



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

Muñoz García, Pablo Alexander; Gamboa Suárez, Audin Aloiso; Montes Miranda, Alex
Javier

Participación crítica y democrática: comprensión de los discursos de actores educativos

Zona Próxima, núm. 22, enero-junio, 2015, pp. 56-68

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Participación crítica y democrática: comprensión de los discursos de actores educativos

Reviewed and democratic participation: understanding discourses of educational actors

El presente artículo de investigación hace parte de un estudio titulado Educación Política y Práctica Pedagógica, financiado por el Fondo de Investigación de la Universidad Francisco de Paula Santander (FINU) según contrato 026 – 2011. Fecha de inicio: septiembre de 2011; fecha de finalización: marzo de 2013

Pablo Alexander Muñoz García
Audin Aloiso Gamboa Suárez
Alex Javier Montes Miranda

zona próxima

**Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte**

**n° 22 enero-junio, 2015
ISSN 2145-9444 (electrónica)**

zona próxima



GISELA SAVDIE

<http://www.giselasavdie.com/when-abstract-hits-concrete.html>

PABLO ALEXANDER MUÑOZ GARCÍA
Magíster en Práctica Pedagógica – Universidad Francisco de Paula Santander. Investigador Maestría en Práctica Pedagógica de la universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta (Colombia)
Correo: palmugar@gmail.com

AUDIN ALOISO GAMBOA SUÁREZ
Magíster en Pedagogía y Licenciado en Música de la Universidad Industrial de Santander, Docente Investigador Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta (Colombia)
Correo: docaudin@gmail.com

ALEX JAVIER MONTES MIRANDA
Magíster en Educación y Licenciado en Educación Básica y Media – Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba (Colombia). Docente investigador de la Universidad de Córdoba (Colombia)
amontes20@gmail.com

<p>El presente artículo muestra los resultados de una estudio que pretendió comprender los discursos relacionados con la participación crítica y democrática de actores educativos, orientada a fomentar la incidencia participativa en asuntos de carácter público-político. El enfoque metodológico de la investigación se enmarca en el paradigma cualitativo – hermenéutico y se utilizaron como técnicas de recolección de información los grupos focales y la entrevista semiestructurada como medio para acceder a la conciencia discursiva de los participantes. Los resultados evidencian que se suele reducir la representación de participación a la posibilidad de expresar opiniones personales, con base en tendenciosas críticas que solo presentan aspectos negativos del panorama sociopolítico pero que a su vez permiten la emergencia de nuevos escenarios e intenciones de participación. Así mismo, se logran comprender discursos relacionados con el equilibrio entre la autoridad de los educadores y la libertad de los estudiantes, en tanto que se considera un requisito para que se pueda intervenir democráticamente.</p> <p>Palabras clave: actores educativos, democracia, formación política, participación crítica</p>	<p>RESUMEN</p>	<p>ABSTRACT</p> <p>This paper presents the results of a study that sought to understand the discourses related to the critical and democratic participation of educational actors aimed at promoting participatory impact on public-political matters. The methodological approach to research is part of the qualitative - hermeneutical paradigm and focus groups were used as data collection techniques and semi-structured interviews as a means to access the discursive consciousness of participants. The results evidence that the representation of participation usually reduces the possibility of expressing personal opinions, based on biased criticisms that have only negative aspects of sociopolitical landscape but that, in turn, allows the emergence of new scenarios and intentions of participation. In the same way, speeches related with the authority of educators and freedom of students were understood, considered as a requirement to be democratically intervened.</p> <p>Keywords: educational actors, democracy, political education, critical engagement</p>
--	----------------	---

INTRODUCCIÓN

Los resultados del estudio sobre participación crítica y democrática que se muestran en este artículo hacen parte de una investigación cualitativa – hermenéutica que buscó comprender los discursos de los actores educativos sobre estas dos importantes categorías surgidas de una amplia investigación que culminó a principios de 2013 sobre educación política en la educación media. En este sentido es importante hacer una contextualización teórica sobre lo político en la educación desde sus diversas miradas y desde algunas evidencias científicas.

La expresión *Educación Política* puede comprender múltiples acepciones en tanto que representa un concepto complejo, es decir, un concepto polifónico cargado de varios matices y que no puede definirse por la vía simple de citar el *significado hegemónico* de cada uno de los términos que la componen (Zuleta, 1985).

Entre las posibilidades de conceptualización sobresalen las que identifican la Educación Política como educación para la ciudadanía, aprendizaje ciudadano, educación para el conocimiento social y político, educación para el ejercicio de lo público, educación societal, educación constitucional, educación para la democracia, educación en derechos humanos, educación para la paz y educación ciudadana, entre otros. No obstante, para Freire, la expresión *Educación Política* resultaría tautológica, dado que, según el autor, la educación no ha sido, no es y no será “apolítica” (Freire, 2001).

Aquí se intenta bosquejar un concepto de Educación Política que integre lo elemental de las posibilidades mencionadas, no en un simple ejercicio sincrético, sino con el ánimo de hacer emerger la complejidad de la expresión.

Puig (2010) señala cómo en el decenio 1995-2004, la Unesco, trabajando por la educación en la esfera de los Derechos Humanos, promovió la idea de una educación para la ciudadanía. También el autor resalta que otras iniciativas como la de la Unión Europea de declarar 2005 como el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación, así como la Reunión del Diálogo Regional de Política con el tema Educación para la Ciudadanía y la Democracia para un Mundo Globalizado, en la sede del Banco Interamericano de Desarrollo, hacen ver cómo el siglo XXI inicia con una inquietud viva y pujante por la Educación Política, desde las entidades del orden multilateral.

Al llegar a este punto, se advierte que se abordará la Educación Política con especial apoyo en lo que se comprende como «educación para la ciudadanía» y se concreta como aprendizaje ciudadano, dado que uno de los principales objetivos de la Educación Política es promover el desarrollo autónomo del sujeto, para que este emerja como ciudadano y promotor de paz.

Así mismo, en una publicación realizada como resultado del trabajo colectivo del GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural) orientado por la Universidad de Barcelona, se comprendió la Educación Política directamente como educación para la ciudadanía y se le asignó como objetivo,

(...) que cada sujeto aprenda a vivir –es decir, aprenda a ser, a convivir, a formar parte de la sociedad y a habitar el mundo–, de acuerdo con las exigencias de su medio aunque guiado por su conciencia crítica, y lo haga junto a personas y grupos diversos, en el interior de una sociedad democrática que impulse la autonomía y la realización personal, así como los valores de justicia, libertad, igualdad y solidaridad (Puig, 2010, p. 7).

Se entiende, en consecuencia con lo expuesto por el GREDI, que la Educación Política debe ofrecer como resultado

(...) un conjunto de principios y prácticas que se aprenden y que capacitan a la persona para participar activamente en la vida pública; para crear comunidad y desarrollar un sentido de pertenencia cívica que facilita hablar desde “el nosotros”, poniendo en juego valores, ideales y objetivos democráticos compartidos, viviendo la diversidad cultural como riqueza y oportunidad de libertad, con una posición crítica ante la sociedad que contribuya a recrearla permanentemente en términos de equidad y solidaridad (Puig, 2010, p. 24).

Así, en la medida que lo político, la ciudadanía, la participación política y la participación democrática son algo que se aprende, es naturalmente un aprendizaje político. Este es descrito por Gómez (2005) como un proceso de endoculturación política que consiste en la producción y reproducción de significados contruidos a partir de las interacciones sociales que se dan en los contextos particulares, creados por prácticas interpretativas de la comunidad a la que pertenecen los actores sociales. Tal conceptualización remite a la pregunta por las formas de apropiarse de la cultura política, que el mismo autor tipifica por identificación con personajes o líderes políticos, por rechazo a los valores e intereses de los grupos dominantes de la sociedad, por compromisos de participación activa para defender sus propias prerrogativas y por oposición o apoyo a un sistema autoritario.

METODOLOGÍA

Los resultados que aquí se exponen hacen parte de un estudio cualitativo —hermenéutico que se realizó en la Institución Educativa de Básica y Media San Juan Bosco de Cúcuta— Norte de

Santander. Esta institución es de carácter público y ofrece sus servicios en el nivel de educación básica y media a más de 580 estudiantes de todos los estratos sociales.

La población objeto de estudio la conformaron 18 estudiantes; 8 mujeres y 10 hombres, de un total de 118 estudiantes entre 15 y 17 años de edad, quienes cursaban los grados 10 y 11. El criterio de selección se relaciona con la permanencia de dos o más años lectivos en la institución. Los relatos de los estudiantes se describen en el texto con los siguientes códigos: (E) estudiante (No.) código del estudiante y (No.), el grado que cursa. Así mismo, se seleccionaron 4 educadores; 2 de género masculino y 2 de género femenino con más de tres años de permanencia en la institución. Los educadores que hicieron parte de la muestra son licenciados en las áreas de español, sociales, religión y ética y sus relatos se muestran en el escrito como (D) docente y (No.) código del educador.

Se utilizaron como técnicas de recolección de información las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales, lo cual permitió acceder a la conciencia discursiva de los participantes (Muñoz & Gamboa, 2012).

La investigación se realizó en tres fases: la preconfiguración, la configuración y la contrastación. La preconfiguración consistió en lo que Muñoz y Gamboa (2012) citando a Murcia y Jaramillo (2008), denominan delimitación del área, antecedentes y construcción de una preestructura sociocultural. En la segunda fase (configuración), se realizó el trabajo de campo consistente en entrevistas semiestructuradas y grupos focales; esta técnica de recolección de la información se diseñó teniendo en cuenta la teoría de facetas propuesta por Páramo (2008), para lograr definir el universo de lo que se pretende explorar,

identificando los principales componentes conceptuales de la categoría "participación crítica y democrática". En estos escenarios dialógicos se logró indagar sobre los rasgos de democracia, trabajo colectivo y promoción de la participación crítica en el contexto educativo de la institución.

Por último, se hizo la reconfiguración contrastación en que se evidenció la comprensión de los datos construidos con el trabajo de campo, como "redes de sentido" (Murcia & Jaramillo, 2008, p. 157).

La sistematización y análisis de la información estuvo apoyada por el software ATLAS.ti 6.0 para facilitar la tarea de reducir el volumen de información, identificar pautas significativas y construir un marco para comunicar la esencia de lo revelado por los datos.

RESULTADOS

En este apartado se muestran los principales resultados del estudio con una acción comprensiva de los discursos de docentes y estudiantes sobre la participación crítica y democrática. Estos discursos permiten hacer una mirada sobre la manera como se configura la educación política en la educación formal desde sus diferentes dimensiones y categorías.

Participación crítica en el ejercicio académico

Los hallazgos se encuentran en coincidencia con la perspectiva de lo que Delgado et al. (2005, p. 98) llaman «participación argumentación», la cual entienden como "dialogar, comunicar, argumentar, deliberar y convencer". Contrasta, a su vez, con la participación democrática, llamada «participación acción» y comprendida como "interactuar con otros para definir cursos de acción".

De esta manera se logró identificar las siguientes subcategorías:

Una crítica con visos de amarillismo

Se halló con recurrencia que las prácticas pedagógicas que se ocupan de promover la participación crítica se centran en aspectos negativos de la realidad social, perspectiva que deja inconformes a los informantes, quienes perciben un sesgo amarillista en dicho proceder, como ellos manifiestan:

Más que todo nos enseña el Colegio son como esas cosas amarillistas, esas cosas que llaman la atención de la realidad social, los conflictos que están ocurriendo en la ciudad o en el País; pero como los otros temas no son tan interesantes, por decirlo así, pues no los enseñan. [E210, E510]

Hay relatos que confirman la participación en prácticas pedagógicas caracterizadas por promover la participación crítica en sentido argumentativo, pero en las cuales predomina una concepción etnocentrista como las que manifiesta un docente:

La temática que más se ha abordado es la problemática educativa, por qué el desempeño tan bajo en Latinoamérica en cuanto a la situación educativa y qué aspectos tienen las otras culturas; en este caso las, culturas anglosajonas de ventaja para que la educación allá sea un poquito o más avanzada que la de nosotros. [D4]

Esta concepción, que además de ser culturalmente etnocéntrica es subjetiva, la destacan los estudiantes cuando afirman que la promoción de la participación crítica "sí se toca desde el punto de vista personal del profesor" [E611]. Resulta interesante que este señalamiento emerja de los estudiantes, en tanto deviene una crítica que alerta sobre interpretaciones amañadas o

tendenciosas e “induce a que la formación para la ciudadanía no caiga en la tentación de las ideologías” (Magendzo, 2004, p. 49).

En otras investigaciones sobre la Educación Política de los jóvenes en la educación superior, se ha hallado que aunque los jóvenes colombianos “(...) piensan y sienten que la sociedad actual les exige ser críticos, sin embargo, su posición crítica, se queda en la posición subjetiva que no trasciende hacia una acción práctica” (Alvarado & Vommaro, 2010, p. 174). Esto posibilita cuestionar los hallazgos del presente estudio, dado que los educadores y las educadoras informantes insistieron en que: “Frente a lo público los estudiantes sí tienen una competencia crítica pero de pronto no tienen unas herramientas como para que ellos entren a tratar de cambiar esa realidad que ellos están criticando”. Es decir, cabe seguir preguntándose hasta qué punto, ante la urgencia por el estado estructural y coyuntural del entorno sociopolítico actual, la Educación Política debería seguir manifestándose dicotómicamente en categorías (la participación como argumentación y la participación como acción) y en tiempos (primero la teoría y después la intervención), en lugar de acontecer dialécticamente en tanto se entiende con Freire (2001, 2006) que no es virtuoso esperar a que el contexto cambie para transformar la educación según el contexto, pero tampoco lo es el hecho de cambiar primero y aisladamente la educación, en espera que se constituya posteriormente en la palanca de la transformación social.

Sensibilización para la participación crítica

En lo que al parecer sí han sido contundentes ciertas prácticas pedagógicas del Colegio es en promover vivencias de los estudiantes en contacto con personas y territorios de zonas marginales de la ciudad, lo cual ha motivado su criticidad y

su deseo de participación como actores que favorezcan el cambio, entendido como un proceso pedagógico que busca “(...) que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo” (Freire, 1998, p. 53). Al respecto, comentan los estudiantes durante un grupo focal:

Ellos (los educadores y las educadoras) por lo menos nos llevaron a las partes donde también hay Salesianos, en Antonia Santos y pues... conocimos más la realidad de las personas que viven allá, por lo que tienen que pasar y tal vez conociendo esto más, eh... nos sintamos más motivados a cambiar esto, todo lo que nos afecta no sólo a nosotros aquí, sino a toda la ciudad en sí. [E110, E710, E1111]

La muestra de sensibilidad frente a ciertas problemáticas sociopolíticas es, en la interpretación de los educadores y las educadoras, una evidencia de los logros de la educación para la participación crítica:

Se sabe que la participación de un estudiante está siendo crítica porque él ya no está pensando digamos de la manera tradicional, común y corriente sino que ya tiene su propia crítica con base en lo que él ha aprendido, con base en lo que ha escuchado, con base en la misma realidad cotidiana en la que vive, ya es un muchacho que ya profundiza en los diferentes aspectos, que ya se ha dado a la tarea de no masticar entero, que ya va a una página de la prensa, que ya ve una noticia, que ya él pregunta, él interroga; esos aspectos ya lo llevan a él a que asuma una posición crítica muy diferente a la que tenemos hace unos cinco o diez años, ya el muchacho está mucho más acentuado en la realidad del País, de la región, de la ciudad. [D1, D3]

Esa perspectiva sobre la participación crítica refleja la intencionalidad de hacer que cualquiera pueda participar para opinar sobre lo que se habla, en un ambiente donde se le posibilite un método y se le exijan condiciones éticas y

actitud científica para hacerlo, tal cual lo conciben Bedoya (2008) y Freire (1998) al hablar de una curiosidad epistemológicamente educada.

Posibilidades para nuevos textos sobre participación crítica

Magendzo (2004), sostiene que “Un ciudadano empoderado (...) es capaz de analizar problemas y levantar soluciones, puede intervenir en las políticas públicas en los diferentes niveles en donde éstas se desarrollan: locales, regionales, nacionales” (p. 46). En esta misma línea, viendo la participación crítica como una posibilidad de empoderamiento, los discursos de los educadores y las educadoras propenden por una formación en la que el estudiante “tome todos los aspectos que tienen que ver con la vida económica y política de la ciudad, de la región, del País, del mundo y los analice teniendo en cuenta las bases que él ya se ha formado” (relato de una educadora en una entrevista).

Así, ocurre que se descubre al Colegio como una comunidad de práctica propicia, desde la que se puede intervenir políticamente de manera crítica, esto es lo que señala una educadora al respecto:

el Colegio también tiene vida política; la vida política del Colegio también es muy importante, estamos en un Colegio que es abierto, que es democrático, que se preocupa por la política de la Región, por la política del País, que quiere participar de los movimientos de la región, que quiere formular aspectos nuevos. [D4]

Esta representación de la Institución como escenario de posibilidades para la participación crítica en asuntos de carácter público, se concatena con la idea de Freire (2002), quien hablando de educación de las masas populares señala que se requiere de

Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida (p. 88).

Dicha perspectiva se halló como propia de los educadores y las educadoras entrevistados, a los que, sin dejar de comprender la realidad de sus educandos, desde su reflexión les embarga el afán por la trascendencia de lo que se aprende en las prácticas pedagógicas. Con respecto a esta categoría señalan:

Yo pienso que ellos debían ir más allá, pero por su edad corta, pues todavía son menores de edad pues solamente se quedaría en la crítica, en proponer nuevas ideas, pero ya inducen a las otras personas a que pensemos de una manera diferente, a que actuemos de manera diferente.

Este anhelo es manifestado también desde otras ópticas por educadores, que se insiste en presentar debido a su recurrencia:

Creo que ahí estamos llamados los que intervenimos en los momentos pedagógicos a dar espacios que no se limiten a lo que esté escrito en unas exigencias de un Ministerio de Educación o de pronto ciertos lineamientos estandarizados que no permiten que ellos vayan más allá, no ceñimos a un esquema sino tomarlo como punto de referencia para ir más allá. [D2]

Se colige pues, de acuerdo con Ovelar (2005), que para dar un significado auténtico a la educación para la ciudadanía, se ha asumido claramente que se requieren acciones tendientes a posibilitar la participación crítica y creativa en las microsociedades y en las macrosociedades que se habitan. Pero cabe señalar, basándose en la misma autora, que esa práctica debe tender a menguar la presencia de la marginación y de

la indiferencia ante los marginados, los cuales constituyen tópicos bastante ausentes en los discursos que compiló la investigación en el Instituto Salesiano San Juan Bosco sobre este domino, al igual que los nuevos actores sociales y los movimientos sociales.

Participación democrática

PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA COMO DERECHO A LA OPINIÓN

Los hallazgos permiten sostener que desde las prácticas pedagógicas se propician ambientes en los que se considera la participación democrática como el ejercicio del derecho a opinar y que éste posibilita de cierta manera la visibilización de la pluralidad, aunque también puede ignorarse. En este sentido, los estudiantes de un grupo focal lo manifiestan como denunciando un reduccionismo: "Cuando hablamos de democracia en el Colegio, sólo se ve que... o sea, nosotros nos dejan opinar, el problema es que no tienen en cuenta nuestras opiniones". [E410,E511]

Sin embargo, en discursos complementarios se afirma que se valora la posibilidad de expresar las opiniones personales ya que finalmente es un espacio donde vive la democracia en las prácticas pedagógicas y desde donde se trasciende a otras instancias, como se comenta por parte de los estudiantes:

En el Salesiano nos dan esa forma de ser flexibles a lo que nosotros estamos pensando, a que la opinión de nosotros así se tome en cuenta o no se tome en cuenta, pero independientemente de eso, nos está escuchando; y nosotros no estamos teniendo... estamos perdiendo ese miedo a decírselo de pronto a un Directivo... algo como... «mire, estas cosas están pasando»... o sea, yo creo que eso es democracia. [E110, E210, E1611]

Esto recuerda que ante la necesidad de comprender la participación juvenil, ya en este sentido, Botero, Torres y Alvarado (2008), vienen afirmando que es necesario cuestionar por la organización institucional y su influencia en la generación de oportunidades de participación, así como por la confianza en los sistemas políticos, elementos garantes de la legitimidad y de la motivación a la participación. De este modo, es posible asumir que en el Colegio las prácticas pedagógicas propenden por ambientes de participación en sus coyunturas y que los estudiantes perciben que la institucionalidad facilita la participación democrática por su estructura. Valga entonces para este caso, citar a modo de ilustración el enunciado de un estudiante: "A mí se me hace que el Salesiano sí nos está preparando para una democracia exterior, porque nosotros ahí es donde estamos perdiendo el miedo a decir lo que nosotros pensamos y creemos que es lo que está bien". [E1510]

Ahora bien, en el mismo estudio recientemente mencionado, se invita a considerar que la participación democrática se da "según el grado de implicación, el nivel de conciencia, el manejo de la información, la capacidad de decisión, el grado de compromiso o responsabilidad y el empoderamiento de dicho proceso" (Botero et al., 2008, p. 591), por lo que se está ante una realidad compleja que tiene múltiples aristas pero que puede llevar a inscribir ese proceso (que como tal no es, sino que está siendo), en la categoría de «participación democrática simple»

El desafío del equilibrio entre la libertad y la autoridad

Con respecto a la participación democrática, algunos estudios mencionan cómo los jóvenes se debaten entre la participación interesada y la resistencia a participar, prefiriendo el anonimato

(Monroy, 2006) o la autoinvisibilización que los conduce a un estado de moratoria social (Alvarado & Vommaro, 2010) en los que políticamente se disocian, se retraen o se desganan incrementando la crisis de la cultura política, en aras del presunto ejercicio de derechos liberales, pero en contra de la democracia (León, Reyes & Baquero, 2008). Además, como ya se dijo, las facilidades y la confianza que ofrezca la institucionalidad para garantizar la participación, son condiciones determinantes imposibles de ignorar en este ejercicio interpretativo.

Desde esta perspectiva y en directa relación con esas dos variables, emerge en los hallazgos el problema del vínculo entre la autoridad del maestro y las libertades de los estudiantes para un ambiente democrático, que ya había abordado Freire (1998, 2001) y que debería constituir una relación dialéctica mas no polémica, como al parecer sucede.

A manera de ejemplo, los educadores y las educadoras recurrentemente consideran que la autoridad que se maneja es equilibrada y nace de la cercanía a los estudiantes y de la correspondiente confianza que se genera aduciendo que:

Trato de que la autoridad que yo tengo se base en la confianza que ellos me tengan, yo soy de los que parto que para yo manifestarle autoridad al estudiante primero tengo que haber hecho el trabajo de generar confianza entre ellos, para que la autoridad se convierta más bien en respeto (...) y no algo impositivo. [D1, D3].

No obstante, al respecto del manejo de la autoridad para el favorecimiento de la participación democrática, los estudiantes perciben cómo se hipertrofia la autoridad del educador hasta ahogar sus libertades (Freire, 2001) y critican:

En el salón uno habla, y el profesor en la mayoría de los casos se siente como ofendido; entonces, uno ya como que se limita a copiar, a poner atención sin opinar, sin reprochar nada de lo que dicen. [E911]

Otros discursos complementarios de los estudiantes amplían la comprensión que se ha hecho de la autoridad docente y del modo como se suele intentar reivindicar, acudiendo a otras instancias cuando surgen problemas comunicativos particulares:

Algunos profesores indisponen el ambiente, no independientemente de esa persona, sino de todo el salón porque ya empiezan a decir... «huich, esa profesora no es capaz de hacer nada, no es capaz de solucionar ella las cosas, sino tiene que irse directamente a otras personas». A mí eso no me parece. Entonces, ahí es donde uno dice «esta profesora no tiene autoridad sobre el grupo»; ahí es donde uno dice: «falta autoridad y pertenencia con el grupo, como esa comunicación y conectividad que hay entre el alumno y el profesor». [E611, E1111]

Ese problema comunicativo es analizado por los estudiantes, quienes asumen que la dificultad no está en lo que ocurre sino en cómo se enuncian las posturas personales que ponen en vilo los roles de autoridad y las libertades:

Yo no estoy de acuerdo con Valentina respecto a lo que ella dice que... no, que uno le dice las cosas a los profesores y ellos lo toman de mala manera; yo creo que es, depende cómo uno se lo diga y qué le esté diciendo. [E410, E1611]

Parece además, haber una confusión de fondo entre los conceptos que se manejan de autoridad, en tanto se le quiere ver como una capacidad que se ejerce «con independencia de» y no «en interdependencia con» y que debe fungir como dispositivo propio de las sociedades disciplinarias (Deleuze, 2006), con la correspondiente cesión

de la autonomía a los tutores (Erhard, Kant, Lessing & Schiller, 1989). Así lo enuncian algunos estudiantes en un grupo focal: "Yo creo que la libertad de los estudiantes se lleva respecto al profesor; hasta dónde llegue... hasta dónde deje el profesor que los estudiantes tengan la libertad necesaria para la materia". [E110, E810]

Esa dinámica de confusión aplica para las representaciones sobre libertad, como se ve al contemplar enunciados de estudiantes en términos de: "Pues sí, no le miento, en mi salón también se ve mucho el libertinaje, pero yo creo que eso depende del profesor". [E710]

Por su parte, los educadores y las educadoras enuncian en sus discursos la pretensión de superar tales confusiones, proponiendo actitudes de resistencia proactiva para asumir los necesarios roles de autoridad y las libertades como oportunidad para la autodeterminación, como alternativa ante las pretensiones de la sociedad de control (Martínez, 2010):

El asociacionismo como espacio de participación democrática

Al parecer, uno de los desplazamientos que se viene produciendo en cuanto a la intervención de los jóvenes en asuntos públicos, está definido por el paso de la búsqueda de adscripciones políticas que generen identidad, a un énfasis en prácticas de agrupación juvenil centradas en intereses y motivos que los aglutinan trascendiendo las condiciones étnicas, de género, de clase, etc. (Botero et al., 2008, p. 604).

En este sentido, este estudio evidenció que el asociacionismo posibilitado tradicionalmente por el Colegio en múltiples modalidades, es considerado un espacio privilegiado para el desarrollo del liderazgo en el marco de la participación

democrática. En particular, los informantes hacen alusión a lo que sucede con dicho espacio en los grupos de investigación creados a partir de la reciente experiencia de reingeniería curricular que se realizó en los últimos años en la institución donde se hizo el estudio.

Así, los grupos mediante la asunción de responsabilidades y la construcción social de proyectos comunes fruto de la participación, posibilitan el crecimiento y desarrollo de una cultura democrática. Valga como ejemplo lo que se percibió en alguna práctica de observación, al inicio de la que los estudiantes asumían la responsabilidad de tramitar algunas sugerencias ante la vicerrectoría del Colegio, delegando no a alguien en particular, sino a un colectivo menor que generara no sólo representación, sino también reconocimiento, lo cual parece ser una tendencia recurrente y en coincidencia con los hallazgos de los más recientes estudios latinoamericanos sobre la participación de los jóvenes en asuntos de carácter público (Alvarado & Vommaro, 2010).

Posibilidades para nuevos textos sobre participación democrática

Es posible que a la par con las denuncias sobre la apatía política de los jóvenes como hallazgos particulares aunque a veces recurrentes de algunos estudios (por ejemplo León et al., 2008; Monroy, 2006) se deban revelar formas de participación política no convencional (como lo expresan los trabajos de Alvarado & Vommaro, 2010; Delgado et al., 2005, Gómez, 2005,), lo cual es expresado en términos de Botero et al. (2008) como:

Actualmente, los jóvenes y las jóvenes mediados por los cambios en la globalización participan en algunas causas, pero los constitutivos de su identidad ya no pasan por la Escuela o el partido, ya que se han configurado como identidades

móviles, efímeras y capaces de respuestas ágiles y, a veces, comprometidas (p. 587).

En el mismo trabajo se explica que “la noción de juventud y participación política en jóvenes no es una invariante en los tiempos y en los contextos; ésta varía según las condiciones políticas y culturales de los contextos locales” (p. 599), lo que reitera la pretensión de esta investigación de apartarse de las generalizaciones no emergentes y de afiliarse a la lógica magmática (Murcia & Jaramillo, 2008) encontrada en las narraciones de los sujetos de investigación.

Cabría dejar abierta la posibilidad de seguir indagando sobre las tensiones entre autoridad y libertad en las prácticas pedagógicas, dado el interés y las propensiones manifiestas por los informantes. Valga como ejemplo citar expresiones conativas de los estudiantes (a) y de los educadores y las educadoras (b) al respecto:

(a) Yo pienso que un método para tener una buena relación entre profesor y alumno, sería que el profesor tuviera su lugar y el alumno su lugar, sin que él pase las barreras de lo normal de la autoridad, sin llegar a imponer su palabra sobre la de nosotros, y la libertad de los estudiantes se respetara... en que cada quién opine, se tenga en cuenta su opinión, pero sin formar indisciplina, porque es que ellos (sus compañeros) lo vuelven libertinaje. [E41,E610]

(b) Autoridad y libertad pues deberían ir de la mano en la clase, la presión para que el estudiante trabaje no es para que cumpla con un trabajo con exactitud, sino para que desarrolle la competencia de ser autónomo, hasta qué punto él puede dar con lo que sabe, pero que eso que de, lo dé satisfecho a él y a la persona que le está exigiendo el trabajo, entonces en ese momento la autoridad del maestro simplemente debe ser para que se formen en la libertad más no a encerrarlo en el espacio que se les da de libertad. [D1, D3]

Igual resulta pertinente ahondar con curiosidad epistemológica, implicando a los protagonistas de las prácticas pedagógicas no sólo como informantes sino como investigadores de sus propias prácticas, en dominios como el liderazgo en la medida que ha sido identificado el mecanismo de participación democrática y de transformación social por ellos: “Si nosotros queremos tener un buen País, entonces, esto preparémonos para liderar ese buen futuro del País” [D4] al que los educadores y las educadoras le exigen el carácter de autogestionado y compartido: “Nuevamente vuelvo a las propuestas que generen iniciativa en los estudiantes, no propuestas planteadas sino que salgan desde los mismos intereses de ellos y del grupo” [D1].

Ese liderazgo político, que se asume, se comprende y se vuelve eficiente en el marco de agremiaciones democráticas, está promovido y amparado en la Constitución Política Nacional, la Ley General de Educación, la Ley de la Juventud e incluso explícitamente promovido en el artículo 2° de la Ley 850 de 2003, sobre las veedurías ciudadanas, en que se faculta a las organizaciones civiles juveniles para constituir dicho mecanismo democrático de representación popular y vigilancia de la gestión pública.

CONCLUSIONES

A partir de las experiencias de los actores de las prácticas pedagógicas asociadas al fomento de la participación política, es posible interpretar que se suele reducir la concepción de participación a la posibilidad de expresar opiniones personales, con base en tendenciosas críticas que sólo presentan aspectos negativos del panorama sociopolítico pero que a su vez permiten la emergencia de nuevos escenarios e intenciones de participación. De la misma manera, en las prácticas pedagógicas se abordan problemáticas agudas que se

restringen a situaciones internas del Colegio o cuando más, del entorno inmediato, por lo que no se denota trascendencia significativa al hacer ese ejercicio, al igual que ocurre con el aprendizaje de la dinámica del trabajo en colectivo.

La participación crítica desde las prácticas pedagógicas, es una experiencia que se da en términos parcializantes, como «participación argumentación» en tanto se ve restringida en su trascendencia o acción, muchas veces limitándose a hacer réplica de lo que otros han dicho o pensado. En dicha crítica se denuncia que suele primar la perspectiva del educador y una visión amarillista de la realidad. Aquí se reitera la firme disposición del Colegio a favorecer la vivencia de los estudiantes en contacto con zonas marginales y sus poblaciones, lo cual es valorado por los informantes como oportunidad para la participación crítica y el favorecimiento del cambio; esa sensibilización queda en evidencia, según la experiencia de los informantes, cuando el estudiante cuestiona la realidad social. Así, se espera una mayor trascendencia de la Educación Política, aprovechando la disposición de la Institución como escenario de posibilidades para aprender la participación crítica en asuntos de carácter público, de modo que se logre incidir proactivamente en contextos de marginación.

Las experiencias sobre participación democrática en las prácticas pedagógicas de la educación media del Colegio, permiten interpretar que dicha participación se restringe al ejercicio del derecho a opinar y que faculta hacer visible la pluralidad de los actores. Desde allí se vive la democracia y se posibilita trascender a otras instancias del Colegio que habitualmente se ven lejanas gracias a la organización jerárquica institucional, que se concibe como abierta a la participación democrática.

También las experiencias de la comunidad de práctica discuten sobre el equilibrio entre las necesarias autoridades de los educadores y libertades de los estudiantes, en tanto que se considera un requisito para que se pueda intervenir democráticamente, sosteniendo que se suele hipertrofiar la autoridad del educador al punto de asfixiar las libertades de los estudiantes, existiendo de fondo, muchas veces, un problema comunicativo.

Por último, es importante señalar que con base en las narrativas que produjeron estas interpretaciones, otros estudios y trabajos de investigación acción fomenten actitudes de liderazgo y de resistencia proactiva que permitan asumir la tensión entre autoridades y libertades, como oportunidad para la el desarrollo de la capacidad de autodeterminación.

REFERENCIAS

- Alvarado, S. & Vommaro, P. (2010). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Santa Fe: CLACSO.
- Bedoya, J. (2008). *Pedagogía: ¿Enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Botero, P., Torres, J. & Alvarado, S. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6, pp. 565-611.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, 5(13), pp. 0.
- Delgado, R., Vargas, R., Vives, M., Luque, P., Lara, L. & Arias, L. (2005). *Educación para el conocimiento social y político. Estado del Arte*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Erhard, J, Kant, I, Lessing, G. & Schiller, F. (1989). *¿Qué es Ilustración?* Madrid: Tecnos.

- Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar* (4 ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2001). *Política y Educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad* (L. Ronzoni, Trans. 11a. ed.). Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Gómez, J. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- León, I., Reyes, P. & Baquero, S. (2008). *Una mirada hermenéutica a la cultura política en Latinoamérica y en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez, J. (2010). *La Universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Monroy, B. (2006). *La escuela en la formación de la esfera pública. Una estrategia pedagógica para*

- la formación de cultura política en los espacios escolares*. Bogotá: IDEP.
- Murcia, N. & Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa: La Complementariedad*. Armenia: Kinesis.
- Muñoz, P. & Gamboa, A. (2012). Escuela y Educación Política: Una mirada a los imaginarios de actores educativos. En: *Pedagogía y Saberes*, 36, pp. 135 -143.
- Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de Paulo Freire. *Revista de Pedagogía*, 26 (76), pp. 187-206.
- Puig, J. (2010). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Páramo, P. (2008). *La investigación en ciencias sociales. Técnicas de recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá: Pro-cultura.