerca de las posibles diferencias de las y los estudiantes antes y después de su paso por el curso.

El instrumento utilizado para el estudio fue adaptado de una encuesta elaborada por Stojnic (2015), que a su vez aprovechó ítems empleados en otras encuestas dedicadas a medir actitudes y opiniones hacia la democracia y la ciudadanía (Dalton, 2004; Diamond, 1999; Encuesta Mundial de Valores; LAPOP, 2008, 2010; Norris, 2011; Schulz, Ainley, Friedman y Lietz, 2009). La formulación de las preguntas y su codificación fueron adaptadas al contexto del estudio según la literatura revisada y expuesta en la sección anterior. La tabla 1 y la tabla 2 presentan la información más importante sobre la muestra.

Tabla 1. Información sociodemográfica de los estudiantes que completaron la encuesta al inicio del curso (para los tres semestres)

VARIABLES	CATEGORÍAS	N	%
Sexo	Hombre	39	33
	Mujer	81	67
Nivel educativo	4° semestre	56	48
	3 ^{er} semestre	22	19
	2° semestre	38	33
Nivel económico	Medio-Alto	40	34
	Medio	36	31
	Medio-Bajo	41	35
Educación del padre	Superior completa	72	63
	Superior incompleta	30	26
	Secundaria completa	11	10
Educación de la madre	Superior completa	71	61
	Superior incompleta	19	16
	Secundaria completa	19	16

Fuente: Elaboración propia.

La selección del grupo de estudiantes de esta universidad se decidió por tres razones principales. En primer lugar, por el interés específico de analizar las diferencias en las opiniones y actitudes de estudiantes en edad universitaria antes y después de pasar por un curso con contenido explícitamente dirigido a formar actitudes ciudadanas democráticas. En segundo lugar, el hecho de que esta institución de educación superior sea reconocida por su discurso de apertura a estudiantes provenientes de distintos contextos sociales hizo posible el acceso a un grupo de estudiantes con cierto nivel de diversidad económica y de trayectoria familiar.

En tercer lugar, la institución educativa seleccionada ha sido categorizada como una de las principales y más prestigiosas universidades peruanas, tanto en términos de calidad educativa como por su apuesta por la formación integral de sus estudiantes. Por esta razón, consideramos que, por un lado, los estudiantes son relevantes porque representan

el reflejo de la apuesta educativa de la universidad y, por otro lado, porque muchos poseen altas probabilidades de asumir en el futuro posiciones influyentes en los diversos campos de la vida social, especialmente en un contexto en el que solo el 37% de los peruanos culminan la educación superior (INEI, 2010) y muchos menos reciben educación de calidad.

Tabla 2. Información sociodemográfica de los estudiantes que completaron la encuesta al finalizar el curso (para los tres semestres)

VARIABLES	CATEGORÍAS	N	%
Sexo	Hombre	41	36
	Mujer	74	64
Nivel educativo	4º semestre	51	46
	3er semestre	24	22
	2º semestre	34	31
Nivel económico	Medio-Alto	43	38
	Medio	34	30
	Medio-Bajo	36	32
Educación del padre	Superior completa	75	68
	Superior incompleta	24	22
	Secundaria completa	10	9
Educación de la madre	Superior completa	69	61
	Superior incompleta	24	21
	Secundaria completa	17	15

Fuente: Elaboración propia.

La literatura especializada (Diamond, 1999; Hagopian y Mainwaring, 2001; Rose, Mishler y Haerpfer, 1998) destaca de manera recurrente que en los casos de democracias en procesos de consolidación –categoría que aplicaría para el contexto peruano–, además de que la ciudadanía legitime el sistema democrático, sería fundamental que los grupos con mayor poder se comprometan con los principios e instituciones de la democracia, principalmente debido a que la evidencia empírica demuestra que la situación contraria – que dichos grupos mantengan su adhesión a rasgos autoritarios– sería un factor influyente en procesos de retroceso democrático. Como consecuencia, se vuelve necesario analizar la tolerancia política, factor crucial para la consolidación de la democracia, en estudiantes universitarios de una de las más prestigiosas universidades del Perú.

Ahora bien, a pesar de que la muestra no es representativa, y de que no se pueden elaborar conclusiones generalizadas sobre los estudiantes universitarios peruanos, consideramos que los hallazgos que surjan del análisis presentado pueden ser útiles para profundizar el estudio del efecto de la educación superior en el desarrollo de actitudes democráticas fundamentales, como la tolerancia política. La discusión sobre estos temas pretende desafiar la idea de que solo incrementando el nivel educativo de las personas o aumentando su acumulación de años en el sistema se aporta al desarrollo de actitudes ciudadanas que favorezcan el fortalecimiento de la democracia (Bobo y Licardi, 1989; Booth y Seligson, 2009; Golebiowska, 1995; Hiskey, Moseley y Rodríguez, 2013; Marquart-Pyatt y Paxton, 2007; Peffley y Rohrschneider, 2003; Van Doorn, 2014); algo que no sucede en el Perú y que necesita ser discutido desde el propio sistema educativo.

2.2. Operacionalización de las variables de estudio

El enfoque de esta investigación es puramente cuantitativo y se emplean regresiones múltiples para establecer la dirección e intensidad de las relaciones entre variables dependientes e independientes. Utilizando esta metodología se buscó estimar el efecto que tiene pasar por el curso seleccionado (Ciudadanía) en la variación de respuestas de apoyo a la democracia y tolerancia política de los estudiantes, prestando especial atención al semestre académico en el que se encuentran los estudiantes encuestados y otras variables de relevancia.

En las tablas que se analizarán en la sección siguiente se presentan aproximadamente once variables, entre dependientes, independientes principales y variables de control que permitiesen controlar por diversos componentes importantes en el desarrollo de actitudes y opiniones políticas y ciudadanas. La primera variable dependiente, “apoyo a la democracia”, es un índice conformado por dos ítems: la percepción de que la democracia es o no el mejor sistema de gobierno a pesar de sus problemas y la opinión de que la democracia es un mejor sistema que la opción autoritaria. Esta variable busca observar el apoyo de los estudiantes a una concepción más abstracta del sistema democrático.

La segunda variable dependiente, y la principal para este estudio, es tolerancia política. La tolerancia política, como se ha señalado anteriormente, es un principio elemental para la construcción de la democracia (Carrión, Zárate y Seligson, 2010), ya que busca medir las actitudes de los estudiantes con respecto al acceso y reconocimiento de derechos políticos. Esta variable también es un índice conformado por tres ítems: reconocimiento del voto universal, reconocimiento del derecho a la protesta y reconocimiento del derecho a la protesta para la defensa de los derechos de las minorías.

Es verdad que las preguntas de la encuesta que pretenden captar la actitud de los estudiantes hacia la “tolerancia política” son preguntas de autopercepción de los encuestados con respecto a sus disposiciones; no obstante, son el tipo de preguntas utilizadas en encuestas como LAPOP y es una aproximación metodológica que contribuye al análisis y discusión sobre actitudes democráticas. En las tablas 5 y 6, se han hecho pruebas estadísticas y regresiones para cada uno de los ítems de la variable “tolerancia política”. Esto permite identificar qué variables son las que tienen una relación más o menos fuerte en los componentes del índice de tolerancia política.

Con respecto a las variables independientes, se han incluido dos variables: curso Ciudadanía y avanzar en el sistema universitario. La primera da cuenta del posible efecto del paso de las y los estudiantes por el curso con respecto a las posibles diferencias en sus actitudes y opiniones. La segunda buscó analizar el posible efecto que puede tener el semestre de estudios en el que se encontraban los estudiantes, es decir, cuánto tiempo habían ya estudiado en la universidad. Los estudiantes inscritos en el curso al que nos acercamos para la investigación mostraban diferencias con respecto a su edad y el año y semestre de ingreso a la universidad, por lo que se consideró el semestre académico en el que se encuentran para determinar este avance educativo.

Por el lado de las variables de control, se han incluido variables sociodemográficas, como sexo y nivel económico; variables que pretenden identificar la influencia de la trayectoria y vida familiar en el estudiante, con ítems como el nivel educativo de los padres, la discusión sobre temas políticos en la familia y si sus padres participan en asociaciones

políticas o asociaciones civiles; y variables con respecto a actitudes u orientaciones políticas, tales como eficacia interna, entendida como la autopercepción de los individuos con respecto a sus opciones de incidir en su entorno político e interés por temas políticos.

Es importante acotar que la variable sexo solo ha sido considerada en el primer modelo presentado (tabla 4). Esta variable ha sido excluida de los otros modelos porque la muestra entre hombres y mujeres no es proporcional y podría afectar o sobredimensionar el efecto del sexo en las variables independientes. La variable sexo pertenece al grupo de variables sociodemográficas características de la propia muestra, por lo que es importante asegurar la proporcionalidad para definir su influencia en las variables independientes seleccionadas.

Como se observará en la siguiente sección, algunas de las variables dependientes a las cuales se ha hecho referencia también se convierten en variables independientes en algunas tablas, como el caso de la tabla 1. Esto también permite observar si las variables que se han definido como importantes para este análisis están relacionadas y pueden ayudar a explicar la variación en los resultados de algunos de los datos, como el apoyo al sistema democrático.

Si bien en la encuesta se incluyeron distintas escalas de respuesta, todas las variables incluidas en el análisis para este artículo fueron recodificadas, ya sea como escalas continuas entre 0 y 1 o como variables dicotómicas. Así, por ejemplo, en el caso de nuestra variable independiente de interés, “curso Ciudadanía”, el valor 0 da cuenta de los resultados de los encuestados antes de empezar el curso y el valor 1 de los resultados luego de culminarlo. En el caso de la variable tolerancia política, que es una variable de tipo continua, 0 daría cuenta del valor mínimo con respecto a dicha actitud y 1 sería el máximo valor posible. La decisión de convertir todas las variables a este formato permitió simplificar el análisis estadístico y facilitar la lectura comparada de los coeficientes de los modelos de regresión múltiple. No obstante, es importante señalar que previamente a la recodificación se realizaron pruebas estadísticas que corroboraron que no se perdía la variación en las respuestas obtenidas por la encuesta.

Finalmente, consideramos importante destacar que un aspecto interesante de la información recogida es que, a pesar de que la muestra es diversa pero no necesariamente representativa del Perú, los resultados que se presentarán en la siguiente sección con respecto a una muestra de estudiantes universitarios son similares a los encontrados en los estudios de LAPOP para el Perú. Por ejemplo, al iniciar el curso la media de la muestra de estudiantes universitarios para apoyo a la democracia (66%) es parecida al promedio presentado por LAPOP para la población peruana entre el año 2006 y el año 2012. Como muestran Carrión, Zárate y Seligson (2012), en dicho período el apoyo a la democracia promedio en el Perú fue de 63% aproximadamente, siendo el pico menor 59,9% y el mayor 65,5% (p. 121). Lo mismo sucede con la media del curso con respecto a los niveles de tolerancia política (56%), en comparación a los datos trabajados por estudios regionales. De acuerdo con LAPOP, entre 2006 y 2012, el promedio de tolerancia política para el Perú era aproximadamente 48%, siendo el porcentaje más alto 53,6% y el más bajo 43,8% (Carrión, Zárate y Seligson, 2012, p. 113).

3. Resultados

En esta sección se analizan los resultados de las pruebas estadísticas y de los modelos de regresión desarrollados con respecto a las variables presentadas en la sección anterior. En primer lugar, se analizó si había algún cambio con respecto a la disposición de las y los estudiantes luego de haber llevado el curso, con respecto a su valoración de la democracia como mejor sistema político. Como se evidencia en la tabla 3, la diferencia entre las medias de apoyo a la democracia antes y después del curso es estadísticamente significativa a un 95%. La media de apoyo a la democracia después del curso es 0.727 (el 72,7% de los estudiantes prefieren la democracia como sistema político), mientras que al inicio era de 0.661.

Tabla 3. Prueba de t-student entre apoyo a la democracia y el curso ciudadanía

MEDIA ANTES DEL CURSO	MEDIA DESPUÉS DEL CURSO	T	DF	P
0.661	0.727	-1.61	234	0.05

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, aunque los resultados muestran una diferencia en la valoración de los estudiantes sobre la democracia al final del curso, el siguiente análisis realizado evidenciaría que el curso no necesariamente generaría un efecto en dicha actitud política.

Es importante señalar que en las tablas en las que se presentan los modelos de regresión, los números fuera del paréntesis representan los coeficientes de regresión (Beta), mientras que los números entre paréntesis son los errores estándar de los coeficientes. Así mismo, para todos los coeficientes que son estadísticamente significativos, se señala su nivel de significancia. Debido a que el número de la muestra es reducido, se ha optado por considerar un nivel de significación de hasta 0.1.

En la tabla 4, se puede observar el modelo que analiza el efecto de las variables de control usadas (sociodemográficas, influencia o trayectoria familiar y actitudes políticas) con respecto al índice de apoyo a la democracia, cuyo coeficiente R^2 daría cuenta de que el 14,9% de la variación ocurrida en la variable dependiente sería explicada por el modelo.

Como se observa en los resultados del modelo, ninguna de las dos variables “educativas” incluidas en el modelo (avanzar en la universidad y la experiencia del curso de Ciudadanía) evidencian una relación estadísticamente significativa con respecto al apoyo a la democracia, a diferencia de las variables de control sexo, nivel económico, discusiones políticas familiares y tolerancia política, que sí evidencian una influencia significativa.

En el caso de las variables sexo, nivel económico y tolerancia política, la relación es directamente proporcional; esto evidencia que ser mujer, tener una mejor situación económica y una mayor disposición a reconocer los derechos políticos de otros incidiría en una mayor disposición de las y los estudiantes para reconocer la democracia como el sistema político más valorable. A diferencia de estas variables, la variable discusiones políticas familiares tiene un efecto inversamente proporcional en el apoyo a la democracia, lo que evidencia que una mayor percepción de las y los estudiantes de mayores niveles de discusión sobre política en sus ámbitos familiares incidiría negativamente en la disposición de estos hacia la democracia.

Asimismo, los resultados muestran que el nivel de tolerancia política de las y los estudiantes sería la variable de mayor incidencia con respecto a su valoración de la democracia. Tomando eso en consideración, así como el interés principal del artículo de analizar el efecto de las variables educativas con respecto al nivel de tolerancia política del grupo analizado, se optó por correr el mismo modelo de regresión sin incluir la variable tolerancia política. Los resultados de dicho modelo evidenciaron que el curso tenía influencia estadísticamente significativa sobre el nivel de apoyo de las y los estudiantes hacia la democracia (con un coeficiente Beta de 0.10, a un nivel de significancia de 0.05), lo cual sería un indicativo de que es posible que existiese alguna relación entre las variables tolerancia política y curso Ciudadanía.

Tabla 4. Regresión de apoyo a la democracia en todas las variables

VARIABLE	MODELO
Sexo	0.108* (0.047)
Nivel económico	0.169+ (0.090)
Avanzar en el sistema universitario	0.102 (0.074)
Curso Ciudadanía	0.066 (0.049)
Educación de los padres	0.105 (0.162)
Discusiones políticas familiares	-0.169+ (0.090)
Padres participan en asociaciones políticas	-0.023 (0.052)
Padres participan en asociaciones civiles	0.077 (0.047)
Eficacia interna	-0.066 (0.127)
Tolerancia política	0.232* (0.106)
Constante	0.307+ (0.167)
R ²	0.149**
N	178

Nota: **p<.01; *p<.05; +p<0.1.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados que se muestran en las tablas 5 y 6 dan cuenta, en primer lugar, de la diferencia entre los niveles de tolerancia política al inicio y al final del curso y, en segundo lugar, si es que las variables educativas incluidas en el modelo incidirían en dicha diferencia. Los resultados presentados en ambas tablas dan cuenta del efecto que el curso tiene en el índice de tolerancia política entre las y los estudiantes.

La tabla 5 presenta la diferencia entre las medias de tolerancia política antes y después del curso. Al inicio del curso la media de tolerancia política era 0.561 y al final de 0.762. Esta diferencia de medias (estadísticamente significativa a un 99%) muestra un cambio importante en la disposición promedio de las y los estudiantes con respecto al reconocimiento de derechos políticos a grupos minoritarios o vulnerables y anticipa el efecto que podría tener la experiencia del curso en el desarrollo de actitudes de tolerancia política.

Tabla 5. Prueba de t-student entre tolerancia política y el curso ciudadanía

MEDIA ANTES DEL CURSO	MEDIA DESPUÉS DEL CURSO	T	DF	P
0.561	0.762	-6.87	234	0.000

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados que se presentan en la tabla 6 (con un coeficiente R² que indica que el modelo explica 29,5% de la variación en los puntajes de tolerancia política) confirman esta relación, destacando, por un lado, que la experiencia en el curso incidiría positiva y significativamente en el aumento del nivel de tolerancia política de las y los estudiantes,

así como también tendrían un efecto positivo las variables discusiones políticas en la familia y eficacia interna. Ahora bien, es importante destacar que entre las tres variables que demuestran tener influencia, la experiencia del curso es aquella que demuestra contar con el mayor nivel de significancia (es la única cuya relación se comprueba en el modelo a un 99% de significancia), lo cual sería un indicio de que dicha relación podría ser consistente en caso de que se aumentase la muestra. Por otro lado, al igual que lo evidenciado en la tabla 4, los resultados muestran que avanzar de un semestre a otro no tendría ningún efecto por sí mismo con respecto al nivel de tolerancia política de las y los estudiantes.

Tabla 6. Regresión de tolerancia política en todas las variables

VARIABLE	MODELO 1
Nivel económico	-0.024 (0.066)
Avanzar en el sistema universitario	0.005 (0.053)
Curso Ciudadanía	0.168*** (0.033)
Educación de los padres	0.047 (0.118)
Discusiones políticas familiares	0.208** (0.064)
Padres participan en asociaciones políticas	-0.035 (0.037)
Padres participan en asociaciones civiles	0.018 (0.034)
Eficacia interna	0.256** (0.089)
Constante	0.259* (0.118)
R ²	0.295***
N	180

Nota: *** p<.001 **p<.01; *p<.05; +p<0.1.

Fuente: Elaboración propia.

Con el propósito de profundizar en el efecto de las variables independientes en cuestión (curso Ciudadanía y avance en educación), se realizaron pruebas de t –que permiten analizar la diferencia entre medias– y se aplicaron modelos de regresión simple con cada uno de los componentes que integran el índice de tolerancia política. Como se observa en la tabla 7, en todos los casos existe una diferencia estadísticamente significativa de cada variable antes de empezar y al culminar el curso. En todos los casos se percibe un incremento importante en la media: de 0.45 a 0.776 en el reconocimiento del voto universal, de 0.602 a 0.737 en el reconocimiento del derecho a la protesta y de 0.629 a 0.757 con respecto al reconocimiento del derecho a la protesta en favor de los derechos de grupos considerados minoritarios.

Tabla 7. Prueba estadísticas entre componentes de la variable tolerancia política y el curso ciudadanía

VARIABLES	MEDIA ANTES DEL CURSO	MEDIA DESPUÉS DEL CURSO	RESULTADO DE LA PRUEBA	DF	P
Reconocimiento del voto universal	0.450	0.776	X ² = 24.979	1	0.000
Reconocimiento del derecho a la protesta	0.602	0.737	t = 5.295	237	0.000
Reconocimiento del derecho a la protesta por derechos de las minorías	0.629	0.757	t = 5.855	237	0.000

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 8 se presentan los modelos de regresión para cada ítem del índice de tolerancia política con todas las variables. En este caso, la variable curso Ciudadanía

tiene un efecto estadísticamente significativo en todos los componentes; lo mismo sucede para la variable discusiones políticas familiares. La variable educación de los padres tiene un efecto significativo y positivo para el reconocimiento del derecho a la protesta y a la protesta por derechos de las minorías. Para esta última variable dependiente, el nivel económico tiene también un efecto negativo. Finalmente, se observa que el avance educativo solo tiene efecto en el reconocimiento del derecho a la protesta por derechos de las minorías, más no en los otros componentes que integran el índice de tolerancia política.

Tabla 8. Regresión de componentes de la variable tolerancia política en todas las variables

VARIABLE	RECONOCIMIENTO DEL VOTO UNIVERSAL (ODDS RATIOS)	RECONOCIMIENTO DEL DERECHO A LA PROTESTA	RECONOCIMIENTO DEL DERECHO A LA PROTESTA POR DERECHOS DE LAS MINORÍAS
Nivel económico	2.56	-0.078 (0.076)	-0.204* (0.082)
Avanzar en el sistema universitario	0.899	-0.087 (0.063)	0.136* (0.068)
Curso Ciudadanía	3.83*	0.137*** (0.039)	0.100* (0.042)
Educación de los padres	0.124	0.273* (0.123)	0.416** (0.134)
Discusiones políticas familiares	5.37*	0.178* (0.074)	0.157+ (0.079)
Padres participan en asociaciones políticas	0.678	-0.009 (0.044)	-0.039 (0.047)
Padres participan en asociaciones civiles	1.68	-0.009 (0.040)	-0.044 (0.043)
Eficacia interna	6.92*	0.172 (0.105)	0.202+ (0.114)
Constante	0.361	0.259 (0.132)	0.091 (0.143)
R ²	--	0.139***	0.175***
N	180	182	182

Nota: *** p<.001 **p<.01; *p<.05; +p<0.1.

Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones y discusión

De acuerdo con la evidencia existente, “[1]a relación positiva entre educación y tolerancia política es uno de los hallazgos más antiguos y consistentes en la sociología política” (Holt y Tygart, 1969, p. 32) y se destaca la influencia que avanzar en el sistema educativo tendría en los niveles de tolerancia política individual (Bobo y Licardi, 1989; Golebiowska, 1995; Stouffer, 1955; Van Doorn, 2014), así como en el aumento de la valoración de principios democráticos a un nivel más abstracto y de aplicación en situaciones concretas (Bobo y Licardi, 1989). Sin embargo, existe también evidencia sobre casos como el Perú, que destacan que la relación entre avanzar en el sistema y la tolerancia política no sería tan clara y que más bien habría algo que sucede al interior del propio proceso educativo que contribuye al desarrollo de actitudes democráticas (Bobo y Licardi, 1989; Jackman, 1973; Sullivan, Piereson y Marcus, 1979; Van Doorn, 2014).

Los resultados presentados y analizados en la sección anterior aportarían a reforzar la hipótesis, que merece continuar siendo estudiada, de que avanzar en el sistema educativo, en algunos contextos, no necesariamente tendría un efecto en el apoyo a la democracia y de aquellos componentes que contribuyen a consolidarla. Estos resultados son relevantes en la medida que, en el caso de la educación superior, brindan evidencia

de que no sería la acumulación de semestres o conocimientos en los primeros años de universidad los que incidirían en el desarrollo de mayores niveles de tolerancia política, sino que la experiencia de haber pasado por un curso con una intención explícita de formar y desarrollar actitudes ciudadanas podría tener un mayor peso de influencia.

En tal sentido, los resultados de la encuesta aplicada a este grupo de estudiantes permiten reforzar algunas posiciones que destacan que en el análisis del desarrollo de actitudes claves para el sostenimiento de la democracia, como la tolerancia política, sería importante poner el foco de atención en los procesos que se despliegan al interior del sistema educativo. En esta línea, que coincide con lo que sugerimos desde los resultados de este estudio, Stojnic (2015) destaca la importancia de ampliar el espectro de análisis, de los estudios de corte más cuantitativo, con respecto al efecto que tienen otras dimensiones educativas en el desarrollo de actitudes democráticas, más allá de la acumulación de años o niveles en el sistema.

Por ejemplo, a partir del análisis de información de una muestra que recientemente había concluido la educación secundaria, se pudo demostrar que, para dicha muestra, la exposición a una “experiencia escolar democrática y, particularmente, a mecanismos de participación estudiantil democráticos e influyentes en la gestión escolar tiene un efecto sobre las actitudes democráticas”, lo cual brinda evidencia con respecto al peso relativo que los procesos escolares, con respecto a la organización y convivencia escolar, podrían tener en el desarrollo de diversas actitudes favorables para la democracia (Stojnic, 2015).

Este planteamiento coincide con lo destacado por Golebiowska (1995) que independientemente de si se comprueba la relación entre el nivel educativo de las personas y su disposición a favorecer el reconocimiento de derechos de grupos minoritarios, excluidos o incluso identificados como “enemigos”, es fundamental seguir indagando cuáles serían los mecanismos que podrían dar cuenta de por qué más altos niveles de educación incidirían en más altos niveles de tolerancia. Los hallazgos presentados aportarían de esta manera en contar con una mejor aproximación académica a la relación entre la educación y la socialización política.

La aparente estabilidad democrática del Perú y la importancia que ha tenido la educación, tanto básica como ahora superior, como mecanismo de adquisición de derechos y de ciudadanía para los grupos sociales más excluidos (Ames, 2002; Degregori, 2014) abren un espacio relevante para apostar por el desarrollo de actitudes democráticas. Para Marquart-Pyatt y Paxton (2007), “[e]l aprendizaje democrático puede producir diferentes niveles de tolerancia política entre países con diferentes historias democráticas y entre individuos con diferentes cantidades de experiencia bajo un régimen democrático” (pp. 92-93), siendo la relación entre educación y tolerancia política un ejemplo de dicho efecto. Esta es una aproximación interesante de seguir abordando, puesto que realza la importancia de analizar la medida en que la aspiración democrática pueda haber calado en la cotidianeidad de las instituciones sociales –como el sistema educativo– y el efecto de dicha experiencia en la socialización política de los individuos (Stojnic, 2009, 2015).

Los resultados presentados serían también un aporte con respecto a lo destacado por algunos autores sobre que la apuesta por una educación con contenidos explícitamente democráticos tiene un efecto en la transformación de actitudes ciudadanas. Para Gibson (1996, p. 14), “la intolerancia puede ser la inclinación inicial de [muchos] ciudadanos [sin embargo, en algunos casos] estas actitudes pueden cambiar cuando los individuos

se ven forzados a responder preguntas difíciles y pensar críticamente”. Así, el autor destaca que promover contenidos y estrategias educativas que cultiven la tolerancia política puede ser importante en el proceso de consolidación democrática de los países con “regímenes democráticos emergentes” (Gibson, 1996, p. 18). En tal sentido, los hallazgos desarrollados aportan evidencia para discutir en qué medida, en casos como el Perú, el sistema educativo debería proponer la incorporación de contenidos relacionados a la ciudadanía y el desarrollo de la tolerancia política, a modo de propuestas pedagógicas explícitas, como parte de los planes curriculares de estudios superiores.

Ahora bien, en un país como el Perú, cuya democracia sigue en proceso de consolidación, el reto de apostar por una educación que fomente actitudes democráticas no solo está en los contenidos, sino en asegurar que estos contenidos sean accesibles y de calidad para todos. Las desigualdades que siguen presentes en el sistema educativo no permiten que las personas obtengan los mismos beneficios de su paso por la educación (Benavides, 2007). Por ejemplo, estas desigualdades se evidenciarían en las diferencias significativas en los resultados de la prueba PISA (Benavides, León y Etesse, 2014).

Por esta razón, un gran reto para las universidades peruanas es analizar en profundidad los procesos de desigualdad que se reproducen al interior del propio sistema educativo y la influencia que estos pueden tener en los niveles de adhesión de los sujetos hacia los principios e instituciones democráticas. El problema de la desigualdad no es solo un tema de inequidad en el acceso a derechos, como a una educación de calidad, sino también en el sostenimiento del propio sistema democrático. Las desigualdades sociales reproducen la sensación de que la democracia no funciona y el solo acceso a la educación no parece estar reduciendo desigualdades, ni aportando necesariamente a consolidar un compromiso intrínseco de las personas hacia la democracia, sus instituciones y principios.

Esta reflexión es fundamental, en la medida que, como plantea Orcés (2008), en algunos contextos en lugar de enfocarse en el peso relativo de aumentar el nivel educativo, sería importante empezar a indagar sobre la “calidad” de los procesos educativos a la que las y los estudiantes se ven expuestos, como un posible mecanismo explicativo del apoyo democrático. Desde dicha perspectiva, un aspecto que sería importante discutir es la noción de “calidad de la educación” para el nivel universitario, concretamente disputando los principales significados a los que se le asocia en la actualidad –vinculado al desarrollo de competencias netamente profesionales o académicas– para que dicha noción incorpore también la formación ciudadana, como una dimensión clave de la formación integral de calidad.

En ese sentido, los resultados brindan evidencia de otras relaciones que podría ser interesante indagar en el futuro a partir del peso de la experiencia educativa en las mismas. Por ejemplo, la aparente influencia de la autopercepción de las personas de ser sujetos de poder (eficacia interna) en sus niveles de tolerancia política. Como se observó en la tabla 6, las y los estudiantes que creen que su rol como ciudadanos influye en el sistema de gobierno y que se sienten capaces de participar en asuntos políticos y de influir en asuntos públicos (eficacia interna) tienden a tener una mayor disposición para reconocer los derechos políticos (al voto y la protesta) de las otras personas. Cuando se realizaron análisis preliminares para indagar qué factores incidían en un mayor nivel de eficacia interna, el peso relativo de pasar por la experiencia del curso Ciudadanía, aparecía como un factor importante, mientras que el hecho de simplemente avanzar en la

educación universitaria, o tener más semestres de estudio dentro de la universidad, no. Este puede ser un aspecto importante a indagar en el futuro, en la medida en que diversos autores coinciden en destacar que hay un amplio acuerdo sobre el efecto positivo de la eficacia política en una amplia gama de actitudes y comportamientos favorables para la estabilidad democrática y su fortalecimiento. Sin embargo, la relación entre educación y eficacia interna no necesariamente ha sido indagada desde el nivel universitario.

Adicionalmente, otra relación a destacar tiene que ver con la influencia que la experiencia familiar –concretamente con la medida en que se discutan temas políticos– influiría en las actitudes democráticas de las y los estudiantes. Llama la atención, a partir de los resultados presentados, que dicha variable tiene una influencia negativa con respecto al apoyo de las y los estudiantes hacia la democracia, pero positiva con respecto a sus niveles de tolerancia política. Puede ser interesante, en el futuro, indagar dicha relación y su interacción con la experiencia educativa.

Finalmente, aunque la muestra usada en el estudio no permite trazar conclusiones generalizables sobre la población universitaria peruana, los resultados pueden considerarse un indicio para la investigación académica sobre estos temas en al menos dos sentidos. Por un lado, aporta información acerca de la importancia de cuestionar la premisa que señala que a mayor avance en el sistema educativo mayor es el apoyo hacia el sistema democrático, solo entendiéndola desde la perspectiva de “acumulación” de años de estudio formal, y aporta evidencia para ampliar la perspectiva incluyendo los procesos y la experiencia educativa como dimensiones de análisis.

Por otro lado, brinda una pista con respecto a un posible mecanismo que podría aportar, desde el espacio universitario, para revertir una brecha que la literatura y la evidencia empírica destacan con respecto a las competencias con las que las y los estudiantes ingresan a la educación superior. Así, los resultados aportan evidencia para discutir la premisa “modernizadora” –que establece una asociación “evidente” entre mayor acceso a bienes y servicios (que se mediría a través de variables como nivel educativo o mejor situación económica) y una disposición favorable hacia la democracia– que diversas investigaciones han venido cuestionado para el contexto peruano.

Por ejemplo, Murakami (2000) presenta evidencia de que los rasgos autoritarios son transversales a los distintos estratos económicos. Ante la pregunta de si las personas justificarían un acto como el autogolpe del primer gobierno de Fujimori, el 45,8% del sector A y 21% del sector B justifica la validez de esa medida. Estos resultados son similares a la evidencia que los estudios de LAPOP presentan para el Perú. Igualmente, investigaciones de corte cualitativo (Ames, 1999; Benavides, Villarán y Cueto, 1999; Callirgos, 1995; Stojnic, 2009; Tovar, 1998) muestran que una experiencia educativa con rasgos autoritarios y con pocas opciones de participación pública en la vida escolar para las y los estudiantes incidiría en una menor valoración de estos hacia el sistema democrático, independientemente del nivel económico o incluso del tipo de gestión educativa.

Ahora bien, aunque los hallazgos dan cuenta de un mecanismo que podría tener influencia, se vuelve fundamental en el futuro próximo poder continuar indagando, por un lado, sobre los procesos internos de la propia experiencia del curso que incidirían en el desarrollo de actitudes democráticas, como la tolerancia política, y por otro lado, continuar en la indagación con respecto a otros mecanismos de la experiencia

universitaria que podría aportar en la misma línea. En este sentido, apostar por una aproximación de corte cualitativo podría ser importante para ahondar en dichas experiencias.

Igualmente, consideramos que los resultados contribuyen a la discusión con respecto al rol de las universidades en aportar a que las y los futuros grupos dirigentes de un país se comprometan con los principios e instituciones democráticas, justamente por el reconocimiento señalado líneas arriba del aporte fundamental de dicho compromiso con respecto a la legitimidad del sistema. Como destacan Rose, Mishler y Haerpfer (1998), partiendo de la experiencia de los ex países soviéticos, una necesidad de las democracias en proceso de consolidación es que sus clases dirigentes dejen atrás rasgos autoritarios y se adhieran a principios y prácticas democráticas. Por su parte, Hagopian (2001) evidencia que la ausencia de un claro compromiso en los grupos dirigentes de una sociedad en este sentido sería un factor probado de influencia en los retrocesos que han vivido los sistemas democráticos débiles. Con respecto al contexto peruano, autores como Crabtree (2006) y Dargent (2009) discuten el rol de las elites políticas, particularmente de las agrupaciones políticas, cuestionando en qué medida estas organizaciones pueden sostener el sistema democrático si su propia institucionalidad, organización, tipos de liderazgo y actuación política han sido y son, en muchos casos, contradictorios frente a los principios, procedimientos y marcos institucionales de la democracia.

Así, los resultados del estudio aportan en la línea de lo señalado por Dargent (2009), quien concluye que “la actitud de las élites es fundamental para lograr una mayor consolidación democrática. Por lo tanto, ser conscientes, o más conscientes, de esta responsabilidad puede coadyuvar a que las élites adopten una actitud más prudente cuando se acercan al poder” (p. 104). Los hallazgos brindan evidencia de que promover una experiencia universitaria que explícita y curricularmente interpele a las y los estudiantes sobre el ejercicio de su ciudadanía, puede aportar en fortalecer compromiso con la sostenibilidad del sistema democrático, más que simplemente esperar que esto suceda “naturalmente” por la posibilidad de avanzar en el sistema. En tal sentido, pueden aportar a que el tema se reconozca como fundamental para el debate público y como un desafío trascendente de las universidades.

Referencias

- Almond, G. A. y Verba, S. (1989). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Beetham, D. (1994). Key principles and indices for a democratic audit. En D. Beetham (Ed.), *Defining and measuring democracy* (pp. 98-134). Londres: Sage.
- Benavides, M. (2007). Lejos (aún) de la equidad: La persistencia de las desigualdades educativas en el Perú. En VVAA, *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (pp. 457-483). Lima: GRADE.
- Benavides, M., León, J. y Etesse, M. (2014). *Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano. Una mirada comparativa de las pruebas PISA 2000 y 2009*. Lima: GRADE.

- Bobo, L. y Licari, F. (1989). Education and political tolerance. Testing the effects of cognitive sophistication and target group affect. *The Public Opinion Quarterly*, 53(3), 285-308. doi:10.1086/269154
- Booth, J. y Seligson, M. (2009). *The legitimacy puzzle in Latin America: Democracy and political support in eight nations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Callan, E. (1997). *Creating citizens. Political education and liberal democracy*. Nueva York: Oxford University Press.
- Carrión, J., Zárate, P. y Seligson, M. (2010). *Cultura política de la democracia en Perú, 2010. Consolidación democrática en las Américas en tiempos difíciles*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Carrión, J., Zárate, P. y Seligson, M. (2012). *Cultura política de la democracia en Perú, 2012. Hacia la igualdad de oportunidades*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Carrión, J., Zárate, P. y Zechmeister, E. (2014). *Cultura política de la democracia en Perú y las Américas, 2014: Gobernabilidad democrática a través de 10 años del Barómetro de las Américas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Crabtree, J. (2006). *Construir instituciones: Democracia, desarrollo y desigualdad en el Perú desde 1980*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cuenca, R. (Ed.). (2012). ¿Una “otra” movilidad social? Una mirada desde la exclusión. En N. Bariola (Coord.), *Educación Superior. Movilidad Social e Identidad* (pp. 134-156). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Dalton, R. (2004). *Democratic challenges. Democratic choices*. Nueva York: Oxford University Press.
- Degregori, C. I. (2014). *Los límites del milagro: Comunidades y educación en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Diamond, L. (1993). *Political culture and democracy in developing countries*. Londres: Lynne Rienner Publishers.
- Diamond, L. (1999). *Developing democracy. Towards consolidation*. Baltimore, IL: The Johns Hopkins University Press.
- Diamond, L., Linz, J. y Lipset, S. M. (1989). *Democracy in developing countries. Latin America. Volume IV*. Denver, CO: Lynne Rienner Publishers.
- Easton, D. (1975). A re-assessment of the concept of political support. *British Journal of Political Science*, 5(4), 435-457. doi:10.1017/s0007123400008309
- Finkel, S. y Ernst, H. (2005). Civic education in post-apartheid South Africa: Alternative paths to the development of political knowledge and democratic values. *International Society of Political Psychology*, 26(3), 333-364. doi:10.1111/j.1467-9221.2005.00421.x
- Finkel, S. y Smith, A. E. (2011). Civic education, political discussion, and the social transmission of democratic knowledge and values in a new Democracy: Kenya 2002. *American Journal of Political Science*, 55(2), 417-435. doi:10.1111/j.1540-5907.2010.00493.x
- Gibson, J. (1996). The paradoxes of political tolerance in processes of Democratization. *Politikon*, 23(2), 5-21. doi:10.1080/02589349608705033
- Gibson, J. (2006). Enigmas of Intolerance: Fifty Years after Stouffer's Communism, Conformity and Civil Liberties. *Perspectives on Politics*, 4(1), 21-34. doi:10.1017/s153759270606004x
- Gibson, J. (2007). Political intolerance in the context of democratic theory. En R. Dalton y H. D. Klingemann (Eds.), *The Oxford handbook of political behavior* (pp. 245-276). Oxford: Oxford University Press.

- Golebiowska, E. (1995). Individual, value priorities, education, and political tolerance. *Political Behavior*, 17(1), 23-48. doi:10.1007/bf01498783
- Gutmann, A. (2001). *La educación democrática: Una teoría política de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Hadenius, A. (1994). The duration of democracy: Institutional vs. socio-economic factors. En D. Beetham (Ed.), *Defining and measuring democracy* (pp. 87-101). Londres: Sage.
- Hadenius, A. (2001). *Institutions and democratic citizenship*. Nueva York: Oxford University Press.
- Hagopian, F. y Mainwaring, S. P. (2001). *The Third Wave of democratization in Latin America*. Londres: Cambridge University Press.
- Hann, C. (2010). Comparative civic education research: What we know and what we need to know. *Citizenship Teaching and Learning*, 6(1), 5-23. doi:10.1386/ctl.6.1.5_1
- Hiskey, J., Moseley, M. y Rodríguez, M. (2013). *Tolerancia política en las Américas 2006-2012. Perspectivas desde el Barómetro de las Américas*. Nashville, TN: LAPOP.
- Holt, N. y Tygart, C. E. (1969). Political tolerance and higher education. *The Pacific Sociological Review*, 12(1), 27-33. doi:10.2307/1388211
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2010). *Encuesta Nacional de Hogares 2010*. Lima: INEI.
- Marquart-Pyatt, S. y Paxton, P. (2006). In principle and in practice: Learning political tolerance in Eastern and Western Europe. *Political Behavior*, 29(1), 89-113. doi:10.1007/s11109-006-9017-2
- Norris, P. (2011). *Democratic deficit: Critical citizens revisited*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orcés, D. (2008). Challenges of tolerance in the Americas. En M. Seligson (Ed.), *Challenges to democracy in Latin America and the Caribbean: Evidence from the Americas Barometer 2006-07* (pp. 45-87). Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Parry, G. y Moyser, G. (1994). More participation, more democracy. En D. Beetham (Ed.), *Defining and measuring democracy* (pp. 32-56). Londres: Sage.
- Peffley, M. y Rohrschneider, R. (2003). Democratization and political tolerance in seventeen countries. A multi-level model of democratic learning. *Political Research Quarterly*, 56(3), 243-257. doi:10.2307/3219786
- Reid, A. y Gill, J. (2009). An arm of the State? Linking citizenship education and schooling practice. *International Journal Citizenship Teaching and Learning*, 5(1), 3-17.
- Rose, R., Mishler, W. y Haerpfer, C. (1998). *Democracy and its alternatives. Understanding post-communist societies*. Baltimore, IL: The Johns Hopkins University Press.
- Schedler, A. y Sarsfield, R. (2007). Democrats with adjectives: Linking direct and indirect measures of democratic support. *European Journal of Political Research*, 46(5), 637-659. doi:10.1111/j.1475-6765.2007.00708.x
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. y Lietz, P. (2011). *ICCS 2009 Latin American report. Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Seligson, M. (2001). El reto de la tolerancia política en Bolivia. *Reto, Revista especializada de análisis político*, 8, 5-15.

- Seligson, M. (2009). Construyendo apoyo para la democracia estable. En M. Seligson, J. Carrión y P. Zárate (Eds.), *Cultura política de la democracia en el Perú, 2008. El impacto de la gobernabilidad* (pp. 78-98). Lima: LAPOP, IEP, USAID, Barómetro de las Américas y Vanderbilt University.
- Stojnic, L. (2015). El efecto de la experiencia escolar en el desarrollo de actitudes favorables hacia la democracia como mejor sistema político: El caso de estudiantes peruanos recién graduados del nivel secundario. *Colombia Internacional*, 85, 111-139. doi:10.7440/colombiaint85.2015.04
- Stojnic, L. (2009). La escuela, un espacio para la democratización peruana. Un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 123-162.
- Stolle, D. y Hooghe, M. (2005). Review article: Inaccurate, exceptional, one-sided or irrelevant? The debate about the alleged decline of social capital and civic engagement in Western societies. *British Journal of Political Science*, 35(1), 149-167. doi:10.1017/s0007123405000074
- Thomassen, J. (2007). Democratic values. En R. Dalton y H. D. Klingemann (Eds.), *The Oxford handbook of political behavior* (pp. 14-32). Oxford: Oxford University Press.
- Van der Meer, T. y Van Ingen, E. (2007). Schools of democracy? Disentangling the relationship between civic participation and political action in 17 European countries. *European Journal of Political Research*, 48(2), 281-308. doi:10.1111/j.1475-6765.2008.00836.x
- Van Doorn, M. (2014). The nature of tolerance and the social circumstances in which it emerges. *Current Sociology Review*, 62(6), 905-927. doi:10.1177/0011392114537281
- Welzel, C. e Inglehart, R. (2009). Mass beliefs and democratic Institutions. En R. Dalton y H. D. Klingemann (Eds.), *The Oxford handbook of political behavior* (pp. 78-98). Oxford: Oxford University Press.
- Win, Y. y Wai, T. (2009). Participatory citizenship and student empowerment. The case of a Hong Kong school. *International Journal Citizenship Teaching and Learning*, 5(1), 18-34.

Breve CV de los autores

Lars Stojnic Chávez

Es Magíster en Investigación en Ciencia Política por la Universidad Pompeu Fabra en Barcelona y Licenciado en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente se desempeña como docente en la Pontificia Universidad Católica del Perú y como Jefe del Área de Formación e Investigación Académica de la Dirección Académica de Responsabilidad Social de la PUCP. Ha trabajado e investigado sobre temas de gestión educativa y participación democrática, formación ciudadana y el efecto de la escuela en el desarrollo de una cultura política democrática sostenible. Actualmente se encuentra realizando una investigación, financiada por la Iniciativa Latinoamericana de Investigación para las Políticas Públicas (ILLAIP), titulada "Calidad de la educación y actitudes democráticas: ¿Avanzar en el sistema educativo es suficiente en América Latina?". Email: stojnic.lg@pucp.pe

Andrea Román Alfaro

Es investigadora junior del Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y estudiante de último ciclo de la maestría de sociología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Además, se desempeña como pre-docente en la Facultad de Estudios Generales Letras de la PUCP. Es licenciada en sociología y gobierno en Skidmore College, en Nueva York. Ha trabajado en temas vinculados a interculturalidad, informalidad y bienestar subjetivo, ciudadanía y democracia, inclusión y movilidad social, y políticas públicas y programas sociales en educación superior. Actualmente se encuentra realizando investigaciones sobre ciudadanía y democracia en la escuela, elecciones educativas de padres de familia, programas de inclusión social en educación superior, y oportunidades y barreras de mujeres jóvenes en la docencia universitaria. Email: aroman@iep.org.pe



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

ARTÍCULOS DE TEMÁTICA LIBRE

http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol5_num1.html



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

Notas sobre la Configuración de la Desigualdad Educativa en América Latina

Some Notes about the Educational Inequality in Latin America

Algumas Notas sobre a Desigualdade Educacional na América Latina

Guillermina Tiramonti *

Área de Educación, FLACSO-Argentina

En este texto se analizan los modos en que diferentes países de América Latina han procesado la permanente tensión entre incluir y diferenciar a las poblaciones que escolariza. Cada uno de los países ha generado condiciones históricas y tradiciones que condicionan los modos de procesar estas tensiones. Para algunos países es la comprobación del mérito y las pruebas lo que justifica la distribución desigual de las titulaciones y reconocimientos. Hay otros que han elegido un sistema de competencia abierta donde los actores movilizan diferentes recursos para definir los resultados. Finalmente, se discute la concepción del conocimiento de la escuela moderna y su potencialidad discriminadora.

Descriptores: Desigualdad educativa, Meritocracia, Igualitarismo, Experiencias alternativas.

The purpose of this paper is to analyse the ways in which different Latin American countries have faced the permanent tension between include and differentiate the schooling population. Each country has generated historical conditions and traditions that determine the ways of processing this tension. For some countries, merit and exams are the criteria for justifying the unequal distribution of diplomas and awards. Other countries have chosen a system of open competition where actors mobilize different personal resources that define the unequal results. Finally, the conception of knowledge of modern schooling and its discriminative potential is discussed.

Keywords: Educational inequality, Meritocracy, Egalitarianism, Alternative experiences.

O objetivo deste trabalho é analisar as formas em que diferentes países latino-americanos têm enfrentado a tensão permanente entre incluir e diferenciar a população escolar. Cada país tem gerado condições históricas e tradições que determinam as formas de processar esta tensão. Para alguns países, o mérito e os exames são os critérios para justificar a distribuição desigual de diplomas e prêmios. Outros países têm escolhido um sistema de concorrência aberta, onde os atores mobilizar diferentes recursos pessoais que definem os resultados desiguais. Em seguida, discute-se a concepção de conhecimento da escola moderna e seu potencial discriminativo.

Palavras-chave: Desigualdade educacional, Meritocracia, Igualitarismo, Experiências alternativas.

*Contacto: tiramonti@gmail.com

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 5 de abril 2016
1ª Evaluación: 13 de mayo 2016
Aceptado: 16 de mayo 2016

Introducción

El rasgo que caracteriza a los sistemas educativos de América Latina, desde la segunda mitad del siglo pasado es la expansión. La dinámica de crecimiento de las matrículas de los diferentes niveles del sistema presenta cierta autonomía en relación tanto a los regímenes políticos como a las modificaciones en el sector productivo. Si consultamos las estadísticas podemos comprobar la tendencia ininterrumpida de crecimiento en casi todos los países aunque con sesgos diferenciados. Algunos de ellos, por ejemplo Argentina, Uruguay y Chile, que son países considerados de modernización temprana (Rama, 1987), alcanzaron la universalización de la educación básica en la década de los ochenta e iniciaron un claro crecimiento de las matrículas de educación media a mediados del siglo pasado. Sin duda, se pueden reconocer ciertas restricciones en el crecimiento durante los gobiernos militares y una aceleración del mismo en los momentos de apertura democrática pero, aun considerando estos altibajos, la tendencia es siempre el incremento.

Otros países recién alcanzaron el 90% de población escolarizada en el nivel elemental en los años noventa. Se trata de casos de expansión reciente en los que son las nuevas generaciones las que finalizan ese nivel. El caso paradigmático es Brasil que, recién con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley LDB 9394) de 1996, aumentó la obligatoriedad escolar de 4 a 8 años.

En los últimos quince años la legislación de muchos de los países de la región ha incluido al nivel medio o secundario dentro del ciclo de la educación obligatoria. En consonancia con esta legislación, las políticas para el sector en los diferentes países están orientadas a cumplir con el propósito de incluir a todos en un nivel que fue pensado y organizado para seleccionar solo un grupo de la población que estaba destinado a ocupar cargos de nivel intermedio tanto en la burocracia estatal como en los cuerpos administrativos del sector privado.

De allí, que las políticas de inclusión tropiecen con los obstáculos impuestos por el propio dispositivo escolar. Las altas tasas de repitencia y abandono de los alumnos provenientes de los sectores sociales más bajos de la población marcan claramente la correlación existente entre el origen sociocultural de los alumnos y sus posibilidades de avanzar en la escolarización.

Desde los años setenta, numerosos sociólogos de la educación mostraron esta correspondencia y plantearon la función reproductora de la escuela, fundamentalmente en sus niveles más altos. En términos generales se puede decir que, contrariamente a la promesa de igualdad de oportunidades que planteó la modernidad, la escuela vehiculiza un arbitrario cultural que en sí mismo contiene un factor de discriminación para los sectores populares toda vez que exige soportes socioculturales externos a la escuela para poder avanzar exitosamente en la escolarización (Martuccelli, 2007).

Sin embargo, es justo plantear que hubo un momento en la historia de América Latina, con asimetrías y asincronías, en el que la educación pareció cumplir con la promesa emancipadora de la modernidad. Argentina fue, tal vez, el que concretó más claramente esta promesa para un sector de hijos de inmigrantes que conformaron una amplia capa de clases medias. Esta dinámica se dio en la conjunción de tres circunstancias que se articularon virtuosamente para hacer posible el ascenso social. Estamos haciendo referencia a la valoración de la educación como instrumento adecuado para la

construcción del futuro que aportaron las familias de inmigrantes, la existencia de una oferta educativa estatal accesible para esta población y, finalmente, a la bonanza económica que permitió, por un lado, que los padres pudieran sostener a los hijos mientras estudiaban y, por otro, desarrollar un mercado capaz de ofrecer empleos acordes con las titulaciones que se obtenían en el campo educativo.

Esta dinámica no se sostuvo en el tiempo e impidió que estas relaciones virtuosas beneficiaran a las generaciones más recientes. Desde la década de los sesenta del siglo pasado en adelante, la sostenida expansión del sistema no fue acompañada de similares oportunidades de empleo para los egresados de los diferentes niveles del sistema educativo.

1. Las características de la expansión

En un primer momento de este movimiento de expansión matricular, la escuela media creció a partir de la incorporación de las mujeres, que hasta ese momento concurrían poco a este nivel y a través de la apertura de los subsistemas de educación técnica o educación vocacional. Si bien casi todos los países entre los años cincuenta y sesenta avanzaron hacia la conformación de circuitos técnicos, su desarrollo local tuvo características diferentes. Brasil, por ejemplo, lo hizo asociado a los grupos empresarios y sujeto a las necesidades concretas del mercado productivo (Krawczyk y Vieira, 2008). En otros como la Argentina o Uruguay el protagonismo fue del Estado y estuvo más asociado a las necesidades políticas de encausar demandas de un grupo de la población que a dar respuesta a las exigencias del mercado. Aunque, por supuesto, en todos los casos los grupos empresarios fueron actores relevantes en el proceso, ya sea, a partir de las demandas al Estado (Argentina y Uruguay) o de la asociación con el Estado para definir orientaciones y participar del financiamiento (Brasil).

La apertura de la educación media dio lugar, también con características diferentes por países, a un proceso de diferenciación interna del sistema que le permitió ampliarse y, a la vez, mantener la función selectiva de la educación. Los bachilleratos estuvieron destinados a los sectores medios altos y las escuelas técnicas a grupos emergentes, básicamente provenientes de sectores medios bajos —hijos de obreros— en los casos de Uruguay, Argentina y Chile y en el caso especial de Brasil, que todo su formación secundaria estuvo muy restringida hasta fines del siglo pasado, la educación técnica de nivel secundario estuvo también destinada a los sectores medios y medios altos.

Además de esta diferenciación, a partir de los años sesenta, se profundiza la segregación de la población entre aquellos que acceden a las escuelas privadas y los que asisten en la escuela pública. Si bien esta segregación está presente en todos los países, hay diferencias interesantes para marcar entre ellos.

Tal vez el caso más impactante sea el de Brasil cuyo sistema público de educación se fue desarrollando en relación con las necesidades del mercado. Los estados que iniciaron el proceso de industrialización fueron también los que impulsaron la incorporación de sectores populares a la educación pública para proveer su mano de obra de la disciplina necesaria para el trabajo fabril y de los instrumentos básicos de la lectoescritura y matemáticas. De esta manera, los sectores altos abandonaron el circuito público y generaron un circuito privado que se fue heterogeneizando a medida que incorporaba a diferentes grupos de población de los estratos medios y altos. El circuito público

gratuito, que se ha ampliado de forma importante en los últimos años, está prácticamente circunscripto a la atención de los sectores poblacionales más bajos.

Al mismo tiempo, Brasil mantuvo dentro de la red pública a las universidades más prestigiosas que atienden a los sectores altos de la población, que acceden a ellas mediante un examen de ingreso (vestibular) que solo puede aprobarse si se ha asistido a escuelas privadas de prestigio. El resto de los egresados de las escuelas medias concurren a universidades privadas pagas muy heterogéneas en cuanto calidad y costos (Pousadela, 2007).

En el extremo contrario se puede citar el caso de Uruguay que tiene un sistema educativo prioritariamente público ya que el 80% de la matrícula de todos los niveles educativos tiene esta dependencia (INEED, 2014), aunque segmentado que alcanza a todos los niveles del sistema educativo incluyendo la universidad. La Argentina, en cambio, en los últimos cincuenta años ha sufrido un proceso paulatino de reconfiguración a medida que se fueron incorporando nuevos sectores sociales a la educación media. En términos generales, igual que en Brasil, a medida que los estratos más bajos de la población se incluyeron en la educación pública, los más altos se desplazaron al circuito privado. Este movimiento paulatino se inicia en los años sesenta y se aceleró en la década de los noventa, cuando la pretensión inclusiva al nivel medio alcanzó a los grupos marginales de la población. De modo que, excepto una reducida red de escuelas públicas dependientes de la universidad de mucho prestigio que tienen como público a los hijos de los sectores socioculturalmente altos, la configuración es semejante a la de Brasil en cuanto que la escuela pública se ocupa de los sectores más bajos de la población y el resto concurre a un heterogéneo mercado de educación privada. Heterogéneo en cuanto a calidad, públicos atendidos y costos. A diferencia de Brasil, el campo universitario está muy fragmentado, tanto en el circuito privado como público. En los últimos años, se han creado numerosas universidades públicas fundamentalmente en el conurbano bonaerense, que tienen entre sus propósitos incorporar una población que no es atendida por las grandes universidades públicas de alto prestigio y a la que concurren, en general, sectores medios y altos.

A su vez, hay una variedad de universidades privadas religiosas y laicas que tienen como público, a un amplio espectro de las clases medias. Además, existen un acotado grupo de universidades de elite, muy costosas, a las que acude el sector de la población que puede asumir esos costos y que proviene, en general, del circuito privado de educación.

El sistema educativo chileno es el que más claramente reproduce las diferencias existentes en el seno de la sociedad. En los años noventa, se realizó una reforma educativa como parte de la modernización neoliberal de Pinochet. En el campo educativo, el cambio central fue el paso a un sistema de financiamiento de la demanda que generó tres circuitos paralelos de escuelas: uno, de escuelas particulares que atienden no más de un 8% de la matrícula proveniente de los sectores más altos de la población, otro subsector de escuelas privadas subvencionadas por el Estado que abarca el 53% de la población de sectores medios y, finalmente, las escuelas públicas municipales que atienden a los sectores más bajos, cuya matrícula abarca el 37% de los niños y jóvenes. Hay un 2% de la matrícula atendida por corporaciones delegadas. (Estadísticas Educativas, MINEDUC, 2013)

Las universidades son pagas y costosas, tanto privadas como públicas, y el Estado provee becas y préstamos para aquellos que no están en condiciones de pagarlas. En el

último año ha habido una legislación por la cual el Estado se compromete a aumentar paulatinamente la proporción de población de escasos recursos que accede a la educación universitaria gratuita.

2. El fenómeno de la segmentación, la segregación o la fragmentación

Este proceso de diferenciación fue conceptualizado por la literatura educativa de diferentes maneras de acuerdo al momento histórico, la perspectiva de análisis y el instrumental teórico desde el cual se lo abordó.

Hasta los años ochenta, momento en que la región comienza abandonar los regímenes autoritarios e inicia un proceso de apertura democrática, la literatura en educación trabajó la desigualdad desde una perspectiva cuantitativa así la mayor o menor democratización del sistema se medía en razón de la cantidad de asistentes en los diferentes niveles de la educación. Desde los años setenta, se conocían los estudios de los llamados sociólogos críticos o reproductivistas y, por lo tanto, se sabía de las limitaciones del sistema educativo moderno para concretar las expectativas de igualdad de oportunidades que el optimismo pedagógico depositaba en la incorporación escolar. Recién después de las aperturas democráticas, esta literatura comenzó a influir sobre las producciones nacionales, fundamentalmente, a través del retorno de los exiliados políticos.

Uno de los primeros trabajos empíricos realizados en América Latina, fundante de una perspectiva crítica para analizar la desigualdad educativa, fue la investigación de Cecilia Braslavsky (1985) que utilizó el concepto de segmentación proveniente del campo de la economía para caracterizar la configuración de la desigualdad educativa en el caso de la Argentina. Con el concepto de segmentación de Braslavsky daba cuenta de la existencia, en el sistema educativo, de circuitos diferenciados por la calidad de la oferta que se correlacionaban directamente con la jerarquía de las clases sociales. La calidad se definía con relación a la relevancia social de los saberes que se adquirían en la escuela. Desde esta perspectiva, los sectores altos de la población monopolizaban los saberes socialmente relevantes generando un cierre para el resto de los grupos sociales. Así, todos los receptores contaban con idénticas posibilidades de procesar la propuesta educativa y, por lo tanto, la desigualdad solo se explicaba por las diferencias en la calidad de los saberes al que cada sector era expuesto.

La idea de la segregación de los públicos, en cambio, proviene de una perspectiva territorial que está asociada a los cambios producidos en las últimas décadas en las formas en que se habitan las ciudades. La aparición de una tendencia muy clara a habitar en espacios más o menos cerrados ha generado, a su vez, una configuración del campo escolar que reproduce en su alumnado esta segregación (Veleda, 2005). Es un concepto muy cercano al de fragmentación —que trataremos seguidamente— porque la diferenciación está dada por los distintos públicos que atienden las escuelas.

Finalmente, el concepto de fragmentación intenta avanzar en la caracterización del fenómeno de la desigualdad que se da entre la población incluida en algún nivel del sistema educativo. Desde esta conceptualización, las distancias entre unos y otros, no se definen con relación a las mediciones de calidad o relevancia de los conocimientos adquiridos sino que es una categoría que privilegia las variables culturales y, por lo

tanto, considera que las distancias están dada por los patrones de socialización que imperan en cada uno de los fragmentos. Patrones que abarcan distintas concepciones del mundo, incluyendo la constelación de valores y disvalores que se promueven, las aspiraciones que incentivan o desalientan y, en definitiva, la trayectoria de vida para la cual se preparara a cada grupo.

Los fragmentos son espacios culturales relativamente homogéneos —aunque siempre se pueden reconocer en su interior heterogeneidades y diferencias y también una dinámica de entrada y salida, de inclusión y exclusión— que se acoplan a las dinámicas socioculturales que se producen en la sociedad (Tiramonti, 2009).

Por ejemplo, dentro de los barrios cerrados hay jerarquías y diferencias sociales que se transfieren al mundo escolar. Del mismo modo, en las escuelas destinadas a atender a los grupos más vulnerables se produce una dinámica de selección. Si bien la propuesta es admitir a todos, en los hechos, las instituciones sostienen a unos y expulsan a otros. Esta selección no está dada por los saberes y conocimientos que portan los alumnos sino, fundamentalmente, por sus marcas de origen. Por ejemplo, los jóvenes judicializados o institucionalizados que o provienen de institutos correccionales o habitan en sus hogares públicos dedicados a su cuidado y tutela, duran poco tiempo en la escuela, rotan mucho tanto por las instituciones en las que habitan como por las escuelas a las que concurren. Son, en general, una población no deseada. La investigación denominó a esta dinámica “efecto colador”, para marcar que todos ingresan pero solo una parte es sostenido por la escuela (Grupo Viernes, 2008).

La dinámica de la fragmentación se construye en un diálogo entre la comunidad, la familia y la escuela, donde los patrones de socialización escolar resultan ser una transposición de los ya existentes en la comunidad y en las familias. Desde esta perspectiva, a todo fragmento escolar le corresponde necesariamente una conformación semejante en el seno de la sociedad.

3. Mérito e igualitarismo: dos mecanismos de selección

La modernidad estableció el mérito personal, como criterio para seleccionar la población y distribuirla desigualmente en la estructura social. La consideración del mérito se asienta en supuesto de que son los individuos los que por sí mismos a través del esfuerzo, la dedicación o la inteligencia, se hacen merecedores de los reconocimientos que los posicionan en lugares más o menos prestigiosos de la sociedad. Es un criterio acorde con la propuesta individualista de organización social que adoptaron las sociedades modernas, que abandonaron la consideración de los privilegios de origen para definir los posicionamientos sociales.

Las instituciones pertenecientes a los sistemas educativos se constituyeron desde sus inicios en las que debían certificar los méritos asociados al saber y, de ese modo legitimar desde las titulaciones, los diferentes posicionamientos que se justifican por los saberes adquiridos. En el caso de las escuelas de nivel secundario y superior, el examen se constituyó en el instrumento destinado a medir los méritos de cada uno.

Los sistemas europeos se estructuraron a través de la selección temprana de los alumnos para derivarlos en dos circuitos diferenciados: el académico y el profesional. Este modelo tuvo una gran capacidad de inclusión sin por ello renunciar a su función diferenciadora.

En los países latinoamericanos, los mecanismos de selección tuvieron características muy diferentes. Por ejemplo, en muchos de ellos la educación elemental para la población fue de instalación tardía y su obligatoriedad era de solo cuatro años, de modo que el Estado solo proveía una educación gratuita de esa duración y el resto debía ser financiado con los dineros familiares —ya presentamos el caso paradigmático de Brasil—. Es un modelo que, en sus orígenes, seleccionó a partir de la exclusión.

En el extremo opuesto, Argentina que implementó la educación obligatoria y gratuita de ocho años a fines del siglo XIX. Lo mismo podríamos decir de Chile y Uruguay. Sin embargo, después de alcanzado este nivel, el paso a la educación media o superior estaba mediado por exámenes de admisión.

La asociación entre el mérito personal y las posibilidades de logro, descansa sobre un supuesto de neutralidad cultural de la propuesta pedagógica de la escuela. Desde este supuesto, la selección de los saberes realizado por la escuela y sus modos de transmisión pueden ser incorporados por todos los alumnos por igual independientemente de las diferencias culturales de origen.

Desde mediados el siglo XX, se hizo evidente que la propuesta escolar era más adecuada, cercana y amigable, para los hijos de los más educados o para aquellos que proviniendo de sectores no ilustrados eran capaces de hacer el esfuerzo de abandonar sus marcas culturales de origen y acoplarse funcionalmente a los requerimientos de la escuela. Estos personajes, que Bourdieu denominó los “becarios” (Bourdieu y Passeron, 2003) para distinguirlos de los “herederos” que, a diferencia de los anteriores, transitan espacios escolares que se corresponden con sus condiciones culturales de origen sin necesidad del esfuerzo suplementario que deben hacer los becarios para trascender los límites que les impone su origen sociocultural.

Este dispositivo discriminador que está presente en el sistema educativo moderno y que fue transparentado por los autores denominados “sociólogos críticos” actúa como un interesante mecanismo de disciplinamiento social en la medida que: estabiliza los movimientos de ascenso social y hace que los individuos que logran ese ascenso se autoperciban como merecedores, a la vez que confirman la posibilidad de ascenso para todos. La posibilidad actúa como una expectativa que estabiliza y legitima.

Es muy interesante cómo los distintos países adoptaron como principio de justicia educativa modelos diferentes de selección de la población, sin embargo, a pesar de estas diferencias, las opciones adoptadas siguen depositando en las condiciones individuales del alumno las posibilidades de su éxito o fracaso.

Los casos de Chile y Argentina ilustran muy adecuadamente dos modelos muy distintos. El modelo chileno se estructura a través de la acreditación del mérito y hace de este criterio el principio a partir del cual se ordena y justifica la jerarquía social. En este país son los exámenes los mecanismos legitimados para justificar los posicionamientos sociales.

En Chile se han establecido créditos y becas para acceder a los niveles superiores del sistema, para captar becarios y darle la oportunidad de demostrar sus méritos avanzando en la jerarquía educativa. Los pobres deberán esforzarse doblemente no solo para superar sus condicionamientos culturales de origen sino, además, esforzarse económicamente durante muchos años para pagar los créditos que les fueron otorgados para estudiar y demostrar así su mérito. Las universidades chilenas son pagas, tanto en

el caso de las públicas como las privadas, y sus costos son privativos para los sectores medios bajos. De modo que Chile ha acoplado la selección por mérito a la selección económica, haciendo de la fortuna de las familias una condición para poder avanzar en las carreras de educación superior.

El sociólogo Martuccelli (2007), sobre la base de un estudio empírico realizado en Chile, ha caracterizado los procesos de individualización de las sociedades contemporáneas. Según este autor, cada individuo está sometido permanente a una serie de pruebas que tiene que ir sorteando para avanzar en su trayectoria. Martuccelli otorga a esta caracterización alcance universal —no cabe duda que está muy presente en las sociedades contemporáneas— pero la vigencia de las pruebas adquiere características muy diferentes según la sociedad. En Chile, efectivamente, las trayectorias de los individuos están jalonadas por una serie de pruebas formalmente establecidas que, por una parte, introducen un elemento de exigencia a los sectores altos para conservar y legitimar sus posiciones y, por otra, los protege generando una situación de cierre social para el resto de los grupos.

Desde la apertura democrática que se inició en 1983 en la Argentina se abolieron todos los exámenes de ingreso tanto a la escuela secundaria pública a las universidades de la misma dependencia. Una vez ingresado, hay una competencia abierta entre distintos grupos sociales por obtener las titulaciones. Como los diferentes sectores cuentan con recursos muy desiguales para afrontar la competencia, las estadísticas de egresados muestran que las instituciones han realizado la selección con un sesgo clasista. Sin embargo, las competencias abiertas siempre dejan un espacio para que los actores movilicen de modo original sus recursos y, en algunos casos, logren sus metas superando las limitaciones de clase. La pregunta sobre la cual la investigación no ha avanzado aún es: ¿en qué medida los “arribistas” del modelo argentino representan mejores oportunidades para su sector social que los “becarios” del modelo chileno?

Si consideramos lo anteriormente expuesto, podemos concluir que Argentina ha instituido un sistema que le permite sostener el mito del acceso igualitario para toda la población y, a la vez, mantener mecanismos de selección de corte clasista. En el caso de las escuelas de nivel elemental y secundario, esta selección se realiza mediante un proceso de fragmentación que reparte a la población en fragmentos de desigual prestigio y valor en el mercado. En el nivel universitario, la selección se ha sostenido mediante la expulsión de los sectores medios bajos y bajos de la población. En los últimos diez años, se ha comenzado a modificar esta estrategia de selección a favor de un del sistema de inclusión fragmentada. En estos años se han creado una serie de universidades públicas situadas en los espacios habitados por los sectores medios y bajos que incorporan a esta población. Estas nuevas universidades constituyen un fragmento claramente diferenciado en la atención de estos públicos.

En otros trabajos hemos hablado de sistemas desregulados de promoción para dar cuenta de este mecanismo mediante el cual se acepta la participación de los individuos en un espacio educativo pero luego no se les proporciona ningún soporte para que, una vez dentro, puedan compensar las distancias que separan sus condiciones culturales de origen y las exigencias a las que los somete la institución en que está inserta (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler y Nobile, 2014).

4. Nuevos circuitos de inclusión, la discusión de los formatos escolares

El fin del siglo XX e inicios del siglo XXI encuentra a los sistemas educativos de la región ante desafíos que se recortan muy claramente en el panorama regional. Uno de ellos es la insuficiencia de las redes institucionales existentes para tutelar una población que está fuera del cauce de la incorporación laboral. América Latina ha tenido tradicionalmente una población cuya subsistencia se desenvuelve en un área marginal donde su inserción laboral se realiza en el mercado informal y, en las últimas dos décadas, a partir del acceso a diferentes planes de asistencia social. Hoy la región combina esta condición socialmente riesgosa con la presencia de instituciones delictivas que dan salida a la situación de precariedad de esta población aumentando los niveles de inseguridad, violencia y riesgo social. Estamos haciendo referencia a la extensión de las redes delictivas del narcotráfico, del delito común y de las maras.

De modo que los estados están compelidos a ampliar y profundizar la tutela sobre esa población. De aquí, que los sistemas educativos hayan sido visualizados por los organismos internacionales y los gobiernos como una red legítima para la extensión de las tutelas. Por supuesto, a estos argumentos se agregan otros no menos atendibles como son el de la ampliación de los derechos de las nuevas generaciones y, por sobre todo, el del desarrollo de la sociedad del conocimiento que se define como una sociedad que ha incorporado, tanto a los procesos sociales como económicos, una tecnología que exige otra preparación para la población.

Hay otro frente al que deben atender los sistemas educativos actuales que es más amplio que la conformación de la sociedad del conocimiento: la transformación cultural sucedida en el mundo en los últimos cuarenta años, que tiene como protagonista central un cambio tecnológico que ha modificado todas y cada una de las dimensiones de la sociedad. La transformación de la cultura comprende cambios epistemológicos e impacta en la conformación de las subjetividades de las nuevas generaciones.

Para decirlo brevemente: los sistemas educativos están frente al desafío de incorporar a los integrantes de las nuevas generaciones, que provienen de sectores socioculturales que hasta ahora les fueron ajenos y además a niños y jóvenes cuyas subjetividades se han conformado en diálogo con sociedades que son tecnológica y culturalmente muy diferentes a las que alude la propuesta pedagógica de la escuela.

Frente a esta situación, los gobiernos de la región han estado más propensos a generar propuestas destinadas a ampliar su tutela incluyendo la mayor cantidad posible de jóvenes en la escuela que a pensar cambios a la luz de las modificaciones culturales y, por sobre todo, de las nuevas subjetividades generadas por ellas.

Atendiendo al imperativo de incluir a todos se han implementado una serie de experiencias para mejorar las posibilidades de escolarización de los sectores más vulnerables de la sociedad. En estas propuestas se introducen cambios, tanto en la organización de las instituciones escolares como en su régimen académico, con la finalidad de adecuarlas a las características y necesidades de la nueva población que atienden.

En el año 2009, se publicaron una serie de estudios realizados en el marco del proyecto EUROsocial de cooperación entre Europa y América Latina en los que se analizan

innovaciones educativas desarrolladas en ciudades de América Latina, que tienen este objetivo (Terigi, 2009).

Las experiencias de este tipo son muy variadas. Hay un conjunto de ellas que están destinadas a atacar el problema de la sobreedad. Se trata de programas de aceleración educativa que permiten completar el grado o el año escolar en menos tiempo del estipulado. Dentro de este grupo hay propuestas presenciales y otras semipresenciales (las clases se concentran en el día sábado o domingo). Estos programas se han aplicado en países como Brasil, El Salvador, Bogotá y Argentina. En todos los casos, están dirigidos a atender a los sectores más vulnerables de la población.

Hay otras experiencias destinadas a generar lazos más estrechos entre escuela y comunidad o escuela y familia. En esta línea se pueden inscribir los programas de Maestros Comunitarios (PMC) y Aulas Comunitarias (PAC) de Uruguay. En México se han creado los centros de transformación educativa que funcionan como comunidades de aprendizaje y educación y existe también la figura del facilitador comunal que actúa como animador de las comunidades de aprendizaje.

En Medellín, Colombia, hay un programa que se llama Escuela Busca Niño destinado a identificar y caracterizar a los niños desescolarizados para luego acondicionar un espacio donde reciben el apoyo psicosocial necesario para ingresar a instituciones cercanas a su residencia.

En la Argentina, hay dos experiencias a rescatar. La creación en el año 2001 de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) que tiene como objetivo principal abrir espacios de producción cultural conjunta con adolescentes y jóvenes (que asistan o no a las escuelas) para acercarlos a manifestaciones de la cultura no disponibles para ellos. Los CAJ funcionan en los edificios escolares los días sábados y proponen un espacio de encuentro a partir de actividades culturales (Llinás, 2012).

La otra experiencia argentina que vale la pena señalar es la creación de ocho Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2004. Estas escuelas introducen variaciones en la organización escolar tradicional y están destinadas a reincorporar — como lo indica su denominación— a las aulas de la escuela secundaria a los jóvenes que habían dejado de asistir.

Esta experiencia introdujo cambios en tres aspectos de la organización de la institución:

- Modificó las trayectorias de los alumnos rompiendo el rígido sistema de curso según la cual los alumnos deben cursar en simultáneo el conjunto de las disciplinas pertenecientes a un curso. Las trayectorias personalizadas permiten que los alumnos cursen solo aquellas materias que adeudan, sea cual sea el curso en el que estas disciplinas están insertas.
- Introdujo la figura de los tutores escolares y de acciones de apoyo a los alumnos que tienen dificultades en sus cursos.
- Realizó una convocatoria al compromiso de los docentes con su trabajo y con procurar el éxito de la escolarización de sus alumnos.

En términos generales, podemos decir que estas experiencias procuran una organización institucional acorde con las condiciones de existencia de los sectores más vulnerables, trabajan en la articulación de la escuela con los grupos comunitarios a los que

pertenecen sus alumnos, pero generan circuitos o fragmentos educativos de diferente prestigio y relevancia social de los conocimientos que en ellas se adquieren. Hay un segundo grupo de innovaciones que se proponen generar vínculos entre la escuela y la cultura juvenil. En este caso, los cambios consisten en ofrecer a los alumnos un conjunto de actividades en el contra turno: en el horario habitual, las escuelas mantienen el dictado del currículum oficial y brindan una serie de talleres dedicados, en su gran mayoría, a actividades relacionadas con diferentes vertientes del arte, de las comunicaciones, del deporte y, en algunos casos, de las ciencias. Se trata de espacios que rompen con la organización tradicional donde se trabaja a partir de la horizontalidad, se nuclean alumnos de diferentes edades y, por sobre todo, se organizan las tareas sobre la base del deseo y la gratificación de aquellos que participan, sean alumnos o docentes, asociando el placer con el aprendizaje, desplazando así la histórica relación de aprender con sacrificio.

Los talleres están presentes hoy en numerosas escuelas, tanto privadas como públicas, y según resulta de las entrevistas realizadas a docentes y directivos, se ofrecen con el propósito de “enganchar” a los chicos y afianzar su sentido de pertenencia a la institución. Las llamadas escuelas integrales de diferentes estados de Brasil ofrecen a sus alumnos una ampliación del tiempo escolar que se utiliza, en general, en el mismo tipo de actividades.

Estas innovaciones aportan un agregado de tiempo escolar en el que se ensayan interesantes modificaciones en la organización del aula y en la distribución de los alumnos, se agregan contenidos, se modifican prácticas y, por sobre todo, se habilita una nueva articulación entre aprendizaje y deseo, pero dejan intocado el núcleo tradicional de la escuela.

5. Hacia una ruptura del núcleo discriminador de la escuela moderna

Hay un tercer tipo de innovaciones que son poco frecuentes en nuestro medio y que, sin embargo, creemos que contienen la llave para una escuela futura con menor impacto discriminador sobre la población que proviene de sectores menos educados.

Como ya hemos señalado la escuela tradicional está montada sobre una propuesta cultural que exige, fundamentalmente en sus niveles más altos, soportes culturales extraescolares que están relacionados con el origen sociocultural de los alumnos. Bernstein (1994) ya nos enseñó cómo los códigos lingüísticos de los alumnos impactan sobre los resultados educativos. Bourdieu hizo lo propio con relación a la influencia de los capitales culturales de los alumnos en sus posibilidades de éxito escolar. Por otra parte, las estadísticas son claras cuando correlacionan origen sociocultural de los alumnos y resultados educativos. Con esto queremos señalar que avanzar a favor de una escuela menos discriminadora exige modificar el núcleo de la concepción del conocimiento sostenido por la escuela.

La modernidad definió como legítimo el saber científico que puede ser abordado a partir de la diferenciación de sus objetos de estudio que son el fundamento de las divisiones disciplinares. Mediante una operación que los pedagogos llaman de “transposición didáctica” se transformó el saber disciplinar en contenidos escolares. Esta transposición se realizó a partir de una matriz humanista ilustrada que separó el proceso de

producción de conocimiento de sus resultados, configurando de esta manera un saber escolar abstracto que debía ser incorporado por el alumno a través de la escucha de sus docentes y la lectura y el estudio del libro, convertido en la tecnología mediadora del saber. Así, el docente se define como un reproductor de un conocimiento que no produce y el alumno como su pasivo receptor.

Una redefinición del saber escolar exige un cambio epistemológico y una nueva transposición didáctica que incluya como parte de la enseñanza el proceso de producción del conocimiento en el que el alumno sea protagonista, el docente su guía y orientador y las nuevas tecnologías de la información funcionen como mediadoras en todo el proceso de aprendizaje. Se trata de un cambio en favor de una referencia cultural acorde con las subjetividades juveniles moldeadas a partir de su interacción con las nuevas tecnologías, que sea capaz de generar un alumno con autonomía para incorporar información y producir conocimiento.

La instancia de la clase se transforma en un espacio donde se “aprende a aprender” mediante la identificación de la información válida, los modos de articulación y sistematización de esa información y la elaboración de los conceptos y los contextos que permitan darle sentido. Se trata de alumnos que investigan y docentes que guían, que hacen presente los conceptos faltantes, que posibilitan la confrontación de diferentes perspectivas y conducen la curiosidad de los alumnos para que descubran y transiten el camino de producción del conocimiento. El trabajo por proyectos constituye la metodología más frecuente en la aplicación de estas propuestas. Es una metodología en la que el alumno “aprende haciendo” y hace colaborando con sus pares.

Algunos países, como Finlandia o Suecia, han organizado su sistema educativo a partir de este paradigma y sus posicionamientos en las pruebas internacionales dan cuenta de los beneficios de esta adopción. Recientemente, los jesuitas en Barcelona iniciaron en seis de sus escuelas secundarias una experiencia que organiza el aprendizaje de los alumnos mediante la ejecución de proyectos. En la provincia de Córdoba se está experimentando con esta orientación en un grupo de escuelas denominadas PROA. Hay también experiencias en Brasil y Colombia. Todas estas experiencias se llevan adelante con alumnos de muy diferente condición sociocultural. Este dato es muy importante porque es un aporte para la superación de la clásica dicotomía entre el conocimiento ilustrado y el saber práctico que tradicionalmente construyó circuitos diferenciados que segregaron a los alumnos según su origen sociocultural.

Un cambio de paradigma como el que planteamos implica una transformación en la organización de las instituciones, del trabajo áulico, de la capacitación de los docentes y de los perfiles profesionales que deben ser incorporados a la labor pedagógica. Seguramente, será necesario modificar las formas de inserción docente en la escuela que permita la construcción de equipos y de esta manera priorizar la tarea colaborativa para diseñar las clases y producir los materiales necesarios. Imaginamos que estos espacios deberían constituirse en un lugar de la capacitación donde el objetivo sea la transformación de las prácticas. Sin duda, todo el régimen de evaluación y de incentivos para los alumnos debe ser repensado a la luz de un sistema que apueste a un alumno motivado por la curiosidad y el desafío de la tarea y no por el temor al aplazo y a la repetición.

6. A modo de cierre

A lo largo del texto hemos analizados los modos en que diferentes países de América Latina han procesado la permanente tensión entre incluir y diferenciar a las poblaciones que escolariza. Los modos en que estos países fueron resolviendo estas tensiones están relacionados con sus características —ya sea en razón de sus modos de producción o las maneras con que han dado resolución históricamente a sus problemáticas o la combinación de fuerzas y actores que se despliegan en su esfera pública—, y terminaron generando condicionantes culturales que están en la base de sus estrategias destinadas a justificar y dar legitimidad a las diferencias educativas de su población.

En algunos países, la comprobación del mérito académico, el examen que transparenta aquello que se sabe o no, es el criterio que permite justificar una distribución desigual de las titulaciones y los reconocimientos a su población que, a su vez, legitiman los desiguales posicionamientos en la sociedad.

Para otros países como la Argentina —y en parte Uruguay—, no es el mérito lo que justifica las desigualdades, sino la capacidad o no de los individuos de sacar provecho de su oportunidad al ser incluidos. Se trata de mecanismos de competencia abierta con escasas instancias formales como los exámenes que definan la posibilidad o no de un individuo de ingresar a los niveles medios o altos del sistema educativo.

Hemos señalado también en el texto que la escuela moderna se basa en una concepción del conocimiento que pone límites muy claros a la posibilidad de concretar su propia promesa de igualdad. Presentamos las experiencias que en distintos países se desarrollan para cumplir con el imperativo de incluir a todos y marcamos las limitaciones de estas experiencias para hacer de esta inclusión una oportunidad de superación de las desigualdades.

Finalmente, referenciamos una serie de prácticas que focalizan su acción en un cambio en la concepción del conocimiento de la escuela que, a nuestro criterio, tiene potencialmente la posibilidad de construir una escuela para el futuro más justa que aquella que creó la modernidad.

Referencias

- Berenstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO/GEL.
- Grupo Viernes. (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Propuesta Educativa*, 30, 1-24.
- INEED. (2014). Informe *sobre el estado de la educación en Uruguay*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Krawczyk, N. y Vieira, V. (2008). *A reforma educacional na América Latina nos anos 1990*. San Pablo: Xama.
- Llinás, P. (2011). Interpelaciones en los bordes de lo escolar: Políticas para abordar la (inmovible) forma de la escuela secundaria. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 56-78). Rosario: Editorial Homo Sapiens.

- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Rama, G. (1987). *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Terigi, F. (Comp.). (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: EUROsocial/OEI.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes, N. (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25-37). Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Veleda, C. (2005). *Efectos segregatorios de la oferta educativa*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela Secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos educativos desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 45-66.

Breve cv de la autora

Guillermina Tiramonti

Licenciada en Ciencia Política (Universidad del Salvador) y Master en Educación y Sociedad. Fue Directora de la FLACSO entre los años 2003 y 2009. Coordinó el Área Educación y Sociedad de la FLACSO entre los años 1993 y 2000. Actualmente es docente e integrante del Consejo Académico de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO, maestría que dirigió entre los años 1995 y 2013. Es Directora Académica del Seminario virtual La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana y docente del Diploma Superior en Gestión Educativa, también de FLACSO. En la docencia universitaria se desempeña como Profesora titular regular de la cátedra Políticas Educativas de la Universidad Nacional de La Plata. Ha desarrollado actividades como consultora para varios organismos nacionales e internacionales (OEI, CEPAL, INAP, BM). Dirige la revista Propuesta Educativa. Entre sus publicaciones se destacan La formación docente: cultura escuela y política. Debates y experiencias, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1998 (co-compileradora); Política de modernización universitaria y cambio institucional, UNLP, La Plata, 1999 (co-compileradora) y Modernización educativa de los 90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?, Ed. Temas, Buenos Aires, 2001, La educación de las elites, Paidós, Buenos Aires, 2008 (co-autora) y Variaciones de la forma escolar. Email: tiramonti@gmail.com

Repensar la Inclusión Social desde la Educación: Algunas Experiencias en América Latina

Rethinking Social Inclusion from Education: Some Latin American Experiences

Repensar a Inclusão Social a partir da Educação: Algunas Experiências na América Latina

Alma Arcelia Ramírez Íñiguez *

Investigadora educativa

Este artículo tiene el objetivo de enriquecer la discusión sobre el significado de la inclusión social a partir del análisis de algunas iniciativas educativas llevadas a cabo en contextos de marginación en cuatro países de América Latina. Para ello, se expone el vínculo entre la inclusión social, la educación y sus características, se explica el encuadre institucional en el que se llevaron a cabo estas propuestas, la recuperación de las experiencias mediante el análisis documental y la metodología para la elaboración de los factores que propiciaron la inclusión en estas realidades. Finalmente, se realiza una reflexión crítica sobre las implicaciones de la inclusión social desde la educación en la actualidad y desde una perspectiva multidimensional.

Descriptor: Inclusión (social), Educación inclusiva, Formación docente, Organización escolar, Participación.

This article attempts to increase the discussion about social inclusion's meaning based on some educational proposals accomplished in exclusion contexts in four Latin-American countries. In this sense, the educational proposals analysis is pertinent for understanding the relationship between social inclusion and education. First, a conceptual explanation about inclusion and education is exposed. Subsequently, projects institutional background and documental analysis process are described, as well as the methodology. Finally, a critical reflexion about social inclusion from education is presented based on a multidimensional approach

Keywords: Inclusion (social), Inclusive education, Teacher education, School organization, Involvement.

Este artigo tem o objetivo de enriquecer a discussão sobre o significado da inclusão social a partir da análise de algumas iniciativas educativas desenvolvidas em contextos de exclusão em quatro países de América Latina. Como marco analítico, apresenta-se uma revisão conceitual sobre o vínculo entre a inclusão social e a educação, bem como suas características, que são desenvolvidas na seção de fundamentação teórica. Posteriormente, explica-se o cenário institucional em que se desenvolveram estas propostas, a recuperação das experiências pela análise documental e a metodologia para a elaboração dos fatores que propiciaram a inclusão nestas realidades. Finalmente, realiza-se uma reflexão crítica sobre as implicações da inclusão social a partir da educação a partir de uma perspectiva multidimensional.

Palavras-chave: Inclusão (social), Educação inclusiva, Formação docente, Organização escolar, Participação.

*Contacto: almarceliar@gmail.com

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 15 de noviembre 2015
1ª Evaluación: 15 de marzo 2016
2ª Evaluación: 18 de abril 2016
Aceptado: 13 de mayo 2016

Introducción

La implementación del modelo de desarrollo neoliberal desde la década de los ochenta en los países latinoamericanos profundizó la brecha económica y social ya existente. Una de las evidencias más relevantes de dicha problemática ha sido el incremento de la desigualdad social, la cual ha definido a América Latina como la región más desigual del planeta (Blanco y Duk, 2011; Gentili, 2011). Esta situación se ha fundamentado principalmente en tres aspectos que son consecuencia de la aplicación de dicho modelo y que han limitado el acceso de las personas más vulnerables a niveles mínimos de bienestar. Estos aspectos son el debilitamiento de los estados-nación, la crisis de los aparatos administrativos y la representación de los partidos políticos, así como el desafío de los sistemas educativos para atender eficazmente a todas las personas (Neirotti, 2008). En este marco, la satisfacción de las necesidades básicas se vuelve un reto, ya que aún son muchos los que quedan excluidos de servicios de calidad en salud, alimentación y educación, así como de condiciones laborales que favorezcan su desarrollo personal y social.

En América Latina y el Caribe 34 millones de personas viven con hambre y el 11,6% de niñas y niños menores de cinco años presenta desnutrición crónica (FAO, 2015). Asimismo, en el año 2014 se registró que el 28,2% de las personas se encontraban en situación de pobreza y un 11,8% vivían en la indigencia (CEPAL, 2015). Ante este panorama, se reconoce el papel de la educación en el desarrollo de las competencias básicas que posibilitan a las personas la modificación de las situaciones que las dejan al margen del bienestar (Coll, 2004; Vallcorba, 2008). Sin embargo, la profunda desigualdad social aún existente en la región limita el desarrollo de dichas competencias, ya que no todos logran permanecer en el sistema escolar ni acceder a una educación con estas características.

A pesar de que los países latinoamericanos han conseguido universalizar la educación primaria en un 94%, en 2012 se estimó que 3,7 millones de niñas y niños en edad escolar no asistían a la escuela (UNESCO, 2015). Al respecto, se afirma que esta situación se debe a la matrícula tardía o a la deserción (Blanco y Duk, 2011). Como en el caso de la salud y la alimentación, esta desigualdad se evidencia en las niñas y los niños de las zonas rurales, de los espacios urbanos empobrecidos y en la infancia indígena y afrodescendiente, quienes tienen menos acceso a la escolarización y presentan los mayores niveles de atraso escolar. Así, el logro de la educación está determinado por las condiciones económicas, la etnia y la ubicación geográfica, las cuales son factores que afectan a la asistencia a la educación primaria y al rendimiento escolar (UNESCO, 2015).

La profundización de la desigualdad social en las últimas décadas y la búsqueda de acciones que posibiliten la inclusión de los más desfavorecidos demandan el análisis de las dimensiones que provocan la exclusión, así como del rol de los agentes involucrados en la búsqueda de mejores condiciones de vida para toda la población. El análisis desde el ámbito educativo que se realiza en este trabajo se lleva a cabo a partir de la selección de algunas propuestas relevantes por su carácter multidimensional y por su emergencia dentro de un contexto en el que se evidenció el impacto de las políticas neoliberales en América Latina. A pesar de realizarse en diferentes países, es posible identificar factores comunes dentro de las acciones que promovieron la educación en contextos de

marginación social. Por ello, se ha considerado pertinente la revisión de sus aportaciones con la finalidad de analizar el significado de la inclusión social desde la educación actualmente, tomando en cuenta que la desigualdad continúa siendo una constante.

1. Fundamentación teórica

La revisión conceptual se divide en dos partes. La primera se refiere al análisis de la relación entre la inclusión social y la educación. En la segunda se destacan las características de una educación inclusiva en relación con la investigación que ha habido al respecto. En este apartado no se pretende hacer una revisión exhaustiva sobre estos temas, que la literatura especializada trata ampliamente, sino que se destacan los conceptos más relevantes que sirven de pauta para el análisis de los proyectos educativos seleccionados.

1.1. La inclusión social y la educación

La desigualdad en América Latina cuestiona el significado de la inclusión social en una realidad en la que solamente algunas personas logran plenamente su bienestar. Pero hablar de lo que significa estar incluido socialmente alude a su condición contraria: la exclusión. Esta última se refiere a la expulsión o restricción de los sujetos para acceder a bienes fundamentales como la educación, la vivienda, el trabajo o la salud, los cuales son considerados derechos básicos para el desarrollo de cualquier persona (Benito Martínez, 2010; Osler y Starkey, 2005; Ritacco y Luengo, 2012). De este modo, la exclusión es una condición que tiene diversas dimensiones y que se presenta en diferentes grados de profundidad. En este sentido, es definida como un proceso de alejamiento progresivo que se identifica en aspectos como la precariedad o la acumulación de barreras que impiden el acceso a mecanismos de protección (Laparra et al., 2007).

Además, la exclusión está relacionada con la carencia de las condiciones indispensables para la unidad social, es decir, no se vincula únicamente con la imposibilidad de obtener los recursos necesarios para vivir y desarrollarse, sino que se expresa por la falta de una actividad socialmente útil (Tezanos, 2008). Así, las personas en situación de exclusión carecen no solo de los insumos para satisfacer sus necesidades personales sino también de las posibilidades para participar activamente en la sociedad en la que se desenvuelven e incidir en las decisiones que dentro de ella se establecen. Entonces, puede decirse que la inclusión social alude a las posibilidades de los individuos para satisfacer sus necesidades de desarrollo personal y social, así como a las oportunidades y condiciones para actuar en su entorno y transformarlo en la búsqueda de su bienestar. Por lo tanto, el análisis de las situaciones que mantienen a las personas en procesos de exclusión resulta fundamental para identificar las acciones que se requieren para revertir esta condición.

Uno de los aspectos que contribuyen al logro de la inclusión social es la educación. Además del acceso a la salud, la alimentación y la vivienda, se considera que la educación es uno de los factores vinculados a la inclusión porque ofrece a los individuos la posibilidad de desarrollar las competencias para participar en la sociedad. Dichas competencias son las llamadas *básicas*, las cuales se refieren a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que son necesarios para incorporarse a la sociedad (Coll, 2006). Esta incorporación implica la posibilidad de las personas para ejercer plenamente

la ciudadanía (Coll, 2006; Moya, 2008). La escolarización, desde esta perspectiva, debe contribuir al desarrollo de estas competencias. En consecuencia, una *educación básica* debe centrarse en los aprendizajes que son imprescindibles para un desarrollo personal, cognitivo y afectivo que contribuya a la construcción de un proyecto de vida satisfactorio, así como al acceso de procesos educativos posteriores (Coll, 2006). Se trata de una educación que favorece los aprendizajes que son indispensables para garantizar una vida con dignidad, capacidades y autonomía y, en este sentido, evitar la exclusión social (Escudero, 2005).

La investigación al respecto ha revelado que existen enormes disparidades entre aquellos que tienen acceso a la educación y aquellos que no (Cardona y Ortells, 2012). Asimismo, se observa que los aspectos educativos están relacionados con los niveles de pobreza y de marginación (Benito Martínez, 2010). La población que ha tenido la oportunidad de escolarizarse tiene mayores posibilidades de inclusión manifestada en su capacidad para crear comunidad con valores socialmente relevantes (Cardona y Ortells, 2012). Igualmente, cuenta con más posibilidades de ser ciudadanos activos en la exigencia de sus derechos para llevar una vida plena (Echeita y Navarro, 2014). Por ello, la escuela tiene un papel fundamental en la reducción de la desigualdad y en la promoción de un desarrollo social que va más allá del mundo económico (Blanco, 2002; Martínez y Tiana, 2005).

El proceso hacia la inclusión social implica el apoyo de otras agencias que actúan desde la política social y económica en relación con el ámbito educativo (Neirrotti, 2008). Al respecto, es necesaria la participación de agentes no solo gubernamentales sino también del resto de la sociedad. En un contexto tan desigual como el latinoamericano, esta participación debe enfocarse a los grupos más segregados (Blanco y Duk, 2011). Así, las acciones que se lleven a cabo desde la educación deben enmarcarse dentro de políticas de desarrollo más amplias (Cruz, 2009), donde estén vinculados otros lineamientos dirigidos a cubrir las necesidades básicas de la población, sobre todo de aquella que se encuentra en mayor desventaja social. En este sentido, se requiere el establecimiento de consensos entre los distintos actores sociales para propiciar la inclusión de los que se encuentran en condiciones de marginación.

A pesar del papel de la educación como el proceso a través del cual se desarrollan las capacidades de los individuos y se fomenta la construcción de una sociedad en la que todos logren el bienestar, se requiere la intervención desde otros ámbitos en el logro de la inclusión social. Al respecto, se reconoce que las instituciones educativas como la escuela, sobre todo en sus niveles básicos, no pueden lograr este propósito solas (Tenti, 2004). Es posible trabajar en esta dirección cuando los factores escolares y los del entorno se vinculan en la realización de acciones orientadas a desarrollar las competencias *básicas* para evitar situaciones de segregación. Para ello, la educación tiene características inclusivas, las cuales se analizan a continuación.

1.2. Las características inclusivas de la educación

El potencial de la educación como un proceso que posibilita la inclusión social demanda el análisis de los elementos que desde la escuela y fuera de ella se enfocan a este propósito. La investigación al respecto (Calvo y Verdugo, 2012; Cardona y Ortells, 2012; Domínguez, 2007; Echeita, 2013; Ramírez, 2014) identifica diversos factores escolares y

del entorno desde los cuales se trabaja por la inclusión social. Dentro de los factores escolares se indican: 1) la formación y el desempeño del profesorado; 2) la organización escolar y curricular; y 3) las acciones de atención a la diversidad. Como factores externos y relacionados con la escuela se evidencian: 1) la vinculación de las familias y la comunidad; y 2) la implicación de agentes gubernamentales y sociales.

En relación con el profesorado, se destaca que este es un actor central en las prácticas que llevan a cabo las escuelas para el logro de la inclusión (Cardona y Ortells, 2012). Al tener a su cargo la planeación, conducción y evaluación de los aprendizajes, los docentes influyen de manera directa en la motivación del alumnado y su reconocimiento. La percepción y expectativas en torno a sus logros, así como la sensibilidad hacia sus necesidades son aspectos que condicionan la adquisición de los aprendizajes (Mittler, 2000; Van Manen, 2004). Asimismo, el seguimiento que realizan durante el desarrollo de competencias es fundamental en un proceso de educación inclusiva. Una valoración de los aprendizajes desde esta visión implica la comprensión de la experiencia educativa, la adaptación continua de los propósitos de la evaluación al contexto y desarrollo de las personas y la consideración de la diversidad en los grupos (Stake, 2006). Así, la importancia de la labor docente en una educación con estas características se basa en su capacidad para crear una relación con el alumnado en la que este se sienta reconocido en los aprendizajes que logra, en sus experiencias y en la atención a sus necesidades. Por lo tanto, la formación inicial y continua del profesorado (Duk y Murillo, 2010) es un elemento crucial para la construcción de una relación pedagógica con estas características.

Por otro lado, la organización escolar promueve la inclusión cuando se atienden las necesidades de todo el alumnado (Calvo y Verdugo, 2012). En este sentido, la organización de las acciones educativas tiene como principios la atención de la diversidad, la igualdad de oportunidades y la participación del alumnado en espacios comunes. Desde esta perspectiva, la escuela es la que se adapta a las condiciones y características del alumnado y se transforma de acuerdo con las dinámicas que se generen en el entorno escolar. Más allá de compensar un déficit detectado en ciertos grupos de estudiantes mediante acciones remediales, se trata de identificar qué es lo que limita el logro de los aprendizajes y qué aspectos de las estrategias educativas deben modificarse. De este modo, la inclusión no es vista como un recurso para adaptar a los que no se ajustan a las normas establecidas para la mayoría sino como un proceso en el que las diferencias son asumidas como una constante (Essomba, 2006; Nilhom, 2006). Con base en estas premisas, el currículum debe enmarcar contenidos que ofrezcan al alumnado aprendizajes para conducir sus vidas y prepararlos como ciudadanos (Echeita y Navarro, 2014). Para ello, es necesario que todos se identifiquen en los contenidos que se proponen y se apropien de los mismos a través del trabajo cooperativo y la participación (Sapon, 2013). Así, una organización curricular inclusiva no solamente se plantea desde la adaptación de los contenidos para aquellos que no tienen los aprendizajes y conocimientos previos para su apropiación, sino que se concibe como un proyecto flexible en el que cualquiera puede sentirse reflejado y apoyado en algún momento de su proceso educativo.

Los factores de la inclusión mencionados asumen un principio básico: la diversidad del alumnado. Por lo tanto, se parte de la idea de que todas las personas son diversas tanto

culturalmente como en sus aprendizajes, por lo que la atención educativa no se focaliza en los que son considerados distintos a la mayoría. En este sentido, las acciones educativas que fomentan la participación y el reconocimiento de todos tienen como principio eliminar cualquier forma de discriminación dentro de las mismas (Booth y Ainscow, 2002; Domínguez, 2007). Para ello, se descarta una organización escolar y curricular por grupos separados y se propicia la interacción entre todos; debe prevalecer el apoyo contante en las actividades educativas, así como la flexibilidad en la agrupación del alumnado y el uso de los recursos disponibles (Essomba, 2006; Onrubia, 2009), de tal manera que estos puedan utilizarse según las necesidades que presente cualquier estudiante en determinado momento. En consecuencia, la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva asume que las personas no tienen capacidades de aprendizaje predeterminadas por su procedencia social, cultural o lingüística, sino que cualquiera puede desarrollar habilidades y conocimientos de acuerdo con los contextos educativos donde se desenvuelve y dentro de entornos que posibilitan los aprendizajes a través del intercambio.

Parte de estos entornos lo conforman las familias y la comunidad, por lo tanto, su participación resulta crucial en los procesos educativos, en especial de los más segregados socialmente. Así, se reconoce que la inclusión conforma un conjunto de procesos que son interdependientes dentro y fuera de la escuela (Echeita, 2013) y en los que la implicación de las organizaciones de la comunidad, las autoridades locales y el resto de actores sociales es fundamental (Neirotti, 2008). Esta participación permite la creación de un sentimiento de pertenencia (Subirats, 2009) a partir del cual se establecen acciones corresponsables y comprometidas (Ferrer, Albaigés y Massot, 2006). Se trata de una relación colaborativa en la que se trabaja de manera conjunta hacia el logro de la inclusión y contra los obstáculos que se presentan. Un vínculo de cooperación en el que la negociación es una constante y en donde se reconocen las tensiones existentes, pero en el que se comparten objetivos comunes para una participación conjunta desde los propios ámbitos de responsabilidad. Así, una educación con características inclusivas, además de mirar el espacio escolar, mira el entorno donde se desarrollan las personas y el impacto de este en sus condiciones de vida, dentro de una relación sistémica. En síntesis, se destacan las siguientes características de una educación que promueve la inclusión.

- Los factores educativos se relacionan de manera sistémica con otros de carácter social, económico y político que también inciden en la inclusión social de las personas. Así, las acciones escolares se relacionan con agentes del entorno, con la finalidad de contribuir de manera interrelacionada a la eliminación de cualquier tipo de exclusión.
- Desde los factores educativos, el reconocimiento de los aprendizajes y la diversidad de todo el alumnado, así como la atención a sus necesidades, son elementos centrales. Para ello, son aspectos fundamentales tanto la participación de las familias y de los estudiantes como el apoyo escolar constante y la flexibilidad en la agrupación del alumnado y el uso de los recursos.
- La implicación de las autoridades locales, organizaciones sociales y agentes clave son elementos del entorno necesarios para el fomento de la inclusión

social. Su interrelación con las actividades educativas, así como la interdependencia entre las acciones que llevan a cabo, desde sus ámbitos de competencia, son factores que impactan en este sentido.

Estos aspectos se destacan teniendo en cuenta que la inclusión siempre será un proceso en desarrollo que no tiene fin (Booth y Ainscow, 2002). Por lo tanto, más que aplicar de manera instrumental un concepto acabado a diferentes realidades, se requiere revisar las experiencias de aquellos centros que están logrando eliminar las barreras que limitan el aprendizaje (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

2. Método

La selección y el análisis de las experiencias educativas se llevaron a cabo con base en una revisión documental de diversos proyectos desarrollados entre los años 2000 y 2005. En este periodo, las consecuencias de las políticas neoliberales en la región latinoamericana se evidenciaron en la profundización de la desigualdad social y el empobrecimiento. Por ello, se analizan algunas iniciativas educativas que atendieron a la compleja realidad que en este periodo se vislumbró y que respondieron a la necesidad de implementar propuestas innovadoras en contextos de exclusión social. A pesar de la distancia temporal de esta realidad, la importancia de estos proyectos radica en las acciones que se realizaron para fomentar la inclusión a partir de acciones educativas que rebasaron el espacio escolar y que involucraron a diversos agentes del entorno, aspectos que en la actualidad continúan siendo relevantes.

Los criterios para seleccionar las experiencias educativas fueron los siguientes:

- Propuestas en América Latina de carácter multidimensional que permitieran identificar factores escolares y del entorno encaminados a la búsqueda de la inclusión social.
- Experiencias llevadas a cabo en entornos empobrecidos y de marginación social.
- Proyectos que lograron mejorar los resultados educativos en el nivel de educación básica en relación con el desarrollo de competencias.

Con base en estos criterios, se seleccionaron cuatro proyectos promovidos en Chile, México, Colombia y Perú, respectivamente. El análisis de los mismos se realizó a partir de la descripción teórica realizada en los apartados anteriores y explicada en términos de los factores escolares y del entorno que propician la inclusión social. A partir de estos, se llevó a cabo un análisis de contenido de la información documental para identificar los factores que fueron clave en el desarrollo de estas propuestas, los cuales se explican en los resultados de este trabajo.

2.1. Definición del estudio: encuadre de los proyectos educativos

Los proyectos realizados en Chile y México se enmarcaron en las iniciativas de Educación Básica *Comunidades de Aprendizaje* de la Fundación W. K. Kellogg y se desarrollaron entre los años 2000 y 2003. Por su parte, las propuestas llevadas a cabo en Perú y Colombia formaron parte de la *Iniciativa Equidad en el Acceso al Conocimiento* de la Fundación Ford, las cuales funcionaron entre los años 2002 y 2005. Todos los proyectos

fueron asistidos para su desarrollo, sistematización y evaluación por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación en América Latina y el Caribe.

De acuerdo con la sistematización de los proyectos realizados en Chile y México (Neirotti y Poggi, 2004), estos estuvieron basados en la premisa de que la educación es clave en los procesos de desarrollo y que la construcción de alianzas entre diversos actores sociales es fundamental para lograr una educación de buena calidad en contextos de pobreza. Por otro lado, en los informes de evaluación de las iniciativas establecidas en Perú y Colombia (Neirotti, 2008) se señala su propósito de promover la equidad en el acceso al conocimiento y reducir las brechas en el aprendizaje mediante procesos de calidad, especialmente en las poblaciones pobres e indígenas. En los cuatro proyectos que se analizan, se destaca el papel de la educación como factor de inclusión social a través de la mejora de los procesos de formación y el desarrollo de competencias básicas, tomando en cuenta la interrelación de las dinámicas escolares con los agentes del entorno. En la tabla 1 se sintetizan las características de los proyectos de los países correspondientes.

2.2. Análisis de información: elaboración de factores clave

En los informes de resultados de los proyectos se reconocieron procesos, actores y componentes que desde dentro de la escuela y en su relación con el entorno promovieron el aprendizaje de competencias básicas que favorecen la inclusión social. El proceso de análisis se llevó a cabo en cuatro momentos: 1) establecimiento de factores teóricos de inclusión social, 2) identificación de dichos factores en la información recopilada, 3) comparación de la información en las diferentes propuestas seleccionadas, y 4) elaboración de los factores clave para la inclusión social en cada proyecto. De esta manera, se trató de un análisis de carácter deductivo desde la teoría hasta las experiencias educativas, el cual se sintetiza en la tabla 2.

Los factores clave elaborados sintetizan lo que en cada uno de los proyectos se identificó como acciones y procesos para promover el desarrollo de competencias básicas en niñas y niños de educación primaria y secundaria en entornos de marginación social. La identificación de los factores teóricos mediante el análisis deductivo se realizó en relación con cada contexto y sus características particulares. De este modo, se elaboraron factores clave que propician la inclusión social desde la educación presentes de distinta manera en las experiencias educativas analizadas y que se explican en el siguiente apartado.

Tabla 1. Descripción de los proyectos educativos analizados

PROYECTO	UBICACIÓN	PROPÓSITO	CARACTERÍSTICAS	ACTORES
Participación comunitaria como estrategia para abordar el trabajo infantil y la falta de oportunidades	Comuna de Cerro Navia. Santiago de Chile	Crear una comunidad de aprendizaje a partir de la construcción de alianzas entre diversos agentes	Participación crítica y propositiva de las instituciones, organizaciones y actores. Formulación de hipótesis, intervenciones y nuevas hipótesis. Toma de decisiones de manera conjunta	Agentes de la municipalidad. Instituciones gubernamentales: red de protección a la infancia y sistema comunal de prevención de consumo de drogas. Ministerio de Educación. Organizaciones sociales y escuelas primarias. Agentes de la comunidad: juntas de vecinos, centros juveniles, centros de padres. Universidad
La escuela como espacio para la transformación educativa	Querétaro. México	Buscar alternativas a los problemas del desencanto escolar expresado en situaciones de fracaso y deserción	Trabajo entre la universidad, las escuelas y la comunidad. Promoción de la formación y asesoría docente. Encuentros locales y foráneos. Participación en la Red de Fomento a la Lectura. Proyectos de Aula con agentes escolares y del entorno	Universidad y escuela de formación del profesorado (Escuela Normal del Estado). Ministerio de Educación. Agentes de la comunidad. Escuelas primarias
Democratizando la escuela pública (Tarea)	Norte de Lima. Perú	Democratizar la escuela y la gestión local de la educación mediante vínculos de colaboración para enfrentar desigualdades en los aprendizajes	Promoción y fortalecimiento de la gestión pedagógica e institucional desde las redes escolares; de liderazgos pedagógicos; de la participación y la coordinación intersectorial. Seguimiento de las políticas educativas locales desde las redes escolares. Elaboración de propuestas para una educación democrática en las escuelas	Agentes escolares. Gobierno y ministerios de educación locales. Redes escolares. Asociación de directores de escuelas. Sindicato de trabajadores del Estado. Iglesia católica. Organizaciones de base. Organizaciones no gubernamentales locales. Universidades
Modelos escolares para la equidad (Empresarios por la Educación)	Manizales, Girardota, Casanare y Cartagena. Colombia	Elevar las condiciones de acceso, retención y permanencia en la escuela, así como los resultados de aprendizaje	Mejora de la gestión escolar y de las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Enfoque en las disciplinas de matemáticas y lengua. Participación de los padres de familia y otros actores sociales, en especial, el sector empresarial. Creación de alianzas con participación del sector privado y público	Padres de familia, docentes y alumnado. Instituciones locales públicas y privadas. Ministerios de educación locales. Universidades

Fuente: Elaboración propia a partir de Neirotti (2008) y Neirotti y Poggi (2004).

Tabla 2. Proceso de análisis: desde la teoría hasta los factores clave

FACTORES TEÓRICOS	RECONOCIMIENTO DE LOS FACTORES EN LOS PROYECTOS SELECCIONADOS	FACTORES ELABORADOS
Formación y desempeño del profesorado	Chile. Sensibilización de los docentes sobre problemas como el trabajo infantil y su preparación para evitar la deserción escolar. México. Asesoría permanente al profesorado. Perú. Fortalecimiento de las capacidades docentes. Reflexión sobre la propia práctica. Colombia. Compromiso docente a partir de procesos participativos sobre la toma de decisiones dentro del ámbito escolar.	
Organización escolar y curricular	México. Proyectos de aula en los que se relacionaban los contenidos con las necesidades de los estudiantes y las características del entorno. Perú. Incorporación al currículo de temas relacionados con la convivencia, la discriminación y la violencia, reconocidos como problemas cotidianos. Colombia. Creación de espacios para concretar la propuesta educativa con la participación de docentes, alumnado y familias.	Apropiación y resignificación de las propuestas educativas Sustentabilidad de los logros alcanzados
Atención a la diversidad	México. Reconocimiento de los procesos de aprendizaje del alumnado y organización flexible de las actividades dentro del aula. Colombia. Atención a las necesidades particulares de los aprendizajes a partir de diagnósticos de la situación socioeconómica del alumnado. Perú. Tomas de decisiones a partir de las necesidades del alumnado y sus condiciones sociales.	Acuerdos en la toma de decisiones Trabajo integrado y relación comunitaria
Vinculación de las familias y la comunidad	Chile. Talleres de reflexión colectiva sobre los problemas que afectan al desarrollo de niñas y niños. México. Establecimiento de vínculos entre el profesorado de la zona. Participación de la comunidad en la gestión de la biblioteca itinerante. Perú. Escuela como asunto público de la comunidad.	Atención a los aprendizajes Apoyo educativo
Implicación de agentes gubernamentales y sociales	Chile. Formación de líderes comunitarios. México. Vínculo con universidades y otros agentes del Estado para motivar a profesores y estudiantes en las actividades escolares. Perú. Formación de líderes educativos para dar continuidad a los cambios generados. Municipalidad como agente central en la coordinación de acciones. Colombia. Convocatoria a organizaciones locales para participar en el proyecto. Cada una coordinó las acciones en su localidad.	Evaluación continua y flexibilidad del proyecto

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

La intención de propiciar la inclusión social desde los proyectos educativos se reflejó en cada propuesta a partir de las necesidades específicas de cada contexto y en la definición de objetivos concretos. A continuación se describen los factores que son comunes en las propuestas analizadas y que son una elaboración propia a partir del análisis deductivo realizado. Sin hacer una relación lineal, en estos factores es posible identificar los principios de una educación que propicia la inclusión expuestos en la fundamentación teórica de este trabajo, los cuales serán discutidos posteriormente.

Apropiación y re-significación de las propuestas educativas

Todas las experiencias educativas analizadas se basaron en la premisa de que la escuela por sí sola no puede contrarrestar los factores que generan la exclusión social y que se requiere la implicación de diversos agentes sociales. De esta manera, las estrategias para desarrollar los proyectos se fueron estructurando con la colaboración de diversos actores escolares y sociales proporcionando legitimidad al trabajo realizado, lo cual contribuyó al logro de los objetivos propuestos. En los casos de Chile, México y Perú, se introdujeron en el currículo contenidos relacionados con los problemas cotidianos que afectaban al desarrollo educativo de niñas y niños: trabajo infantil, pobreza, violencia, discriminación.

En la propuesta desarrollada en Santiago de Chile, los contenidos fueron reestructurados con la participación de los docentes, de tal manera que se apropiaron de las nuevas temáticas y las hicieron parte de su proceso de enseñanza. Esta forma de intervención participativa sirvió para que, en el caso de Perú, el profesorado revalorara sus conocimientos y desempeñara su labor de una forma más crítica y con mayor seguridad, desarrollando una actitud más abierta al aprendizaje continuo. Por su parte, la organización de los contenidos en la experiencia educativa en México incrementó el interés de niñas y niños por los aprendizajes escolares. Esto se logró mediante la integración de actividades en torno a unidades complejas dentro de un plan de trabajo vinculado a la realidad, con sentido para quienes lo llevaron a cabo.

Otra estrategia de apropiación fue la que se realizó en el proyecto de Colombia. En esta, la relación entre los agentes gubernamentales y los impulsores del proyecto (Empresarios por la Educación) fue un factor clave para que las escuelas incorporaran a sus planes de trabajo la creación de espacios para la re-significación de la propuesta entre el personal docente, el alumnado y sus familias creando un clima de confianza en la institución escolar, mayores grados de seguridad y una disposición favorable a la participación.

Cabe señalar que los resultados del proceso de apropiación de los proyectos educativos se observaron después de un tiempo de trabajo. No obstante, se sentaron las bases para naturalizar procesos de participación, a partir de los cuales se re-significaran los contenidos, se estimulara el interés y se creara un clima favorable para los aprendizajes, tanto por parte del alumnado, como por el resto de los agentes socioeducativos.

Sustentabilidad de los logros alcanzados

Aunado al punto anterior, en algunos de los proyectos se enfatiza haber alcanzado pautas para la continuidad de los resultados obtenidos. En el caso de Chile, este logro se evidenció a través de la formación de líderes dentro de las escuelas, lo cual tuvo su precedente en la conformación de líderes comunitarios. La transferencia de esta estrategia dentro de las instituciones educativas favoreció el seguimiento de los logros obtenidos. Igualmente, en el caso de México, la continuidad del trabajo realizado se favoreció con planes de formación docente a largo alcance y actualización permanente. En el proyecto llevado a cabo en Colombia, se formaron alianzas sólidas tanto a nivel local como nacional, lo que permitió establecer bases de sostenibilidad junto con estrategias de comunicación continua y disseminación.

Acuerdos en la toma de decisiones

Otro factor relacionado con los anteriores es el establecimiento de consensos. En la experiencia educativa en Chile, se evidenció que el apoyo a los equipos de gestión escolar era más efectivo si los establecimientos donde se realiza eran acordados entre la autoridad municipal y la escuela correspondiente. Asimismo, en el caso de Perú, el proyecto funcionó como referente empírico para la construcción de marcos legales en educación, ya que se abrieron espacios para el manejo de los conflictos y el establecimiento de acuerdos, lo que hizo más democrática la toma de decisiones.

Trabajo integrado y relación comunitaria

El vínculo entre los agentes escolares y del entorno es un eje central en las acciones emprendidas dentro de los proyectos analizados. Dicha relación fue fundamental para el alcance de los objetivos establecidos. Al respecto, los resultados expresan que el trabajo entre la universidad, las escuelas y los agentes locales tuvo gran relevancia en la formación docente dentro del proyecto en México, ya que estuvo contextualizada en la realidad de la comunidad en la que el profesorado desarrolla su labor. Del mismo modo, la articulación entre la gestión institucional, la del aula y el contexto escolar de la experiencia educativa en Colombia generó un clima de participación y propició la generación de capacidades de liderazgo en las escuelas del proyecto, fomentando su autonomía en la toma de decisiones según sus necesidades educativas. En este mismo sentido, la propuesta realizada en Perú reveló que el trabajo integrado entre los diversos agentes socioeducativos generó un referente para tomar en cuenta en procesos de descentralización.

Atención a los aprendizajes

Los factores mencionados impactaron positivamente en las dinámicas dentro del ámbito escolar. Así, en el proyecto educativo de México se destacó el reconocimiento por parte del profesorado de los procesos cognitivos de niñas y niños, así como el establecimiento de formas de organización grupal más flexibles de acuerdo con los objetivos de aprendizaje. En Colombia, por su parte, se realizaron diagnósticos de la situación socioeconómica del alumnado con la finalidad de atender a sus necesidades particulares. Esto favoreció las condiciones de educabilidad, puesto que se elevó la autoestima de niñas y niños y se incrementó su participación. Del mismo modo, aumentó el compromiso docente y su sentido de pertenencia a la institución.

En el caso del proyecto educativo de Perú, las evidencias mostraron una mejora en el clima escolar expresada en una mayor relación de compañerismo en los espacios de integración promovidos por el proyecto. Igualmente, comenzaron a disminuir los castigos y a incrementarse la reflexión en torno a las decisiones sobre el conjunto de la escuela y la realización de prácticas más democráticas en el aula. La existencia de normas claras establecidas entre todos generó un ambiente de corresponsabilidad, así como un mejor manejo de las conductas de agresividad entre pares. En consecuencia, se estableció un mayor respeto hacia las particularidades del alumnado y sus condiciones de vida, valorando sus capacidades y conocimientos.

Apoyo educativo

Para reforzar la atención de los aprendizajes, en los proyectos de Chile, México y Colombia, el material educativo fue un factor importante para el logro de los objetivos propuestos. En los tres casos, el servicio educativo fue mejorado a partir de la dotación de los recursos suficientes y pertinentes para la tarea docente. Del mismo modo, materiales como guías docentes o recursos didácticos fueron útiles para el desarrollo de las actividades de aprendizaje y contribuyeron a la mejora de actitudes y situaciones dentro del aula.

Evaluación continua y flexibilidad del proyecto

El logro de resultados favorables para la educación en estos contextos dependió en gran medida de la revisión continua de las acciones que se llevaron a cabo y del ajuste de las propuestas. Así, en Chile se cambió la estrategia ante el bajo nivel de participación de los agentes escolares, decidiendo en último término la formación de líderes dentro de los establecimientos educativos. En México, nuevas formas de organización grupal fueron estructuradas con base en la valoración del progreso del alumnado y la satisfacción de estos, de los profesores y de los universitarios que se involucraron en el proyecto. Asimismo, en Perú, las evaluaciones internas de los resultados se adaptaron a las estrategias de intervención que se llevaron a cabo, realizando los ajustes necesarios.

4. Discusión y conclusiones

Las experiencias educativas analizadas dan cuenta de que la relación entre la escuela y los agentes del entorno es un elemento clave para promover la escolarización y el logro de competencias básicas que evitan la exclusión social. De diferentes maneras, los resultados en cada proyecto evidenciaron los factores que posibilitan la inclusión desde la escuela, favoreciendo este proceso en los sectores más segregados. Si bien la aproximación a estos factores es diversa y contextual, la literatura especializada y la investigación al respecto sustentan los elementos compartidos por las diferentes experiencias analizadas en este trabajo.

A continuación se explican algunas de las características de lo que en este trabajo se considera incluir socialmente desde la educación, a partir del análisis y de la elaboración de los factores anteriormente expuestos. Estos puntos son producto de la reflexión que se hace en este escrito con base en el análisis realizado y destacan la relevancia de considerar los factores expuestos en la elaboración de propuestas educativas que tienen como propósito contribuir al logro de la inclusión social.

Participación social desde la escuela

Un elemento importante en el logro de los objetivos en las experiencias analizadas fue la posibilidad de participación de los docentes, las familias, el alumnado y los agentes externos dentro de los proyectos presentados. En todos los casos analizados, las propuestas se fueron concretando con base en las aportaciones de los diversos grupos y en favor de un propósito en común. Los resultados muestran que la participación ha estimulado un sentimiento de pertenencia (Subirats, 2009) mediante la apropiación de los proyectos y la propia interpretación de las acciones establecidas. De esta manera, se re-estructuraron contenidos, se valoraron los conocimientos del profesorado y el alumnado y se impulsaron espacios de discusión en los que fue posible analizar estrategias y tomar decisiones que consideraran a todos los implicados. En este sentido, fue posible contribuir al desarrollo de las personas dentro de la comunidad a través de un trabajo basado en el conocimiento mutuo y en el intercambio de información, objetivos, visiones y debates (Alsinet, Riba, Ribera y Subirats, 2003).

Así, la participación desde el ámbito escolar puede ser un factor de inclusión en tanto que un proyecto cobra sentido desde de las necesidades de los individuos en contextos de mayor segregación, siendo las personas quienes encaminan su desarrollo. De este modo, aspectos como la actualización del profesorado, la organización curricular y las estrategias para favorecer la escolarización son planteadas desde la reflexión crítica y a partir de las demandas de quienes se encuentran en condiciones de mayor marginación social.

Vínculos de colaboración y corresponsabilidad

Desde el entorno en el que se insertaron los proyectos, se constató que el trabajo colaborativo entre agentes locales, gubernamentales y de diversas organizaciones sociales favoreció la articulación para el desarrollo de proyectos colectivos basados en la cooperación e interacción de múltiples actores (Subirats, 2009). Esta afirmación se refleja en el protagonismo que los vínculos de corresponsabilidad tuvieron en las experiencias analizadas. En estas, la corresponsabilidad pudo ser entendida como la implicación de los agentes en un trabajo integrado (Subirats y Albaigés, 2006), dentro del cual fue posible reconocer los procesos que contribuyeron a alcanzar los objetivos propuestos y a trascender los resultados positivos. En estos procesos, la identificación del trabajo de los agentes clave con los agentes tanto escolares como del entorno fue fundamental en la mejora de la educación. De este modo, todas las propuestas desarrolladas sentaron precedentes para acciones futuras, concibiendo a la escuela como un espacio abierto que forma parte de los asuntos prioritarios de la comunidad, y en donde el eje sustancial es el desarrollo del alumnado y la satisfacción de sus necesidades.

Flexibilidad en las propuestas educativas

La flexibilidad es uno de los factores cruciales para el logro de la inclusión. Los puntos anteriores revelan que la flexibilidad en la estructura y la composición de los proyectos propicia la participación, la re-significación de las propuestas por parte de sus protagonistas y una toma de decisiones en la que estos son los actores centrales. En los casos revisados, se eliminaron diversas barreras que impedían el aprendizaje mediante una agrupación funcional del alumnado, enfocada en sus necesidades, el análisis de la pertinencia de los contenidos, la re-estructuración de las estrategias establecidas y la

modificación de acciones desde una visión crítica. De este modo, la flexibilidad es un factor presente en los procesos educativos que pretenden la inclusión (Essomba, 2006; Onrubia, 2009). Esta característica en los proyectos analizados favoreció el reconocimiento de las particularidades de los estudiantes, el compromiso del profesorado y del alumnado, así como la valoración de las capacidades y los conocimientos, lo cual impulsó la mejora de las condiciones para el aprendizaje.

Proceso de evaluación contextualizada

El ajuste de los proyectos requirió de una valoración continua que permitiera el análisis de la realidad y el enfoque de las propuestas. Durante el desarrollo de cada experiencia, la evaluación del contexto se tradujo en la consideración de los aportes de los agentes involucrados, la atención a las necesidades de los estudiantes y la elaboración de las propuestas en función de las demandas del proceso para el logro de los objetivos. Así, se confirma que el trabajo por la inclusión desde el ámbito educativo requiere una evaluación que no se base únicamente en la medición de resultados sino en la comprensión de la realidad y la adaptación de los propósitos educativos al desarrollo de las personas (Stake, 2006). En este sentido, la evaluación rebasa la valoración de competencias cognitivas para analizar también la adquisición de habilidades sociales y la creación de condiciones de aprendizaje desde las actitudes individuales hasta las condiciones del entorno.

Recursos para la enseñanza

La mejora de las situaciones educativas desde las aulas fue posible con la ayuda a la tarea docente y a las actividades de aprendizaje. En todos los proyectos educativos, el uso de materiales y recursos para la enseñanza fueron considerados un importante factor que contribuyó al fortalecimiento de las acciones educativas para la inclusión. Esta forma de apoyo posibilitó la generación de experiencias educativas consensuadas y participativas, en donde los recursos disponibles fueron pertinentes y constantes para el alumnado, el profesorado y las escuelas involucradas en los proyectos (Mittler, 2000; O'Cádiz, Lindquist y Torres, 1998).

Los factores de inclusión elaborados a partir del análisis muestran que las acciones dirigidas a fomentarla son interdependientes y que la educación es un elemento fundamental dentro de una relación sistémica con otros procesos. Así, en entornos vulnerables a la exclusión social estos factores cobran mayor relevancia y se convierten en principios importantes para revertir esta situación.

El estudio de experiencias educativas que miran más allá de lo que pasa en las aulas permite visualizar la complejidad de los procesos de formación dentro de entornos en los que las condiciones para educar, en relación con el desarrollo de competencias básicas, no están resueltas. En consecuencia, el análisis que solamente contempla las dinámicas escolares es insuficiente para comprender fenómenos como el atraso escolar o el absentismo. Por otro lado, la observación única del entorno social como causa de estos problemas limita la reflexión sobre alternativas que contribuyan a conseguir una educación que posibilite a las personas el pleno desenvolvimiento dentro de las sociedades actualmente.

Las condiciones de desigualdad aún imperantes en América Latina y otras regiones del mundo exigen perspectivas sistémicas en el abordaje de los procesos educativos

(Ramírez, 2014), miradas que evidencien la multiplicidad de factores asociados en el logro de la inclusión social y alternativas pedagógicas que superen la aplicación lineal de normativas y consideren las dimensiones de la realidad en las que se insertan. Desde el análisis realizado en este trabajo se espera abrir líneas de investigación y acción en este sentido.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools. Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Alsinet, J., Riba, C., Ribera, M. y Subirats, J. (2003). *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives y professionals*. Barcelona: Mediterrànea.
- Benito Martínez, J. (2010). Educación y exclusión social. *Profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 17-24.
- Blanco, R. (2002). Prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe. En T. Booth y M. Ainscow (Eds.), *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (pp. 6-7). Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-55.
- Booth, T. y Ainscow, M. (Eds.). (2002). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Calvo, M. I. y Verdugo, M. A. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, 41, 17-30.
- Cardona, R. y Ortells, M. (2012). ¿Caminamos hacia una educación inclusiva? *Edetania*, 41, 105-128.
- Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: Reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En COMIE (Ed.), *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 15-56). Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-17.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2015). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Cruz, I. (2009). Breve evolución de los sistemas educativos latinoamericanos: Necesidad de la educación para el desarrollo sustentable. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(7), 1-9.
- Domínguez, (2007). Una escuela democrática para una sociedad democrática. En J. Domínguez y R. Feito (Eds.), *Finalidades de la educación en una sociedad democrática* (pp. 7-128). Madrid: Octaedro.
- Duk, C. y Murillo, J. (2010). Claves de la formación de profesores para escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 11-12.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118.

- Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sustentable. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*, 46, 141-161.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1), 1-24.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Ferrer, G. Albaigés, B. y Massot, M. (2006). La participació de les famílies en el treball integrat. En J. Subirats y B. Albaigés (Eds.), *Finestra oberta* (pp. 92-110). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Laparra, M., Obradors, A., Pérez, B., Pérez, M., Renes, V., Sarasa, S., Subirats, J. y Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Revista Española del Tercer Sector*, 5, 15-57.
- Benito Martínez, J. (2010). Educación y exclusión social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 17-24.
- Martínez, M. y Tiana, A. (2005). *Educación, valores y cohesión social. Taller 2. Calidad de la educación e inclusión social*. OEI. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Organisation/Workshops/Background%20at-2-ESP.pdf>
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education. Social contexts*. Londres: David Fulton Publishers.
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista Curriculum*, 21, 57-78.
- Neirotti, N. (2008). *De la experiencia escolar a las políticas públicas. Proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Neirotti, N. y Poggi, M. (2004). *Evaluación de proyectos de desarrollo educativo local. Aprendiendo juntos en el proceso de autoevaluación*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431-445. doi:10.1080/08856250600957905
- O' CÁDIZ, M. P., Lindquist, P. y Torres, C. A. (1998). *Education and Democracy. Paulo Freire, social movements and educational reform in Sao Paulo*. Oxford: Westview Press.
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: Una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (Ed.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 49-62). Barcelona: ICE- HORSORI.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2015). *Panorama de la Inseguridad Alimentaria en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: FAO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *La educación para todos. 2000-2015: logros y desafíos. Panorama regional para América Latina y el Caribe*. París: UNESCO.
- Osler, A. y Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. Nueva York: Open University Press.

- Ramírez, A. (2014) *La educación escolar como factor de inclusión social desde un planteamiento sistémico. El caso de la niñez jornalera migrante en los valles de Culiacán, Sinaloa (México)*. (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona.
- Ritacco, M. y Luengo, J. (2012). Las políticas de los centros educativos y las buenas prácticas en contextos de exclusión social y educación en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista Qurrriculum*, 25, 151-170.
- Sapon, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Subirats, J. (2009). Gobernanza y educación. En E. Bosch (Ed.), *Educación y vida urbana, 20 años de ciudades educadoras* (pp. 227-240). Barcelona: Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.
- Subirats, J. y Albaigés, B. (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tenti, F. (2004). Educación y construcción de una sociedad justa. *El Monitor*, 1. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier2.htm>
- Tezanos, J. F. (2008). Exclusión social, democracia y ciudadanía económica. La libertad de los iguales. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 75, 17-30.
- Vallcorba, J. (2008). Planes educativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 50-53.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós Educador.

Breve CV de la autora

Alma Arcelia Ramírez Iñiguez

Doctora en Educación por la Universidad de Barcelona y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Su desempeño profesional y en investigación se ha centrado en la evaluación educativa, la educación inclusiva e intercultural y la inclusión social. Actualmente, se enfoca al estudio de los factores que propician la inclusión desde el ámbito educativo, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. Email: almarceliar@gmail.com



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

RECENSIONES

http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol5_num1.html



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

Recensión:

Biesta, G., De Bie, M. y Wildemeersch, D. (Eds.). (2014). *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere*. Nueva York: Springer. 224 páginas. ISBN: 978-94-007-7258-8

Irene Moreno-Medina *

Universidad Autónoma de Madrid

Civic learning, democratic citizenship and the public sphere es una obra colectiva. Está editada por tres importantes investigadores y escrita por dieciocho autores relevantes que se dedican de manera profesional al ámbito social y pedagógico, así como a la investigación en ramas socioeducativas y psicológicas. Su composición se divide en tres partes. La primera parte llamada Teoría que se divide en cuatro capítulos (en los que participan un total de siete autores) y en la que se explica los conceptos del aprendizaje social, la ciudadanía democrática, los Servicios Sociales y su valor educacional, el aprendizaje de la democracia en trabajo social y la socialización por el bien común. La segunda parte se titula Metodología que se encuentra formada por cuatro capítulos (con siete autores aportando en esta parte) cuyo contenido se centra en conocer la presencia de niños en los vecindario, la investigación como respuesta, la investigación-acción y democracia y la investigación educativa en la práctica de comunidades en construcción. Y la última parte cuyo capítulo se llama Investigación ha sido escrito por ocho investigadores en las que se exponen diversas temáticas como el *bullying* como problema político para la democratización en las escuelas, la experimentación democrática en educación infantil, pedagogías perturbadoras en el cuidado de personas con necesidades Específicas de Apoyo Educativo, dinámicas de aprendizaje para la ciudadanía en políticas públicas y un análisis de la creación de lo público desde una perspectiva educativa.

La obra es de especial interés, pues invita a reflexionar sobre la democracia y el proceso democrático. Los autores están comprometidos con la ciudadanía y con transmitir no solamente la historia y los hechos importantes que han marcado nuestra vida, sino explicaciones, símiles, esquemas e imágenes para que la entrada a la temática sea sencilla y llena de sentido, tangible, fácil de visualizar y de comprender, e incluso de llevar a la realidad más cercana de la persona que se encuentre leyendo las páginas de dicha obra. Así como una manifestación clara de lo necesario que resulta el proceso educativo en transcurso de la democracia.

De los dieciocho autores, cabe destacar hablar de los editores: Gert Biesta, Maria Bouverne-De Biey y Danny Wildemeersch:

*Contacto: irene.morenomedina@estudiante.uam.es

Gert Biesta es profesor de Educación en el departamento de Educación de la Universidad de Brunel London, así como profesor visitante (en el ámbito de educación artística) en Artez, el instituto de Arte de Amhen (Holanda). Desde el año pasado también forma parte como miembro del 'Onderwijsraad' (el consejo de Educación de Holanda) y participa como coordinador de SIG25 (Teoría de la Educación) de EARLI, la asociación europea para la investigación, el aprendizaje y la instrucción. Gert, además, es editor del *Journal Studies in Philosophy and Education*.

Maria Bouverne-De Bie es experta en educación de adultos, sociología urbana-rural y teoría social. Es profesora y jefa del departamento de Estudio del Bienestar Social en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación en la Universidad de Ghent (Bélgica). Se dedica especialmente a investigar sobre el desarrollo de las prácticas en el ámbito del trabajo social, con un enfoque particular de la interacción entre el desarrollo de políticas sociales y las intervenciones efectuadas desde el trabajo social en el desarrollo de niños, jóvenes y adultos.

Danny Wildemeersch es profesor de Pedagogía Social e Intercultural en la Universidad de Leven (Bélgica). Es decano en el Centro de Investigación de Aprendizaje para toda la vida y participación, y sus investigaciones se centran en el aprendizaje intercultural, participación social, ciudadanía y aprendizaje, y un largo etcétera. Además es miembro del Erasmus '*Globalisation and Europeanisation Network in Education (Genie)*' y del *Erasmus Network of Comparative Education* en el programa '*Borders, Mobilities and Identities*'

El libro nace a partir de la ciudad. La ciudad como lugar de origen de la ciudadanía y de la democracia. Es importante reconocer que la educación es un importante apoyo para el punto de vista del aprendizaje cívico y de la democracia.

Partimos del punto, además, de que la ciudadanía tiende a ver la pluralidad y las diferencias como un problema, pero por otra parte la razón de ser del proceso democrático es que la pluralidad y las diferencias deban ser tanto protegidas como cultivada. Entonces se comprende que existen dos perspectivas de dos entes que necesariamente conviven juntos y es algo histórico. ¿Pero son incompatibles ciudadanía y democracia? La respuesta es muy clara y es que no es incompatibilidad. Quizás no es posible encontrar una respuesta demasiado concreta, pero sí ideas y conceptos que ayudan al lector a comprender ese proceso democrático (que busca pluralidad y consenso) a partir de esa ciudadanía (asustada por las diferencias).

La obra empieza con una imagen clave para todo el libro y que se debería tener siempre presente pues representa la democracia y que puede ser interpretada de diversas maneras sin que ello conlleve a dichas interpretaciones sean distintas. La clave es un rebaño de ovejas que se encuentran mirando hacia abajo y una única oveja mira hacia el lector. Ahí encontraremos la democracia, y dependerá de la posición personal y de la interpretación del momento en el que se encuentra la democracia, pues podría ser el proceso de levantar la cabeza, de mirar, o de decidir que es el momento de revelarse. Se invita a que cada persona haga su propia reflexión antes de seguir sumergida en la lectura, pues el debate interno que se abrirá a partir de las diferentes aportaciones nos permitirá una mayor apertura de ideas y de reflexión, Ya que la democracia es un concepto complejo que puede llegar a tomar diferentes formas para cada autor, pues mientras para algunos el rebaño es la representación de la democracia como hegemonía que no puede nunca reclamar para hablar de libertad o igualdad, para otros, representa la existencia de

momentos de disenso (lo que dentro del rebaño sería como esa oveja que está actuando de manera distinta), y para varios la democracia no ocurre tampoco justo cuando esa oveja asoma la cabeza. Como se observa, la interpretación es personal, pero puede ser compartida y debatida.

Es interesante reflexionar sobre el ejemplo que se propone en el libro con el concepto del voto de la mujer como derecho: ellas no querían ser hombres, querían ser mujeres con derecho a votar, una demanda realizada a través de la idea de igualdad. La democracia no se está realizando en el momento en el que las personas alzan la voz para que el acceso de la mujer al voto sea una realidad, ni cuando se hacen manifestaciones, la democracia hace efecto o es realizada cuando el sistema es reconfigurado para que ese derecho sea real, sea cierto, y se convierta en una verdad. El proceso democrático tiene un objetivo de cambiar el sistema para el mismo sea justo y equitativo.

La democracia es el empoderamiento de todas las personas, sin importar raza, género, edad,... y es que el sentido que se le da a la educación y a la democracia es importante. No se debe olvidar que es a través de la educación es como se consigue el empoderamiento real y justo de las personas que forman la sociedad, es dar voz, dar herramientas que ayuden a la reflexión, de reconocer su propia identidad. Y es por ello que la democracia debe ser entendida como un proceso de adquisición de conocimientos humanos y sociales, ya que gracias a ella disponemos de lo que hay que saber para construir. Es este un proceso curioso y llamativo, pues para construir hay que partir de una “destrucción” previa, esto no es ni más ni menos que la democracia se debe a un momento en el que la sociedad siente una desidentificación respecto al orden sociopolítico existente en el momento y es ahí cuando se inicia un nuevo cambio gracias al aprendizaje.

En definitiva, al ser la democracia un proceso de transformación, también lo es de aprendizaje. Pues se podría considerar que concepción del aprendizaje cívico que está relacionado con experimentar democracia.

Es interesante conocer el lugar físico en el que se producen estos aprendizajes. Los autores exponen sin temor una diferencia clara: hay espacios públicos en el que trabajan las personas de manera cooperativa y espacios privados que están dominados por el mercado. El neoliberalismo está presente en nuestra sociedad y debemos ser prudentes para no dejarnos dominar e influir por esas ideologías que en lugar de practicar con un modelo democrático lo hace con un modelo basado en la “dicta-cracia”.

La clave, como se expone en el libro por diversos autores, es el dominio, porque es lo que define el interés público y produce para lo público. Es importante hacer siempre la diferenciación y ver dónde nos encontramos, en qué lugar nos identificamos. Esto hará que el momento del desarrollo de la democracia lo sintamos como nuestro aunque siempre existe el riesgo de que el espacio público sea influenciado por la lógica del mercado. Este riesgo debe ser prevenido por las mismas personas que se encuentren aprehendiendo para la democracia.

Respecto a la problemática planteada anteriormente en el que los ciudadanos temen a la pluralidad, es interesante incidir en que no habría que enfocarse en decir a los ciudadanos que necesitan aprender más para ser mejores, sino que la prioridad tendría que ser abrir espacios y lugares para experimentar la democracia para que así la democracia no esté siendo creada por el mercado y para su beneficio, por ello hay que

insistir en que esos espacios siempre sean públicos. Es útil pensar en las ideas de la Justicia Social: reconocimiento, redistribución y participación. Esto nos puede permitir replantear cómo deben ser esos lugares públicos para que no solamente abarquen un proceso democrático, sino un proceso justo, para todas las personas. Estas comunidades, además, contribuyen a avance del aprendizaje social.

Esta experiencia de aprendizaje social ha sido posicionada como una contribución más al fortalecimiento de la relación entre comunidades, y además, una de sus funciones es el abrir debates colectivos, acciones y toma de decisiones que impliquen cómo organizar la complejidad de nuestra vida pública. En otras palabras, reconfigurar el sistema, hacer democracia.

Algunos investigadores explican que la participación ha hecho llegar una nueva tiranía por parte del mercado. El eslogan “Poder a la gente (*power to the people*)” no es más que un eslogan de radicales que quieren cambiar de manera drástica el poder de las relaciones. Puede que para el lector sea algo consciente y sea vea reflejado pues en la actualidad ha llegado a ser un importante instrumento de políticos, banqueros del mundo, etc., que han introducido varios métodos aparentemente democráticos que deberían ser la voz de la ciudadanía, pero realmente no es su función.

Por otro lado, en la obra se expone de manera contundente la importancia del trabajo social en el mundo democrático. Trabajo social y democracia han estado históricamente conectados. El desarrollo de la democracia y de la ciudadanía ha sido un proceso histórico caracterizado por los conflictos y la complejidad. En el presente, la relación entre lo política y la ciudadanía social es extremadamente importante debido al incremento del sentimiento democrático de abandono y eso lo podemos comprobar en la baja participación política.

Por ello el trabajo social tiene como reto el reflejo de estas críticas de la ciudadanía y la democracia, pues se encuentre na posición distinta para cada ente. La dimensión educacional en trabajo social es crucial para la conceptualización de la democracia como un proceso abierto y no definitivo porque la democracia no es un modelo estático y la esfera social abre la posibilidad de contextualizar y profundizar la democracia fundamental con el concepto de libertad e igualdad.

El atractivo del trabajo social es la contribución que tiene para el aprendizaje de la democracia, lo que significa que la ciudadanía tiene como estatuas una base de los derechos humanos que requieren el compromiso de la comunidad de manera civil, política y social.

Como conclusión, es el estado democrático el que solamente permite paz y la coexistencia ordenada de las distintas formas de religión, cultura o convicción política que conviven en el mismo espacio y tiempo.

Es por ello que se predice el final de la democracia tal y como la conocemos como consecuencia de la internacionalización y la globalización, de las políticas neoliberales. Ya que, como se observa, nos encontramos ante un periodo de individualización, fragmentación. Y es por ello por lo que se recalca que para el cambio es necesario un proceso democrático que tenga como base la educación y que además sea un proceso público, con un lenguaje accesible y los acuerdos a los que se lleguen sean deseados por la sociedad, así como negociados y aceptados. No hay que olvidar que la democracia es un proceso de transición, un proceso en el que los problemas privados se traduzcan a un

lenguaje público para que también la solución sea pública y sea deseada, negociada y aceptada para esos problemas privados. La práctica democrática concede muchas oportunidades de aprendizaje.

No hay que olvidar que en esta obra la Justicia Social es muy relevante, pues a pesar de que las palabras *Social Justice* no aparece demasiado esto no significa que no exista una estrecha relación ante la temática expuesta y la Justicia Social. De hecho, resulta ser al contrario. No se puede concebir la idea de un proceso democrático sin tener los elementos de la Justicia Social presente. La democracia es un proceso educacional, de aprendizaje y colectivo, en el que todas las personas deben ser partícipes de manera inclusiva, en el que cabe y son necesarios distintas naturalezas como el reconocimiento de las diferentes culturas que participan en el proceso, el conocimiento real de la distribución de los recursos para poder llegar a una mejora que se adapte a las necesidades expuestas por los colectivos y la voz de todas y cada una de las personas que tienen derecho no solamente a formar parte de la reconfiguración, sino de que se realice a través de un lenguaje inclusivo en todos los sentidos.

Breve CV de la autora

Irene Moreno-Medina

Doctoranda en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Educación Social (ambas por la Universidad de Málaga). Miembro del grupo de investigación *Cambio Educativo para la Justicia Social* (GICE), de la Universidad Autónoma de Madrid. Investigando sobre la cultura de los centros en contextos desafiantes. Email: irene.morenomedina@estudiante.uam.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

Recensión:

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI. 187 páginas. ISBN: 978-987-629-604-5

Germán Iván Martínez Gómez *

Escuela Normal de Tenancingo

Publicada originalmente en 2001 por la editorial Paz e Terra, la *Pedagogia dos sonhos possíveis* de Paulo Freire, recoge testimonios, ensayos, entrevistas, cartas, diálogos y conferencias del educador pernambucano. Esta obra, reeditada en 2014, pudo un año más tarde aparecer en español gracias a la traducción de Teresa Arijón y la filial Siglo XXI Editores Argentina. Una obra, advierte su editora, Ana María Araújo Freire, que aparecerá bajo este sello editorial en dos volúmenes. Del primero recuperamos aquí algunas ideas; el otro, que saldrá este año, lo esperamos con ansia.

La *Pedagogía de los sueños posibles* comienza con una presentación que nos regala Nita, como cariñosamente se refería Freire a quien fuera su esposa y compañera. En ella, se recupera la importancia que tuvo en el pensamiento de este pedagogo el sueño y la utopía; su concepción sobre la existencia humana como *presencia viva* en el mundo para conocerlo, comprenderlo y transformarlo. Pero sobre todo se precisa la necesidad de concretar los sueños que mueven y conmueven a los educadores. “Paulo nos invita a *soñar*, a *osar* y a *luchar*. A *soñar sueños posibles*. A *osar* hacer *posibles* los sueños *imposibles* de hoy. A *luchar* siempre por concretar los *sueños* de transformación hacia un mundo mejor y más justo” (p. 16).

Sueños educativos y, por eso mismo, políticos, éticos, estéticos, utópicos... Nita asegura que “necesitamos con urgencia reavivar nuestra capacidad *ontológica de soñar*” (p. 27), sobre todo si consideramos los enormes desafíos de un mundo sin norte, esto es, sin orientación y sin rumbo; pero además, sin coraje y fuerza suficientes para afrontar los retos de hoy y de mañana.

En el prefacio, Ana Lúcia Souza de Freitas subraya “la naturaleza utópica de la práctica educativa liberadora” (p. 36). Enfatiza también que el sueño no es una idealización ingenua sino el producto de una reflexión crítica que realiza dos tareas simultáneas: denunciar una realidad opresora y excluyente; y anunciar posibilidades de liberación y democratización. Por ello la pedagogía de los sueños posibles “encierra en sí misma la posibilidad de superar las prácticas tradicionalmente instituidas y usualmente incuestionadas” (pp. 38-39); abona a la reinvención de la educación y torna posible lo imposible.

*Contacto: german_img@yahoo.com.mx

En la primera parte de la obra se recogen testimonios y ensayos. En ellos, Freire expresa que es imposible existir sin sueños y precisa que “sin educación, jamás habrá transformación social” (p. 44). Sólo ella puede ayudar al hombre a entender que el mundo *no es* así, lo *hemos hecho* de esta manera aun pudiéndolo hacer de otra. Marginación, pobreza, analfabetismo, desempleo, y otros tantos problemas, no son realidades inevitables a las que ser humano tenga que adaptarse. Son condiciones que pueden (y deben) transformarse. Freire exhorta a superar la visión fatalista que inmoviliza; y la perspectiva reduccionista que impide reconocer los vínculos que se dan entre situaciones diversas.

Respecto al acto cognoscente, refiere que éste nace de la “curiosidad penetrante e inquieta” (p. 51) y lo concibe como un hecho mediante el cual el sujeto alcanza la inteligibilidad del objeto penetrándolo. Distingue entre opinión y conocimiento, *doxa* y *logos*; también entre conciencia ingenua y crítica. Recupera la importancia de la admiración y la re-admiración de lo real, porque ésta implica un distanciamiento del objeto que posibilita conocerlo y *re-conocerlo* mejor. Y dice al respecto: “Lo que tenemos que ‘re-admirar’ ahora es la propia educación como un *hacer* de los hombres y las mujeres y, por eso mismo, un *quehacer* que ocurre en el dominio de la cultura y de la historia” (p. 55).

Por una parte, Freire invita a rever el quehacer educativo para romper con una educación palabrera, autoritaria y prepotente que denunció en muchos escritos. Ésa es la que los educadores son sujetos y los educandos objetos. Educación alejada de la vida, defensora de la repetición y la memorización; magistrocéntrica, libresca, impulsora de la pasividad, la obediencia, la docilidad y la sumisión. Educación, agrega Freire, que más que hacer crecer a las personas las infantiliza. Por otra parte, al insistir que la educación es un *hacer* y *quehacer* cultural e histórico, instiga a concebirlo dentro una trama más amplia, donde diversas trabas (hambre, violencia, racismo, sexismo, guerras, etc.) son interdependientes y se hallan correlacionadas. Por ello dice Freire que el futuro es problemático; y que la educación, además de ser un acto gnoseológico, es un acto ético, político y estético. Y precisa: “Nosotros hacemos arte y política cuando contribuimos a la formación de los estudiantes, lo sepamos o no. Saber lo que estamos haciendo nos ayuda a hacerlo mejor” (p. 65).

Para Freire no puede haber existencia sin lucha y sin esperanza. Por ello escribe: “todo mañana que se piense y para cuya realización se luche implica necesariamente sueños y utopía. No hay mañana sin proyecto, sin sueños, sin utopía, sin esperanza, sin el trabajo de creación y desarrollo de posibilidades que viabilicen su concreción” (p. 69). En la perspectiva freireana, la esperanza no es una añoranza estéril sino una necesidad ontológica que se ancla en la práctica y puede educarse. Freire no separa el sueño de la esperanza y la utopía porque gracias a ellos es posible crear y recrear el mundo, significarlo y resignificarlo. Siempre estuvo consciente de que cambiar es difícil pero posible; y de que el mundo no es sino que *está siendo*. Para él resulta impensable entonces existir en el mundo sin tener en mente el mañana. El hombre, como el mundo, es proyecto y, por eso mismo, elección, decisión, indignación, acción, lucha, esperanza, sueño y utopía. Y escribió “No puedo aceptar en paz, bajo ningún concepto, la sociedad tal como está” (p. 81), porque entendía que todo es edificación voluntaria y persistente.

Respecto a la construcción de la escuela democrática, precisó que “es un sueño por el que debemos luchar todas y todos los que apostamos a la seriedad, la libertad, la creatividad

y la alegría dentro y fuera de la escuela” (p. 84). Pero advirtió que es necesario entender la educación como formación y no como entrenamiento, por lo que pugnó por la preparación permanente del profesorado. Ésta, decía, no ha de ser tan sólo profesional, científica y técnica, debe ser ética y política; y como consecuencia, utópica y esperanzadora. Desde su perspectiva,

Es imposible estar en el mundo apolíticamente, de una manera neutra. No se puede. Siempre hay una valoración, una comparación, una elección que exige decisión, ruptura; y todo eso se relaciona con la forma de estar siendo en el mundo, que es una forma profundamente política. (p. 95)

Para el educador brasileño, no se puede hacer nada sin decisión política; pero tampoco podemos iniciar a hacer algo sin claridad política. De ahí su crítica a la ideología que cubre la realidad o la enmascara. Freire estaba convencido de que la ideología enturbia la realidad y nos vuelve miopes cuando no ciegos. Por ello cuestiona el discurso neoliberal y posmoderno, que afirma que la educación es una prioridad sin que ésta se traduzca en presupuesto para las escuelas y mejores salarios para el magisterio. Discurso fatalista y desesperanzado que mengua la capacidad de organización política de los docentes y los obliga a cruzar los brazos en señal de impotencia.

Frente a esto, Paulo sugiere una formación eficaz, una actualización permanente y una claridad política indispensable por parte de los educadores para reflexionar, analizar y transformar su práctica. Bajo su óptica, es necesario oponer al desánimo pedagógico una pedagogía de la indignación y de la esperanza; que se contraponga a la enseñanza tradicional, empecinada en la transferencia del conocimiento. Es necesario, entonces, capacitar a los maestros para que sean “educadores de su tiempo, a la altura de su tiempo” (p. 136).

En la *Pedagogía de los sueños posibles*, el lector podrá encontrar además de las ideas expuestas, una crítica a las relaciones asimétricas de poder y la convicción de Freire de que “el concepto de lucha de género es político, no sexual” (p. 148). Podrá, igualmente, apreciar que las premisas expuestas en la *Pedagogía del oprimido* siguen vigentes; como sigue vigente el humanismo del educador brasileño y su anhelo de transformar este mundo deshumanizador.

Breve CV de autor

Germán Iván Martínez Gómez

Doctor en Enseñanza Superior por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel C. Ha publicado en diversos medios editoriales entre los que destacan: La Colmena y Convergencia (Revistas de la Universidad Autónoma del Estado de México), Confluencia-Región Centro Sur (Revista de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES), Magisterio (Revista de la Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente del Gobierno del Estado de México), La Lámpara de Diógenes (Revista de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP) Tamoanchan (Revista de Ciencias y Humanidades del CIDHEM)... Actualmente es Subdirector Académico de la Escuela Normal de Tenancingo. Email: german_img@yahoo.com.mx



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

Recensión:

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI. 190 páginas. ISBN: 978-987-629-172-9

Alma Arcelia Ramírez Íñiguez *

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación- UNESCO

La profunda desigualdad social que vive la población latinoamericana es una de las características más desoladoras de la región. Esta situación se expresa en el presente libro a través de seis textos en los que Pablo Gentili analiza críticamente la situación de la educación en América Latina en relación con dicha desigualdad. Los ensayos que componen el libro fueron publicados entre 2008 y 2010 en diferentes revistas especializadas y medios de información. En éstos, más allá del análisis de datos o de la exposición de marcos teóricos para argumentar interpretaciones, el autor invita a la reflexión sobre los logros que se han conseguido en materia educativa y los duros desafíos que actualmente enfrentan las sociedades latinoamericanas para hacer efectivo el derecho a la educación.

Especialista en temas de educación, inclusión y reformas educativas, Pablo Gentili es doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires y profesor en la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Igualmente, es secretario ejecutivo adjunto del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y director de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Brasil.

A manera de presentación de los ensayos, explica la errónea idea de que la mejora de la educación conlleva a una mayor competitividad económica y, por lo tanto, al logro del bienestar. En pocas palabras, destaca que un sistema escolar excluyente es el reflejo de un modelo de desarrollo que discrimina e impide el acceso a la protección social de gran parte de la población. En consecuencia, la mejora de los procesos educativos no trae consigo, de manera automática, la mejora en la calidad de vida de todos los ciudadanos. Para ello, se requiere el reconocimiento de que el bienestar depende de múltiples factores asociados a un actual sistema productivo que favorece los intereses empresariales sobre los colectivos, un mercado de trabajo discriminador, una ausencia de Estado ante las necesidades y demandas populares, y relaciones sociales que se basan en la violación de derechos humanos.

Si bien, en América Latina se ha conseguido la expansión de la educación primaria, dentro del sistema escolar se perpetúan mecanismos de exclusión social que ocasionan procesos de aprendizaje desiguales entre el alumnado. De esta manera, en el primer ensayo, Gentili analiza las situaciones políticas que han propiciado la construcción de sistemas educativos diferenciados, donde unos son los que acceden a una educación de

*Contacto: almarceliar@gmail.com

calidad con los mejores mecanismos para el logro de los aprendizajes, y otros se quedan dentro de un sistema educativo limitado donde la *suerte* es un factor relevante para continuar hacia niveles educativos superiores. Los gobiernos neoliberales presentes en América Latina desde la década de los setenta han contribuido en gran medida a esta realidad.

El autor define al *neoliberalismo* como un movimiento intelectual que ha promovido políticas de desprestigio y desmantelamiento de la escuela pública, aunque ésta es una institución fundamental de cualquier sociedad democrática basada en principios de igualdad y justicia social. Bajo esta visión, la lógica del mercado permea todo tipo de relación humana para la satisfacción de necesidades individuales. Según esta perspectiva, la búsqueda de la igualdad se trata de una invención para imponer una dictadura que frene el orden espontáneo de cooperación humana, es decir, las relaciones orientadas al intercambio. Así, la educación no es vista como un derecho sino como un mecanismo para la lucha competitiva, una forma de “empoderamiento” para defendernos de quien nos impida la libertad de vincularnos con otros en la búsqueda de la satisfacción personal.

Sin embargo, a diferencia de las promesas de crecimiento y superación que teóricamente ofrece este modelo, el resultado de los gobiernos neoliberales ha sido el establecimiento de mecanismos de exclusión donde algunos logran altos niveles de escolarización y otros se quedan en el camino porque, a pesar de acceder a la educación primaria, no adquirieron los aprendizajes necesarios para continuar o no cuentan con las condiciones sociales, culturales o económicas para hacerlo. Al respecto, Gentili realiza en el segundo ensayo, una balanza entre los logros en materia educativa de la región y las luchas que aún continúan para lograr un sistema educativo más justo. Destaca como principales desafíos la garantía de una educación de calidad para los sectores más empobrecidos, y la transformación de las condiciones que limitan el efectivo ejercicio del derecho a la educación.

Una de las expresiones más fehacientes de estas dinámicas de exclusión y segregación se observa en la educación media. En el tercer ensayo, Gentili analiza los altos niveles de abandono que se suscitan en este nivel. A diferencia de la educación primaria, el acceso y la permanencia en la educación media no se han extendido en Latinoamérica. De acuerdo con el autor, esta situación se debe al desinterés de los gobiernos neoliberales por atender las demandas populares y a su incapacidad de revertir la desigualdad entre la población. Debido a ello, es necesario refundar el sistema educativo sobre una nueva base.

Estas posibilidades de reestructuración son analizadas en el cuarto ensayo. En éste se expone la necesidad de recuperar la filosofía de las reformas universitarias que se vivieron en América Latina desde inicios del siglo XX, específicamente la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918. La consideración de estas reformas en la actualidad implica la reconstrucción de los sentidos de la universidad deconstruyendo las formas de discriminación y dominación. Esto significa la creación de un proyecto educativo en donde la *excelencia* se relacione más con la democratización de las formas de producción y difusión de saberes, y de las posibilidades de permanencia en la institución educativa, que con el desarrollo de competencias que exigen los puestos de trabajo de un sistema laboral dentro de dinámicas de competitividad. Así, la responsabilidad de las

instituciones radica en asumir el desafío político de incluir la diversidad de conocimientos y condiciones de vida dentro de los procesos educativos.

Un ejemplo de este desafío es la situación educativa del país más empobrecido de América Latina: Haití. El quinto ensayo del libro está dedicado al análisis de los procesos coloniales que lo han dejado en el sufrimiento y la precariedad. A pesar de ser el primer país latinoamericano autónomo, sin esclavitud y con una ley de educación obligatoria, la fragilidad institucional, la persistente inestabilidad política, la ocupación estadounidense durante casi veinte años, así como la dictadura que azotó al país durante treinta años y los gobiernos neoliberales que le sucedieron dejó a la sociedad haitiana con una población adulta que no llega al 60% de alfabetización y con una cobertura educativa apenas del 50%. Actualmente, la escuela pública es casi inexistente y el 80% de niñas y niños que asisten a la escuela, lo hacen en el sector privado. Más de la mitad de la población sobrevive con menos de 1 dólar diario y no existen políticas asistenciales para compensar la falta de recursos. En un contexto en el que la mayoría de las personas sobrevive sin los insumos básicos para lograr su pleno desarrollo, la búsqueda del bienestar a través de la lógica competitiva sólo expone las dinámicas de opresión que unos ejercen sobre otros.

Esta es la misma lógica que explica el *éxito escolar* como producto del esfuerzo personal, perspectiva sesgada y limitada, en la que el entorno parece no tener importancia dentro de las posibilidades que tienen los individuos para su desarrollo. En el sexto y último ensayo, el autor explica que se requiere más que las capacidades individuales para conseguir *éxito* en la escuela y en la vida. Uno de los aspectos más básicos que destaca es la nutrición. En América Latina y el Caribe, cincuenta y tres millones de personas están desnutridas, cifra que no ha cambiado sustancialmente desde el inicio de la década de los noventa. De las niñas y los niños que asisten a la escuela, 21% presentan desnutrición. Con este panorama, ¿cómo se puede adjudicar al esfuerzo personal el logro de los aprendizajes?, ¿cómo es posible argumentar una perspectiva competitiva para justificar el éxito o el fracaso si no se parte de las mismas condiciones para la escolarización? Para muchos niños y niñas, la escuela se ha convertido no sólo un lugar para el aprendizaje sino también el sitio al que llegan a alimentarse. La escuela representa para muchos un cobijo que no encuentran fuera de ella. Así, Gentili apuesta por cambiar la lógica de la competitividad, el esfuerzo personal o el mérito propio por dinámicas de cooperación y solidaridad dentro de procesos en los que todos tengan, además de acceso a la escuela, las oportunidades de aprendizaje y de continuidad de desarrollo. Sólo en este sentido, se caminará hacia relaciones sociales más justas y benéficas para todos.

Este libro conforma un material fundamental para educadores y profesionales de la educación que tengan la inquietud de pensar y ejercer su profesión más allá de la mera formación de competencias para el desempeño con eficacia. Estos ensayos se sugieren como parte esencial de la bibliografía para quienes desean comprender las condiciones de desigualdad en las que se llevan a cabo los procesos educativos y pensar en la necesidad de transformar dichas condiciones no sólo desde la educación escolar sino también desde el entorno que la hace posible.

Breve CV de la autora

Alma Arcelia Ramírez Iñiguez

Investigadora posdoctoral en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO) de Buenos Aires. Doctora en Educación por la Universidad de Barcelona y Licenciada en Pedagogía por la UNAM. Sus líneas de investigación son la educación y la inclusión, la interculturalidad y la educación en ambientes de diversidad. Email: almarceliar@gmail.com

Waghid, Y. (2014). *Pedagogy out of bounds, untamed variations of democratic education*. Londres: Routledge. 122 páginas. ISBN: 978-946-209-614-1

Haylen Perines *

Universidad Autónoma de Madrid

El título de este libro introduce un concepto que resume el planteamiento de Yusef Waghid. El autor nos habla de una educación “fuera de los límites”, capaz de potenciar encuentros pedagógicos transgresores que sienten las bases de una educación realmente democrática. En otras palabras, Waghid señala que los encuentros pedagógicos entre los profesores y los estudiantes deben basarse en interacciones libres y críticas que vayan más allá de las certezas donde siempre se han fundamentado.

Yusef Waghid es doctor en Filosofía de la Educación y profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad de Stellenbosch, en Sudáfrica. Es miembro de la Academia de Ciencias de Sudáfrica (ASSAf) y miembro de la Red Internacional de Filósofos de la Educación. En el año 2011 fue distinguido con la prestigiosa distinción de la Fundación Nacional de Investigación (NRF) como “Defensor del desarrollo de capacidades de investigación en instituciones de educación superior en África del Sur”, en reconocimiento a su influencia y contribución a la transformación de las ciencias sociales en África.

Una de las aportaciones del autor en esta obra, es plantear, por medio de acciones desafiantes, el rediseño del marco conceptual y práctico de la educación democrática. En su libro, subraya que en los tiempos actuales existe una fuerte insatisfacción entre los educadores, filósofos e investigadores en el campo de la educación democrática. Como respuesta a ello, Waghid aboga por la introducción de una pedagogía diferente, capaz de salir de los límites establecidos, lo que también denomina, en un sentido metafórico, como “salir de la caja”.

Dentro de sus planteamientos, Waghid indica que lograr una educación democrática implica trabajar hacia una cultura realmente democrática. El fomento de esta cultura, en el sentido más profundo y amplio, requiere introducir la noción de imposibilidad. Siguiendo la metáfora de “salir de la caja”, Waghid nos insta a transgredir nuestros límites, superar las barreras psicológicas y poner fin a la convergencia inherente entre la democracia y la educación, lo que nos permitirá desplazarnos hacia nuevos horizontes educativos. Es a través de encuentros pedagógicos fuera de los límites que las relaciones entre los profesores y estudiantes tienen una mejor oportunidad de hacer frente a la extrañeza, y a las acciones inesperadas e improbables.

Las ideas del autor se plasman en 104 páginas divididas en diez capítulos. El primer de ellos examina una concepción liberal de la educación democrática que se entrelaza con aquellas acciones compasivas, donde estudiantes y profesores participan en encuentros

*Contacto: haylen.perines@estudiante.uam.es

pedagógicos estables y creíbles. El argumento en este capítulo es que el discurso razonable y la compasión parecen contrarrestar la posibilidad de generar encuentros pedagógicos abiertos e imprevisibles capaces de potenciar la participación de los estudiantes.

En el segundo capítulo, Waguid se refiere a la posible relación entre la educación democrática y la política de la amistad introducida por Derrida (1997). El autor sugiere un tipo de amistad que pueda guiar a la educación democrática, de tal manera que la interrupción y la provocación en las relaciones pedagógicas puedan cultivar nuevas formas de ver las cosas.

Por su parte, el tercer capítulo sostiene que las interacciones pedagógicas se fundamentan en la necesidad de ejercer una igualdad intelectual. La igualdad es considerada como el punto de partida desde el cual los profesores y los estudiantes explicitan su discurso como seres subjetivos e inacabados que abren sus pensamientos al mundo.

El cuarto capítulo introduce la idea del "devenir de la educación democrática" para explicitar que, en una comunidad de docentes y estudiantes, no hay nada acabado ya que siempre está presente la posibilidad de que se conviertan en otras personas, más conscientes y críticas. En el quinto capítulo, titulado "La pedagogía, el escepticismo y la responsabilidad", se sostiene que en los encuentros pedagógicos escépticos se establecen posibilidades de ver las cosas de un modo incierto pero al mismo tiempo desafiante y siempre en un contexto de responsabilidad de unos con otros.

El sexto capítulo se centra en los encuentros pedagógicos positivos que generan un aprendizaje auténtico. En ellos, los estudiantes son provocados para ver las cosas de otra manera y los maestros están abiertos a sus experiencias de vida. Por otro lado, el capítulo siete se centra en la idea del "devenir minoritario" entre profesores/as y estudiantes orientado a interrumpir las formas de autoritarismo que potencialmente actúan como una amenaza para la democracia.

En el capítulo ocho, se plantea que se debe involucrar a los estudiantes en diálogos donde aprendan a interactuar en una atmósfera de confianza y crítica, que es también uno de los fundamentos de la cultura democrática. En el capítulo nueve se muestra la importancia de luchar contra el discurso hegemónico imperante en la sociedad, como una manera de fomentar los encuentros pedagógicos más inclusivos. Los docentes y los estudiantes deben ser capaces de construir y reconstruir un lenguaje que desactive el poder de los discursos autoritarios e impositivos.

Todo lo mencionado prepara el camino para el concepto de pedagogía "salvaje" que Waguid introduce en el capítulo diez, para referirse a una educación democrática que promueve la acción ética y culturalmente centrada en los encuentros pedagógicos "fuera de las cajas". El autor concluye su trabajo con un análisis de la necesidad de cultivar una pedagogía de la hospitalidad después de la desaparición de la represión en el sur de África.

Finalmente, en el epílogo se argumenta que se debe cultivar una pedagogía de la hospitalidad y de la humanidad para abordar adecuadamente la disfuncionalidad generalizada que persiste en la educación pública sudafricana, incluso después de la desaparición de la educación represiva y de la segregación racial.

Desde el enfoque del autor, lograr una cultura democrática implica hacerse parte del pensamiento crítico y autónomo, del compromiso político, la libertad, la educación en valores, la educación para el pluralismo, de la aceptación del otro, fomentando la responsabilidad hacia los débiles y necesitados. Un compromiso con la dignidad, con la igualdad entre las personas y con la aspiración hacia la Justicia Social.

Los planteamientos desafiantes que presenta Waghid abren la posibilidad de profundizar en lo que puede suceder “fuera de los límites”, “fuera de la caja” de la estabilidad donde hemos vivido. El autor proporciona un enfoque rupturista y provocativo sobre las nociones de pedagogía, lo que sin duda es un aporte innovador para la comprensión del concepto de la educación democrática.

Referencias

Derrida, J. (1997). *Politics of friendship*. Londres: Verso

Breve CV de la autora

Haylen Perines

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Máster en Gestión Educativa de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Miembro del Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (UAM). Email: haylen.perines@estudiante.uam.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

Recensión:

Tammaru, T., Marcińczak, S., Van Ham, M. y Musterd, S. (Eds.). (2016). *Socio-economic segregation in european capital cities. East meets West*. Nueva York: Routledge. 402 páginas. ISBN: 978-113-879-493-1

Cynthia Martínez-Garrido *

Universidad de Zaragoza

Socio-economic Segregation in European Capital Cities. East meets West es una obra publicada en 2016 por Routledge del grupo Taylor & Francis, que ha sido editada por Tiit Tammaru, Szymon Marcinczak, Maarten Van Ham y Sako Musterd. El contenido de la obra evidencia el aumento de la segregación socioeconómica en las ciudades europeas. Tal y como apuntan los Editores, la segregación socioeconómica en Europa está creciendo “moderadamente”, sin embargo, este aumento supone un reto o una amenaza, señalan, a la sostenibilidad de las comunidades urbanas e inclusive a la competitividad de las ciudades europeas.

Socio-economic Segregation in European Capital Cities. East meets West ofrece una panorámica global del aumento de la segregación socioeconómica en diferentes ciudades europeas. Concretamente, se presentan al lector un total de 15 capítulos que recogen el estudio particular de la segregación en 13 ciudades: Ámsterdam, Atenas, Budapest, Londres, Milán, Madrid, Oslo, Praga, Riga, Estocolmo, Tallin, Viena y Vilnius. De entre los más de 40 autores que participan en la autoría de alguno o varios de los 15 capítulos, merece la pena destacar a los cuatro Editores: Tiit Tammaru, Szymon Marcinczak, Maarten Van Ham y Sako Musterd. Tiit Tammaru es profesor de la Universidad de Tartu (Estonia), Szymon Marcinczak, profesor de la Universidad de Lodz (Polonia), Maarten Van Ham profesor de la Delft University of Technology (Países Bajos) y Sako Musterd, profesor en la Universidad de Ámsterdam. Todos ellos, expertos en el estudio de la migración, la movilidad residencial y la segregación, así como expertos en el análisis de grandes bases de datos.

Segregación se refiere a la distribución desigual de los individuos en diferentes estructuras jerárquicas según sus características. El contenido de esta obra se refiere concretamente a la segregación por nivel socioeconómico, que hace alusión a la distribución de los individuos en función de su nivel de ingresos y de su ocupación en diferentes zonas o barrios. En Europa, los niveles de segregación socioeconómica son todavía moderados en comparación con algunas partes del mundo, sin embargo, estamos siendo espectadores de una tendencia globalizada en todos los países: los pobres se están concentrando en determinadas zonas de las ciudades. Las desigualdades se hacen cada vez más patentes y la brecha social entre pobres y ricos aumenta de manera alarmante.

*Contacto: cynthia@unizar.es

El primero de los capítulos supone la introducción a la obra, está escrita por los Editores y expone brevemente los antecedentes de la investigación sobre segregación socioeconómica realizada a nivel internacional. Identifica, además, cómo los cambios que están produciéndose en las sociedades de los países capitalistas durante las últimas tres décadas (procesos de globalización, el neoliberalismo y la reducción del estado de bienestar) están afectando claramente a las estructuras ocupacionales y dando lugar a las desigualdades salariales, incluso en aquellos países europeos que tradicionalmente habían sido más igualitarios. El libro ofrece un conjunto de fundamentos teóricos y metodológicos para la realización de estudios comparativos que proporcionan nuevas evidencias de cómo están aumentando los niveles de segregación socioeconómica en el conjunto de ciudades estudiadas.

Es también en este primer capítulo de la obra que se resuelve la duda de porqué éstas y no otras ciudades de Europa, la respuesta es clara: tanto el capital económico y político de las 13 ciudades seleccionadas (Amsterdam, Atenas, Budapest, Londres, Milán, Madrid, Oslo, Praga, Riga, Estocolmo, Tallin, Viena y Vilnius) ha sido los que más han sufrido la influencia de la globalización (Beaverstock et al., 2015). Además, las 13 ciudades son los principales centros neurálgicos de cada país albergando la mayoría de los servicios públicos, la oferta educativa y de empleo e incluso, son el objetivo de los inversores internacionales. El estudio de los 13 casos proporciona nuevas pruebas de cómo está aumentando el nivel de la segregación socioeconómica en Europa.

Los siguientes capítulos presentan cada uno de los estudios de caso. En todos ellos, se analiza el estado de la segregación socioeconómica a través de un interesante enfoque propuesto por los Editores. Se trata de un enfoque multifactor que se centra en los indicadores estructurales clave que definen la segregación socioeconómica de manera general: la globalización, las desigualdades sociales, los niveles de bienestar y los sistemas de alojamiento, así como la estructura ocupacional de las ciudades (Hamnett 1994; Kemeny 1995). Así mismo, el análisis combina el estudio de factores específicos a cada contexto relativos al papel que desempeñan los contextos institucionales, morfológicos, históricos y espaciales de cada caso. De esta manera, el estudio de la segregación socioeconómica de cada una de las ciudades se realiza a través del análisis de los factores generales y se matiza de acuerdo a los factores específicos de cada ciudad, ofreciendo al lector un informe detallado y único sobre las características de cada caso.

En el último capítulo, los Editores presentan al lector las principales conclusiones que surgen del análisis comparado de los 13 casos que conforman la obra. De un lado, se concluye que los factores generales y específicos no son estables en el tiempo ni constantes en los diferentes países sino que cambian continuamente en función a cómo cambian las propias sociedades: procesos de neoliberalización de los estados, la inmigración, las crisis económicas y las transformaciones urbanas. De otro, que para estudiar la segregación socioeconómica es necesaria la combinación de factores, tanto generales como específicos del contexto de manera que el análisis permita comprender los procesos de segregación socioeconómica y políticos puedan servirse de esos resultados para desarrollar medidas que contrarresten sus efectos negativos.

Por último, la conclusión más devastadora de la obra es que, efectivamente, los datos mostrados en cada uno de los estudios de caso demuestran que la brecha entre los ricos y los pobres es cada vez mayor en Europa. El aumento de las desigualdades sociales y la amenaza de romper estabilidad social de nuestras ciudades son tan sólo algunas de las

consecuencias que sufriremos si no se logra combatir la tendencia alcista de la segregación socioeconómica en Europa en la actualidad.

Socio-economic Segregation in European Capital Cities. East meets West es un libro dirigido a estudiantes, investigadores y responsables políticos interesados en el estudio de la desigualdad social en las ciudades europeas. Una obra que ofrece no sólo referentes teóricos y metodológicos, sino también evidencias nunca antes mostradas sobre el aumento de la segregación socioeconómica en Europa. Cada capítulo del libro hace que el lector se impregne de la particularidad de cada contexto y se enriquezca de una discusión en profundidad, sensible a las características únicas, que determinan las desigualdades y la segregación en cada una de las ciudades del estudio de caso.

Breve cv de la autora

Cynthia Martínez-Garrido

Profesora en la Universidad de Zaragoza. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del grupo de investigación *Cambio Educativo para la Justicia Social* (GICE) y de la *Red sobre Liderazgo y Mejora Educativa* (RILME). Más información en www.cmartinezgarrido.es Email: cynthia@unizar.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

Recensión:

Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A. y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro. 134 páginas. ISBN: 978-849-921-733-8

Pilar Aramburuzabala *
Universidad Autónoma de Madrid

La universidad tiene una responsabilidad social ineludible, y sólo si incluye entre sus principios pedagógicos el compromiso con la sociedad y con los más desfavorecidos, logrará hacer realidad su misión de "universalidad". Cada vez más, se espera que la educación superior no solo se centre en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, sino que amplíe su compromiso de contribuir a resolver los problemas sociales y hacer frente a las necesidades humanas. Afortunadamente, las universidades están afrontando este desafío mediante el desarrollo de programas de aprendizaje-servicio (ApS). Esta metodología, que vincula de forma intencional el servicio a la comunidad con objetivos específicos de aprendizaje, es de gran valor para los estudiantes, las universidades y las comunidades. El libro que aquí se reseña puede ser un estímulo para las universidades que desean reforzar su misión de servicio público. Santos Rego y sus colegas nos dicen cómo hacerlo.

Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad combina la teoría y la práctica más actuales en el área del aprendizaje-servicio. Se trata de una guía completa para el desarrollo de experiencias de aprendizaje-servicio de alta calidad, tanto las integradas en el plan de estudios como las que se realizan a través de programas extracurriculares

Esta obra es útil para profesionales con experiencia y noveles. Por su sólida combinación de fundamentos conceptuales y ejemplos específicos, se pueden beneficiar de ella tanto docentes como autoridades académicas relacionadas con el área.

A nivel mundial, el crecimiento del servicio-aprendizaje en la educación superior ha sido fascinante. Desde su aparición a mediados de la década de los ochenta, esta metodología ha encontrado su espacio en planes estratégicos, planes de estudio y programas sociales de universidades de todas las regiones del mundo. En Estados Unidos, por ejemplo, el 91% de las 434 universidades que participaron en una encuesta nacional reciente respondieron que su oferta académica incluye cursos de aprendizaje-servicio (Campus Compact, 2015). Como estrategia pedagógica y práctica de participación ciudadana, el aprendizaje-servicio se ha convertido, de hecho, en una "parte del paisaje permanente de la educación superior" (O'Meara, 2011, p. 181).

*Contacto: pilar.aramburuzabala@uam.es

A la par que se produce este desarrollo del aprendizaje-servicio –y quizás también alentándolo– hay un crecimiento considerable de la literatura sobre el tema, producida tanto por quienes emplean el ApS como por investigadores. Un buen ejemplo es la obra que aquí se describe. Los autores parten de su experiencia y actividad investigadora en ApS, para crear una publicación informativa. El trabajo está organizado en cuatro capítulos, en los que se tratan temas tales como la naturaleza e historia del ApS, su evolución a nivel mundial y en España, la justificación de la necesidad de contar con el ApS en las universidades, el marco normativo que lo arropa, ejemplos de proyectos de ApS de universidades gallegas, la aportación del ApS a la calidad educativa, y la institucionalización de esta metodología en las universidades. Todo ello se completa con un capítulo de introducción, otro con consideraciones finales y una extensa y actualizada bibliografía, que ha de servir de referente para quienes se interesan por el estudio del aprendizaje-servicio.

En el capítulo introductorio los autores justifican la pertinencia de la publicación y presentan el aprendizaje-servicio como un instrumento que hace realidad la misión cívica de la universidad.

El capítulo 1 se centra en la definición del concepto de aprendizaje-servicio y de elementos básicos tales como la importancia del trabajo en red, las características básicas de esta metodología, el ApS en la educación formal y su vinculación con las competencias clave, y el papel de la administración local y de las entidades sociales en el desarrollo del ApS.

En el capítulo 2 los autores explican el origen del ApS a partir de la fundamentación teórica de John Dewey y su evolución, deteniéndose en describir la situación de los Estados Unidos –cuna del ApS–, Latinoamérica y Europa, para a continuación analizar el desarrollo de esta metodología en España.

El capítulo 3 va al corazón de la práctica eficaz del aprendizaje-servicio desde la perspectiva docente. Se presenta como una herramienta que hace real el compromiso social de la universidad y contribuye a romper el paradigma institucional tradicional (docencia, investigación, extensión) para dar paso a un nuevo escenario universitario, en el que la responsabilidad social toma un papel relevante. En este capítulo se analiza la pertinencia del ApS en la educación superior y su impacto en el desarrollo de competencias y en la formación ética y cívica, el contexto legislativo europeo y nacional que promueve metodologías activas y participativas con componente social. A partir de ahí se exponen los resultados de una investigación realizada en la Universidad de Santiago de Compostela en la que analiza en qué medida los docentes desarrollan prácticas que mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje y que están relacionadas con el ApS. Entre las conclusiones del estudio, destacamos que aunque el profesorado desconoce el ApS, se muestra favorable a que esta metodología se utilice en las aulas. Para finalizar este capítulo, los autores comparten con los lectores seis experiencias de ApS realizadas en universidades gallegas. Se trata de otra aportación de gran interés para los lectores que desean iniciarse en el uso de esta metodología y necesitan conocer ejemplos de experiencias de ApS que les acerque al tema y les facilite el diseño de un proyecto propio.

En el capítulo final los autores presentan una propuesta para mejorar la sostenibilidad del ApS en las universidades. Aunque se centra en el caso de las instituciones gallegas, la mayor parte de la información que aporta es extrapolable a otras regiones. Esta propuesta, que incluye la institucionalización de aprendizaje-servicio, sugiere la necesidad de crear un organismo interuniversitario para el fomento del ApS. Mejorar la sostenibilidad del ApS supone plantearse el tema de la calidad universitaria. Esto lleva a los autores a evaluar la relación entre el ApS y la evaluación de la calidad educativa. El capítulo finaliza con otra aportación práctica de gran interés: el portafolios como instrumento de evaluación del ApS.

Por último, y bajo el título de "Consideraciones finales", se presentan unas reflexiones sobre la pertinencia y necesidad de promover y utilizar el ApS en las universidades españolas y se plantean cuestiones de debate para una práctica del ApS coherente con la realidad de las instituciones de educación superior y con las necesidades de la comunidad.

En pocas páginas (134), los autores cubren aspectos básicos y avanzados, reflexionan sobre cuestiones teóricas y presentan ejemplos prácticos, proporcionan información basada en la investigación y datos prácticos de interés tales como las redes nacionales que apoyan el aprendizaje-servicio y recursos útiles para trabajar el ApS, y realizan propuestas innovadoras y necesarias para avanzar en el proceso de institucionalización del ApS en el entorno universitario. Para facilitar la lectura, el libro incluye numerosos cuadros, tablas, gráficos y figuras.

A la vista de los muchos puntos fuertes del libro, me gustaría hacer una pequeña crítica. A pesar de que será útil también para estudiantes que realizan cursos de aprendizaje-servicio o investigan sobre esta pedagogía, no está enfocado hacia los otros protagonistas, los socios comunitarios. *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad* es una obra poco accesible para las entidades sociales, que no tienen una base sólida acerca de los enfoques de la educación superior respecto a la participación ciudadana. No por ello esta obra deja de ser un recurso oportuno e interesante, especialmente para los profesionales que deseen conocer más a fondo y realizar mejores prácticas de aprendizaje-servicio.

Referencias

- Campus Compact. (2015). *Three decades of institutionalizing change: 2014 annual member survey*. Boston, MA: Campus Compact.
- O'Meara, K. (2011). Faculty civic engagement: New training, assumptions, and markets needed for the engaged American scholar. En J. Saltmarsh y M. Hartley (Eds.), *To serve a larger purpose: Engagement for democracy and the transformation of higher education* (pp. 177-198). Philadelphia, PA: Temple University Press.

Breve CV de la autora

Pilar Aramburuzabala

Profesora Titular en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Trabaja desde hace 17 años el Aprendizaje-Servicio

con alumnos universitarios. Es Coordinadora del Programa de Aprendizaje-Servicio en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM. Miembro de la Red Universitaria ApS(U) y representante de esta red ante Talloires Network, el Grupo de Trabajo sobre Competencias en Voluntariado de la Plataforma del Voluntariado de España, y el Grupo de Trabajo sobre Sostenibilidad Curricular del Consejo de Rectores de las Universidades Españolas. Coordinadora del Grupo Promotor del ApS Madrid. Miembro del Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE), en el que coordina la línea de Aprendizaje-Servicio. Investigadora y autora de múltiples artículos sobre ApS. Ha dirigido dos tesis doctorales sobre Aprendizaje-Servicio. Coordinadora del proyecto Erasmus+ *“Europe Engage - Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe”*, financiado por la Unión Europea para el estudio del Aprendizaje-Servicio en universidades de doce países europeos (2014-2017). Email: pilar.aramburuzabala@uam.es