
Artículos

Educación política radical e historia reciente: elementos de una propuesta curricular

Radical political education and recent history: elements of a curricular proposal



Oscar Andrés Ardila Peñuela
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia /
Secretaría de Educación Distrital de Bogotá,
Argentina
oardila2009@gmail.com

Clio & Asociados. La historia enseñada
núm. 38, e0036 2024
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 2362-3063
Periodicidad: Semestral
revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 11 Marzo 2024
Aprobación: 26 Abril 2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2024.38.e0036>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1115096011/>

Resumen: Este artículo surge en el desarrollo de la tesis doctoral del autor y de su práctica como docente de educación básica secundaria en una escuela pública de Bogotá, Colombia. El artículo presenta los principales elementos de una propuesta curricular que articule la educación política radical y la historia reciente. Para ello, inicialmente aborda la opinión de los latinoamericanos sobre la democracia como forma de gobierno y señala el creciente respaldo a sistemas políticos autoritarios. Posteriormente plantea la concepción de educación política radical a partir de la cual se elabora la presente propuesta curricular, en el contexto de las tendencias en torno a la educación política en Colombia. Luego, propone una serie de posibles conexiones entre la perspectiva de la historia reciente y la educación política radical, para finalmente describir los elementos de una propuesta curricular que articule la educación política radical y la historia reciente.

Palabras clave: educación política radical, historia reciente.

Abstract: *This article arises in the development of the author's doctoral thesis and his practice as a basic secondary education teacher in a public school in Bogotá, Colombia. The article presents the main elements of a curricular proposal that articulates radical political education and recent history. To do this, it initially addresses the opinion of Latin Americans about democracy as a form of government and points out the growing support for authoritarian political systems.*

Subsequently, he proposes the conception of radical political education from which the present curricular proposal is developed, in the context of the trends around political education in Colombia. Then, he proposes a series of possible connections between the perspective of recent history and radical political education, to finally describe the elements of a curricular proposal that articulates radical political education and recent history.

Keywords: radical political education, recent history.

Introducción

El 69 por ciento de los estudiantes latinoamericanos participantes en el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, por sus siglas en inglés), realizado en el 2016, consideran aceptable un régimen dictatorial a cambio de orden y seguridad; y el 65 por ciento tolerarían una dictadura a cambio de beneficios económicos. El porcentaje de aceptabilidad de un régimen autoritario de los estudiantes colombianos se sitúa por encima del promedio latinoamericano: el 73 por ciento justificarían una dictadura si traen orden y seguridad y el 68 por ciento si traen beneficios económicos (Schultz, 2018).

Como lo señalan Sandoval-Hernández et al (2019), estos resultados pueden estar relacionados con la creciente desaprobación a la democracia como sistema de gobierno entre los ciudadanos latinoamericanos. De acuerdo con el informe más reciente del Latinobarómetro, (Corporación Latinobarómetro, 2023) el apoyo a la democracia llegó a su punto más bajo en 2023, con el 48 por ciento, mientras que el respaldo a un sistema autoritario alcanzó su punto más alto (17 por ciento), y la indiferencia entre democracia o autoritarismo también llegó al índice más alto en la historia del estudio (28 por ciento).

¿Qué posibilidades ofrece la educación política escolar para incidir de forma positiva en la valoración de la democracia como forma de gobierno? De acuerdo con los resultados del ICCS, la escuela es la institución social en la que más confían los estudiantes latinoamericanos (80 por ciento), frente al 72 por ciento que obtienen las Fuerzas Armadas, el 58 por ciento que confía en el Gobierno Nacional y el 36 por ciento en los Partidos Políticos.

Además, según el estudio, el grado de conocimiento cívico de los estudiantes latinoamericanos, disminuye su apoyo a dictaduras; de acuerdo con Sandoval-Hernández et al (2019), los estudiantes con un nivel alto de conocimiento cívico apoyaron en menor porcentaje los sistemas totalitarios. En la pregunta sobre el apoyo a sistemas autoritarios a cambio de orden y seguridad, el nivel de conocimiento cívico de los estudiantes se relacionó con una disminución significativa (14 por ciento en el promedio latinoamericano y 9 por ciento entre los estudiantes colombianos). En la pregunta sobre el apoyo a sistemas autoritarios a cambio de beneficios económicos, el nivel de conocimiento implicó una disminución del 19 por ciento en el promedio latinoamericano y de 16 por ciento entre los estudiantes colombianos.

Sin embargo, es importante no plantear una relación directamente proporcional entre niveles de conocimiento cívico y respaldo a las

instituciones democráticas tradicionales. Esto se evidencia al observar la relación entre conocimiento cívico y confianza en las instituciones públicas:

Se han encontrado pruebas que respaldan la hipótesis de que, en los países con democracias sólidas (siendo utilizados los niveles más bajos de corrupción percibidos como indicador), los estudiantes con elevados conocimientos cívicos tienen más confianza en las instituciones (...). Por el contrario, en los países de América Latina, donde la democracia se percibe como más débil (con mayores niveles de corrupción), los estudiantes con elevados conocimientos cívicos suelen ser más críticos y manifiestan menores niveles de confianza. (Sandoval-Hernández et al, 2019: 6)

De acuerdo con lo anterior, puede afirmarse que la educación política en la escuela puede contribuir en la defensa del proyecto democrático como forma de organización política deseable, pero que esto no debería buscar un respaldo acrítico frente a las deficiencias en el funcionamiento de las instituciones públicas. Al contrario, la crítica a los sistemas políticos existentes debería ser un elemento central en la defensa de la democracia.

1. ¿Cómo se entiende la educación política?

A lo largo de la revisión documental, se ha evidenciado el uso de términos como educación política, educación democrática, educación cívica, educación para la ciudadanía o formación política para referirse a la reflexión en torno a la política en la escuela. Por lo tanto, es importante establecer ¿cómo se entiende la educación política en esta propuesta?

Inicialmente, es fundamental abordar el problema del poder, ligado a la política. Como lo afirma (Heywood, 2017: 143) “Toda política versa sobre el poder. La práctica de la política se presenta a menudo como poco más que el ejercicio del poder y en el ámbito académico, en esencia, como el estudio del poder”. Sin embargo, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de poder? ¿Es lo mismo poder que dominación o control? Como lo menciona Heywood, una definición amplia de poder puede ser que se ejerce cuando A consigue que B haga algo que A quiere, pero que B no hubiera hecho. Es decir: “poder es la capacidad para conseguir que alguien haga algo que no hubiera hecho de otra forma” (Ibídem: 145).

Sin embargo, Heywood señala que entender el poder como sinónimo de dominación implica omitir que, en ocasiones, las personas actúan de determinada manera por aceptación voluntaria, y no por coacción. Es decir, la influencia es otro aspecto importante al considerar las relaciones de poder. “Esto apunta a una tercera y más insidiosa “cara” del poder: la capacidad de A para ejercer poder sobre B no consiguiendo que B haga lo que de otro modo no haría sino, en

palabras de Steven Lukes, “influyendo, configurando y determinando sus necesidades mismas” (Heywood, 2017: 150).

Esta diferenciación entre el poder como dominación o como convencimiento es central para la aparición de otro concepto asociado con la política: la autoridad. Como lo señala Heywood, algunas teorías políticas incorporan la aceptación del poder como variable central para la configuración de un sistema político. Esta aceptación está ligada a otro término político central: la legitimidad. “La legitimidad es la cualidad que convierte el poder desnudo en autoridad justa. Confiere a un orden o un mandato un carácter de autoridad vinculante asegurando así que se obedezca por sentido del deber antes que por temor” (Ibidem: 167).

Por lo tanto, podemos afirmar que el poder se expresa de distintas formas: como ejercicio de la dominación o como construcción del convencimiento. Así que, uno de los objetivos de un proceso de educación política en la escuela puede ser el de distinguir entre el poder, la dominación y la autoridad.

Ahora bien, si la política se entiende como el ejercicio del poder, es importante establecer ¿cuáles serán los espacios propios de lo político? Si entendemos el ejercicio del poder como la capacidad para determinar o influir en las acciones de otras personas, es claro que el ejercicio político no se materializa solamente en las instituciones que tradicionalmente se han denominado como políticas (el gobierno o el Estado), sino que todas las instituciones sociales (las familias, las escuelas, los lugares de socialización o de trabajo), son atravesadas por un componente político.

Cabe preguntarse, si la política analiza las relaciones de poder mediante las cuales se domina o convence a alguien de hacer algo, ¿es una actividad esencialmente armónica o característicamente conflictiva? Al respecto, Heywood (2017: 72) afirma que “la política deriva de la diversidad, de la existencia de una serie de opiniones, deseos, necesidades o intereses.” Esta diversidad implica la expresión de perspectivas contrarias, lo cual conlleva el choque entre intereses irreconciliables o la búsqueda para la construcción de consensos. Por lo tanto, la política será tanto el enfrentamiento entre diferentes visiones sobre lo social como la configuración de decisiones colectivas que sean legitimadas por quienes participan en ellas.

De acuerdo con lo anterior, la política es una actividad central para comprender los conflictos inherentes a las relaciones sociales, así como para construir acuerdos colectivos que hagan posible la convivencia en la diversidad. Para Heywood (Ibidem: 74), “la política no es una solución utópica sino solamente el reconocimiento de que si los seres humanos no pueden resolver los problemas mediante el compromiso y el debate, recurrirán a la brutalidad”.

Por lo tanto, el ejercicio político no se entiende como una amenaza para la realización de los individuos, sino como la condición misma que hace la individualidad posible. Al respecto, Heywood retoma las reflexiones de Hannah Arendt, para quien la política sería la forma más importante de la acción humana, porque hace posible la interacción entre ciudadanos libres e iguales, afirmando a su vez la unicidad de cada individuo. También menciona las reflexiones de John Stuart Mill, para quien “el interés por los asuntos públicos es educativo por cuanto acelera el desarrollo personal, moral e intelectual del individuo” (Ibídem: 78).

En síntesis, la educación política, desde esta perspectiva, debe reflexionar por las relaciones de poder que influyen o determinan las acciones de los sujetos escolares, diferenciando entre dominación y convencimiento. Las relaciones de poder que se analizan no se reducen al campo tradicionalmente asociado con lo político, es decir, lo estatal, sino que incorporan a múltiples instituciones sociales (la familia, la escuela, el trabajo, los medios de comunicación).

Esta propuesta de educación política debe ocuparse de analizar la diversidad de perspectivas que buscan controlar las acciones de las personas, así como los conflictos que se presentan entre ellas, y los posibles acuerdos políticos que permitan la vida en comunidad. Por lo tanto, la educación política debe incluir un análisis crítico de la realidad existente, así como la construcción de alternativas para la transformación de esta. En palabras de (Pagès, 2014: 18), “¿Por qué la educación política o, mejor aún, la educación política democrática? Porque hace falta, una vez más, dar testimonio de donde estamos y de hacia dónde queremos ir.”

2. ¿Cuáles han sido las tendencias en la educación política en Colombia?

De acuerdo con Herrera et al (2005), la educación política en Colombia puede enmarcarse en tres enfoques fundamentales: el cívico-religioso, el cívico y el crítico. Cada uno de estos enfoques va a implicar por lo menos tres aspectos:

- Una definición del ciudadano que se busca formar.
- Una determinación de las funciones de la escuela para formar a este ciudadano.
- Una designación del rol que debería cumplir el maestro en la formación de este ciudadano deseado.

A continuación, se presenta un esquema de síntesis de cada enfoque en los que se describen estos elementos:

Definición del ciudadano a formar
<p>Este enfoque busca defender y promover el ideario católico, que se asume como característico de la cultura política colombiana. Así que la cultura se entiende como una característica esencial e inherente al ser humano, que proviene de fuentes divinas. Por lo tanto, el ciudadano que se busca formar en este enfoque es el individuo virtuoso, que demuestre su convicción religiosa a partir del respeto por las leyes humanas y divinas, mediante sus acciones cívicas.</p> <p>En este enfoque, el conflicto se asume como un elemento ajeno e incluso nocivo para la democracia. Este puede erradicarse de las relaciones sociales mediante el respeto a los valores cristianos.</p>
Funciones de la escuela en la formación
<p>Reflejar, en su estructura, las características propias de la cultura cristiana. Al entender a las instituciones sociales como reflejo de los valores religiosos, puede afirmarse que, desde este enfoque se asigna a la escuela la función de materializar en su organización los principios religiosos.</p> <p>Difundir los principios culturales de la religión como elementos fundamentales para la interacción social.</p> <p>Incentivar el respeto y la obediencia al orden como valores centrales de conducta social, para evitar el conflicto, ajeno y nocivo para la democracia.</p>
Funciones del maestro en la formación
<p>El maestro debe representar, mediante sus acciones, un ejemplo de los valores cristianos. Por lo tanto, la labor del maestro se asimila a un apóstolado.</p> <p>El maestro debe difundir valores centrales para este enfoque; como el respeto a Dios, el rescate de los valores familiares y el conocimiento de la cultura como reflejo de la sabiduría divina.</p> <p>El maestro debe fomentar el respeto y la obediencia como norma de interacción social, así como rechazar y evitar el conflicto, por ser nocivo para el orden social.</p>

Tabla 1.

¿Cuáles son las características del enfoque cívico-religioso para la educación política?

Fuente: Elaboración propia a partir de (Herrera et al, 2005)

Finalmente, se critica este enfoque por su desconocimiento de las experiencias de los sujetos, de sus conocimientos y acciones, así como su descontextualización y anacronismo.

Definición del ciudadano a formar
<p>En el texto se señala la modernidad como el origen de este enfoque. Por lo tanto, retoman los planteamientos de Durkheim en el siglo XIX como referentes centrales en la configuración de esta perspectiva. A partir de la visión orgánica del Estado como cabeza de las sociedades, este autor afirma que la educación es un factor fundamental que debe contribuir a orientar los procesos de socialización de los individuos, con el fin de modelarlos de acuerdo con las características de la sociedad en la que se ubican.</p> <p>Sin embargo, a diferencia del enfoque cívico-religioso, aquí la participación del ciudadano debería trascender el respeto y la obediencia: se debe formar un ciudadano que participe en los asuntos públicos a través de los canales definidos por el Estado. Por lo tanto, este enfoque busca formar un ciudadano que participe de forma restringida, limitándose a actuar mediante los canales definidos, especialmente en los procesos electorales a través de los cuales delegará su poder a los representantes elegidos. Así que el espacio político para este enfoque es el de interacción entre el ciudadano y el Estado, sin considerar otros espacios sociales, ni otras formas de subjetividad más allá del individuo.</p>
Funciones de la escuela en la formación
<p>La escuela debe homogeneizar las diversas manifestaciones culturales, para establecer un fundamento único que legitime la hegemonía del Estado nación. De acuerdo con la definición del ciudadano a formar, la efectividad de la escuela en su formación política podría medirse a través de los comportamientos, las actitudes y los conocimientos de los individuos; aspectos ligados a la perspectiva moderna y liberal de la política. Por lo tanto, en este enfoque se utilizarían instrumentos, evaluaciones y pruebas de conocimiento que buscan establecer generalizaciones en torno a los niveles de conocimiento, así como las percepciones y acciones de los individuos. Este ha sido el enfoque estatal predominante en torno a la formación de la cultura política en Colombia durante los últimos años, como puede evidenciarse en los documentos elaborados por el Ministerio de Educación Nacional sobre las Competencias Ciudadanas, así como en las evaluaciones adelantadas por el ICFES.</p> <p>Aunque en el espacio donde se analiza este enfoque no se desarrollan otras funciones, a partir de la lectura podemos deducir las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La escuela debería reproducir en su estructura la organización del Estado, con el fin de que los estudiantes se familiaricen con las instituciones en las que se enmarcará su participación política. - La escuela debe acercar a los estudiantes a la cultura cívica moderna, con el fin de que aprecien la organización política como la forma más apropiada para regular las relaciones entre el individuo y el Estado. - La escuela debe promover la resolución de conflictos mediante la implementación de los mecanismos propios del Estado-nación moderno.
Funciones del maestro en la formación
<p>Debe ser ejemplo de respeto a las instituciones y las manifestaciones de la cultura cívica asociadas al Estado nación moderno. Promover, mediante su enseñanza, la conveniencia de la organización política moderna, encabezada por el Estado nación. Debe formar a sus estudiantes en las instancias de participación asociadas a la democracia representativa, por ejemplo, los procesos electorales.</p>

Tabla 2.

¿Cuáles son las características del enfoque cívico para la educación política?

Fuente: Elaboración propia a partir de (Herrera et al, 2005)

De acuerdo con la descripción anterior, se señala que este enfoque desconoce otros escenarios de acción política más allá de los establecidos por el Estado-nación moderno; y también privilegia conceptos de participación política ligados con la democracia liberal, que asumen a la ciudadanía como un ejercicio simple de delegación del poder individual al Estado, desconociendo otros espacios sociales y políticos.

Definición del ciudadano a formar
<p>El enfoque crítico concibe la ciudadanía de forma más amplia que el enfoque cívico. La ciudadanía, por tanto, no se limitaría al reconocimiento de determinados deberes y derechos, ni a la participación electoral, sino que debe incluir la reflexión por las relaciones de poder que atraviesan la constitución de subjetividades.</p> <p>Esto implica preguntarse por expresiones políticas más allá de la relación entre el individuo y el Estado, incluyendo también aspectos de la vida cotidiana y privada de los sujetos. Esta nueva perspectiva de la ciudadanía se denomina socialización de la ciudadanía, ciudadanización de la política o democracia radical.</p> <p>Esta perspectiva de la ciudadanía está ligada a una visión diferente de la construcción de subjetividad. El sujeto, desde el enfoque crítico, se entiende como un proceso abierto, no como una realidad definida. Por lo tanto, la subjetividad no es un estado sino un conjunto de acciones e interacciones que articulan pasado, presente y futuro.</p> <p>A través de la construcción de una subjetividad política ligada a este enfoque, el sujeto puede apropiarse del tiempo histórico y asumir sus determinaciones, pero también construir un horizonte de sentido, materializado a través de sus acciones. De acuerdo con lo anterior, el análisis desde el enfoque crítico no debería centrarse en el sujeto como producto, sino en el proceso de construcción de subjetividades.</p> <p>A su vez, lo colectivo no se entiende como la suma de las conductas individuales, sino como espacio de articulación entre subjetividades que interactúan y se modifican.</p> <p>De acuerdo con estos planteamientos, la ciudadanía no puede entenderse como un estado que alcanza un individuo a través de su evolución política, sino como un atributo propio de todo sujeto, que se construye a través de sus relaciones con el contexto.</p>
Funciones de la escuela en la formación
<p>La función de la escuela en la formación de la cultura política desde este enfoque supera las perspectivas reproductivistas propias de los enfoques anteriores.</p> <p>Por lo tanto, desde este enfoque debe reconocerse que la escuela es un espacio de lucha entre los diferentes grupos culturales que buscan la hegemonía política. Así que la formación en cultura política no puede desconocer las visiones de mundo impulsadas por los grupos dominantes, así como las resistencias y elaboraciones propias de los demás grupos.</p> <p>De acuerdo con lo anterior, el conflicto no se asume como un aspecto ajeno o nocivo a la formación política, sino como una parte constitutiva de la escuela. A través de las luchas se busca establecer una hegemonía sobre los significados de lo político. Por lo tanto, es necesario evidenciar en el análisis los diversos intereses sociales que se articulan en torno a discursos de saber y relaciones de poder. Este enfoque sobre el conflicto implica reconocer la diversidad, pero también la importancia de la negociación cultural como aspectos centrales en la formación de la cultura política en la escuela.</p> <p>A partir de su definición de ciudadano, desde el enfoque crítico no es posible establecer un nivel de cultura política, sino que reconoce la diversidad de prácticas y experiencias de los sujetos, asociadas con lo político.</p>
Funciones del maestro en la formación
<p>Las funciones de los maestros también estarían influidas por una perspectiva crítica. Al respecto, retoman los planteamientos de Michael Apple, cuando afirma que los educadores “están comprometidos en una lucha por la construcción de significados, en torno a los cuales distintos grupos sociales tienen intereses específicos” (Herrera, <i>et al.</i> 2005, pág. 40)</p> <p>Si bien en el texto no se desarrollan otros planteamientos en torno a la función de los maestros desde este enfoque, podríamos sugerir los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none">- El abordaje de otros campos de lo político distintos a los tradicionales, que trasciendan las perspectivas representativas y electorales, y permitan abordar otros campos sociales, cercanos a la cotidianidad de los estudiantes, que también están atravesados por relaciones de poder.- Reconocer los conocimientos y las experiencias que poseen los sujetos, así como sus diversas interacciones sociales, para reflexionar sobre sus articulaciones con aspectos políticos.- Reflexionar sobre los procesos de construcción de subjetividades políticas, en donde, a través de las acciones y las interacciones, los estudiantes se posicionan en su presente y construyen horizontes de futuro. Esta reflexión debería incluir el análisis de los procesos colectivos y su influencia en los procesos de formación política.- Asumir los conflictos en la escuela como aspectos centrales en la formación política, para reconocer en ellos los diversos intereses que se enfrentan en el campo escolar y que buscan construir una hegemonía. Este análisis debería estar relacionado con procesos de negociación cultural que permitan la construcción de consensos provisionales, que no busquen negar el conflicto.

Tabla 3.

¿Cuáles son las características del enfoque crítico para la educación política?

Fuente: Elaboración propia a partir de (Herrera et al, 2005)

Este enfoque se asume como referencia para el desarrollo de la presente propuesta curricular; especialmente por su concepción amplia de la política y la ciudadanía, así como su conexión con los procesos de construcción de subjetividades. Otro aspecto importante

de este enfoque es el reconocimiento de la escuela como escenario de conflictos políticos y luchas por la hegemonía que deberían incorporarse en la educación política escolar.

¿Cuáles serían las posibilidades de desarrollar propuestas de educación política en el contexto descrito en los estudios? A partir de Herrera et al (2005), consideramos que el enfoque crítico brinda alternativas interesantes para plantear procesos de formación política que no se reduzcan necesariamente a las perspectivas hegemónicas de los enfoques religiosos o cívico-religiosos. Por ejemplo, su concepción amplia de la ciudadanía, vinculándola con procesos ligados a la configuración de la subjetividad, así como la comprensión de que la escuela no es un escenario desligado a los conflictos políticos, por lo que debe posicionarse en torno a la lucha por la hegemonía. Por lo tanto, los educadores interesados en una educación política crítica pueden asumirse como intelectuales comprometidos en la lucha por los significados y las prácticas políticas en diferentes escenarios. Sin embargo, dentro de las reflexiones sobre la educación política desde un enfoque crítico, la perspectiva radical ofrece posibilidades interesantes. A continuación, se plantean algunas de sus características.

3. ¿Cómo se entiende la educación política desde la democracia radical?

Inicialmente, Sant (2021) nos habla de la forma en la que se concibe la educación política desde la perspectiva de la democracia radical^[1]. Para la autora, esta educación busca el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores relacionados con lo político. Mediante estos aprendizajes, los estudiantes podrían regular sus diferencias con otros. Sant retoma a Frasser para resaltar el interés de la educación política en las cuestiones vinculadas con el poder. Sin embargo; teniendo en cuenta la diferencia que plantea Mouffe (1999) entre lo político, como el aspecto conflictivo de las relaciones humanas, y la política como la construcción social que busca la discusión y construcción de acuerdos para regular estos conflictos, quizás sería más apropiado incluir los dos términos como objetivos de la educación política.

Por lo tanto, la educación política debería buscar el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores relacionados con lo político; es decir, con el análisis de los conflictos presentes en las relaciones sociales, así como el aprendizaje relacionado con la política, con las posibilidades de construir acuerdos para escenificar el conflicto político. Señalar estos dos elementos es importante para no excluir el

conflicto de los procesos políticos, aspecto central en la propuesta de democracia radical

Pero ¿por qué es importante preguntarse por la educación política en el contexto actual? Al respecto, Posca Cohen (2019) plantea que la escuela debería ser un espacio para que los jóvenes accedan críticamente a un mundo común, encontrándose con el legado intelectual, moral y político construido históricamente. Esto con el fin de que los jóvenes puedan orientarse en un mundo cada vez más complejo, utilizando una serie de capacidades analíticas y racionales para su transformación. En un texto posterior, Posca Cohen (2021) señala que, si los ciudadanos no cuentan con las herramientas necesarias para entender los poderes y problemas con los que se involucran, no podrían gobernarse a sí mismos. Este sería un objetivo central de un plan de estudios humanista, proporcionar herramientas para que los ciudadanos puedan usar el pensamiento para orientarse en el mundo.

4. Entre la educación para la democracia y la educación democrática

Sant (2021) señala dos tendencias centrales en la educación política a partir de sus investigaciones; la educación para la democracia y la educación democrática. De acuerdo con la autora, la educación para la democracia se caracteriza porque son los adultos (educadores, académicos o políticos), quienes definen cuál es la democracia deseable y, por tanto, como deben formarse los jóvenes para incorporarse en este sistema político. Sant ubica cinco discursos centrales en la perspectiva de la educación para la democracia: el liberal, el deliberativo, el multicultural, el participativo y el crítico.

La autora ubica su propuesta dentro de la segunda tendencia de la educación política, la educación democrática, que busca el reconocimiento de los jóvenes como sujetos políticos en pleno derecho, así como la construcción colectiva de nuevas formas de organización política. A diferencia de la perspectiva anterior, la educación democrática “defiende que los jóvenes deben actuar como ciudadanos de pleno derecho y decidir, conjuntamente con los “adultos”, el futuro de la democracia” (Sant, 2021: 145). Dentro de esta tendencia, la autora ubica el discurso de la democracia radical. Éste señala la presencia del disenso y el conflicto como componente inherente a la política y afirma que la democracia debe asumirse como un significado vacío que es construido entre todos los sujetos mediante procesos de articulación.

La educación política desde la democracia radical debería buscar la generación de espacios para que los estudiantes puedan identificar los conflictos políticos que experimentan, así como discutir con otros (no

sólo estudiantes, sino adultos), sus perspectivas políticas, justificando sus opiniones desde sus experiencias, reflexiones y emociones, sin imponer la construcción de consensos como un requisito ineludible del proceso educativo. La educación política desde la democracia radical busca que los jóvenes decidan cuáles son las razones de sus luchas, así como las organizaciones políticas que desean crear, construyendo una cadena de equivalencias para participar en la lucha hegemónica.

Para que los jóvenes puedan participar en esta lucha hegemónica, es necesario comprender la democracia como un significado vacío que se define mediante procesos de articulación. Aquí Ruitenberg, retomando a Castoriadis, menciona la importancia de reconocer los imaginarios que atraviesan los órdenes políticos existentes, para así poder construir nuevos imaginarios y órdenes políticos.

... la habilidad para comprometerse con imaginarios sociales alternativos como una vía para buscar el cambio político requiere, no solamente reconocer el imaginario social que da forma al orden social existente, sino ser consciente de la implicación personal en ese orden social existente y de este orden social en uno mismo. (Ruitenberg, 2010: 51)

De acuerdo con lo anterior, Sant afirma que la educación política desde una democracia radical debería tener tres finalidades principales; la primera sería abrir el proyecto democrático, facilitando el conocimiento de organizaciones políticas alternativas a los sistemas democráticos actuales y formulando propuestas en torno a los posibles futuros de la democracia. La segunda finalidad sería expandir las subjetividades políticas, es decir: “favorecer que el alumnado tenga oportunidades para definir sus identidades políticas y experimentar que estas identidades políticas no son fijas ni predeterminadas” (Sant, 2021: 147). Y finalmente, la educación política desde una democracia radical debería buscar la transformación del modelo democrático, posibilitando las condiciones para que los estudiantes puedan participar en la lucha hegemónica.

5. La historia reciente como posibilidad para una educación política radical

En este apartado se busca realizar una aproximación a las posibilidades de la historia reciente como un escenario para una educación política desde la perspectiva radical. Para ello, es importante establecer las características de lo que se entiende por historia reciente. Inicialmente Cuesta, Mainer y Mateos (2008) critican la distancia existente entre el conocimiento histórico y las realidades actuales, fenómeno que identifican no solamente en los

contextos académicos de producción del conocimiento histórico, sino también en las instituciones encargadas de su enseñanza.

A pesar de que se declare que la historia escolar debe contribuir a la comprensión del presente, “existe una permanente disociación entre los fines que los profesores declarativamente atribuyen a la historia (estudiar el pasado para entender mejor el presente) y lo que realmente sucede en las aulas” (Cuesta et al: 51). Para los autores, esta situación se presenta por la concepción de la escuela como un lugar que debe ser distante y neutral frente al mundo social.

De acuerdo con lo anterior, los contenidos de aprendizaje desde la perspectiva de la historia reciente no se escogerían siguiendo la lógica de las disciplinas académicas, sino por su relevancia social. Aunque cabe preguntarse, ¿cómo se determinaría esta relevancia? Para Cuesta, Mainer y Mateos la historia reciente debe contribuir a la comprensión del presente “poniendo en cuestión las identidades y representaciones subjetivas e ideológicas de la realidad vivida a través del estudio de los problemas sociales que, dentro de las sociedades del capitalismo tardío, impiden a los seres humanos la realización de una vida mejor” (Cuesta et al: 69).

A partir de lo anterior, podemos afirmar que la historia reciente no busca un examen aséptico de los fenómenos contemporáneos, sino un análisis comprometido, que permita entender las condiciones azarosas que configuran nuestro presente, así como nuestra identidad. La historia reciente; por tanto, no niega la presencia de la subjetividad en el conocimiento histórico, sino que, por el contrario, asume esta subjetividad como motivo de sospecha, como posibilidad de indagación. Así, la perspectiva sobre la historia reciente propuesta por los autores, se inspira en la genealogía de Foucault, al buscar una ontología del presente, y de nosotros mismos.

Pero esta influencia de la genealogía sobre la historia reciente propuesta por Cuesta, Mainer y Mateos no se limita a la pregunta por las condiciones de producción de la subjetividad, sino que también, como se mencionó previamente, enfatiza en la contingencia del presente, distanciándose de las visiones evolutivas y deterministas de la historia. Para los autores, su propuesta “no se sustenta en la reconstrucción de la memoria evolutiva del pasado (tal como lo hace la historia continuista que siempre atiende al pasado como prefiguración del presente), sino que opta por una problematización de la actualidad a través de la historización del presente” (Idem).

Esta aproximación contingente al presente no es simplemente un principio metodológico, sino un posicionamiento político; comprender la historia reciente como un resultado que pudo ser distinto, implica reconocer que el futuro también puede serlo. Para los autores, reconocer la mutabilidad de lo social implica promover la eventual apertura del deseo de los estudiantes hacia la transformación

de las verdades y las realidades sobre las que se asienta su experiencia cotidiana. Para Cuesta, Mainer y Mateos, este es el uso público de la historia reciente que debe promoverse dentro de las instituciones escolares, el de ser una herramienta para la disputa en torno a la hegemonía cultural del inconcluso presente.

Aquí podemos establecer diversas conexiones entre la propuesta de la historia reciente de los autores y las características de una educación política radical:

1. Asumir el presente como un significativo vacío, que no tiene un significado previamente determinado, sino que sus interpretaciones se dan en el marco de una disputa política, de una lucha por la hegemonía.
2. Entender que la subjetividad a través de la cual interpretamos nuestro presente también es una construcción social, producto de diversas influencias y que, por lo tanto, puede transformarse.
3. Preguntarse por los imaginarios sociales que buscan explicar el presente para construir, a partir o al margen de ellos, imaginarios sociales alternativos.

Por lo tanto, los contenidos de aprendizaje que se abordan para una educación política radical desde la historia reciente, deben permitir la comprensión de la contingencia de nuestro presente, así como de la subjetividad a través de la cual lo interpretamos, con el fin de imaginar y construir futuros y subjetividades alternativas.

6. Hacia un planteamiento crítico y estratégico del currículo

En el presente apartado, se busca establecer la perspectiva curricular que orienta la presente propuesta. Para ello, es importante ubicarse en el debate sobre el currículo y la educación. Al respecto, Carr y Kemmis (1988) distinguen tres perspectivas que han buscado definir el currículo escolar:

- La perspectiva sistémica, que comprende el proceso educativo como un sistema que debe administrarse de la forma más eficiente posible, con el fin de conseguir unos resultados predeterminados.

- La perspectiva humanista, que señala a la educación como un encuentro humano que debe buscar el desarrollo de las posibilidades específicas de cada individuo.
- La perspectiva política-económica, que analiza los procesos educativos dentro de un contexto político y social determinado, reconociendo la dimensión histórica de la educación.

A cada una de estas perspectivas, corresponde una definición sobre lo que debe ser el currículo. El planteamiento “sistémico” seguramente considerará los problemas curriculares como problemas técnicos de un sistema de distribución; el humanista los verá como problemas del desarrollo de la persona, la sociedad y la cultura, y el planteamiento político-económico buscará problemas de ideología y control social (Carr y Kemmis, 1988: 42).

Una diferenciación similar es propuesta por Kemmis (1993), al diferenciar entre teorías prácticas y críticas del currículo. Para el autor, la teoría práctica hace énfasis en la reorientación del trabajo en clase de los docentes a la luz de sus propios valores y su deliberación práctica, aunque desconoce el marco económico y político más amplio que limita las transformaciones curriculares. Mientras que la teoría crítica del currículo aborda directamente el problema del contexto social en el que se desarrolla determinada propuesta curricular, impulsando algunas teorías y valores educativos sobre otros. En esta misma obra la teoría crítica del currículo busca analizar los procesos sociales e históricos que influyen en la formación de nuestras ideas sobre el mundo social, el papel del lenguaje, entendido como construcción social, en la elaboración de nuestro pensamiento, así como los procesos autoformativos que constituyen nuestras biografías, elucidando las formas en las que han sido limitados o posibilitados por el contexto social. La construcción teórica crítica del currículo trata de trascender los logros y las limitaciones de las teorías técnicas y prácticas. Aporta los recursos de la ciencia crítica social a la ejecución de análisis históricos y sociales de la forma y de la sustancia contemporánea del currículo y a la organización de los procesos cooperativos de autorreflexión mediante los que los educadores pueden elaborar críticas de la educación actual y, simultáneamente, sumarse a la lucha histórica, social y política para transformarla (Kemmis, 1993: 94).

Carr y Kemmis (1988) habían formulado un planteamiento estratégico del currículo que articula y se complementa con la teoría crítica. Para los autores, este planteamiento parte de cuatro afirmaciones centrales:

1. Reconocer la localización histórica de las actividades educativas, así como el trasfondo sociopolítico en el que se desarrollan.
2. Señalar la condición social de la educación, lo cual quiere decir que las consecuencias de esta actividad son sociales y no meramente individuales.
3. Resaltar la condición política de la educación, ya que afecta las oportunidades de vida de quienes intervienen en este proceso, así como su acceso a una vida digna y
4. Reconocer que los actos educativos son problemáticos, es decir, que se constituyen a través de decisiones que crean o limitan las posibilidades de sus participantes. Por lo tanto, todos los actos educativos son susceptibles de ser problematizados para informar decisiones y acciones educativas futuras.

Considero que este planteamiento estratégico del currículo se articula con la perspectiva de Stenhouse (2007), quien concibe que el currículo debe ser el resultado de un proceso investigativo liderado por los docentes. El autor afirma que los currículos pueden ser propuestas hipotéticas que surjan de determinadas tesis sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Estas hipótesis curriculares podrían ser construidas y puestas a prueba por los docentes, debido a su posición privilegiada en medio de la interacción crítica entre propuestas educativas y prácticas cotidianas. La propuesta de Stenhouse puede complementarse subrayando la articulación entre estas propuestas y prácticas educativas y las teorías sociales más amplias. Lo que quiere decir que una propuesta curricular siempre cuenta con una teoría social subyacente.

7. El currículo como creación cotidiana: una apuesta estratégica

De acuerdo con Gómez Mendoza y Torres Carrillo (2017), si bien las políticas curriculares surgen a partir de modelos abstractos que buscan ser aplicados en todos los contextos de manera indiferenciada, los sujetos escolares llevan a la práctica estos contenidos de forma muy diferente a la prevista. Estos procesos tácticos, que establecen usos diferentes a los prescritos, alterando las disposiciones externas del poder instituido, se constituyen en creaciones curriculares cotidianas. Los autores afirman que:

... la producción curricular cotidiana origina nuevo saber pedagógico, al aprovechar las fisuras del poder que sostiene el texto curricular, en forma de acciones tácticas en el contexto en la que éstas se inscriben. Si el proceso está abierto a la incertidumbre, los resultados son igualmente diversos y en cualquier caso provisionales, en la medida que la creación no se agota en la consecución de una meta preestablecida y calculada. (Gómez Mendoza y Torres Carrillo, 2017: 23)

Puede afirmarse que la creación curricular cotidiana se articula con las teorías crítica y estratégica del currículo, al reconocer que toda política curricular se formula a partir de lecturas sobre la sociedad y sobre los propósitos que deberían orientar los procesos educativos; pero también al resaltar el rol central de los docentes quienes, debido a su posición privilegiada en la interacción entre políticas y prácticas curriculares, pueden transformar estas disposiciones educacionales, con el fin de promover otras perspectivas políticas y culturales en la escuela. Por lo tanto, aquí se propone la creación de una propuesta curricular crítica y estratégica que, basada en la creación curricular cotidiana, pueda generar reflexiones alternativas a las políticas curriculares hegemónicas sobre la educación política en la escuela.

A partir de los referentes curriculares previamente mencionados, y retomando la propuesta de Sant (2021) a continuación, se presenta un esquema de síntesis con los principales elementos de una propuesta curricular para la educación política radical desde la historia reciente:

Momento pedagógico	Definición	Estrategias didácticas
Pedagogías para la diferencia	<p>Estas pedagogías funcionarían a partir de significados vacíos. Es decir, seleccionando conceptos claves en el currículo (cultura, nación, democracia, ciencia, etcétera), así como valores, eventos, e incluso personalidades políticas, que son totalmente controvertidos.</p> <p>Estos significados vacíos deben ser elegidos conjuntamente teniendo en cuenta las posibilidades que ofrecen para la movilización política de los estudiantes. Posteriormente, se busca identificar colectivamente todas las maneras en la que estos significados se pueden entender, así como las contingencias que han incidido en su configuración presente.</p>	Narrativas
Pedagogías para la articulación	<p>Las pedagogías para la articulación buscan que los estudiantes tengan posibilidades para definir nuevas identidades y posiciones políticas, así como experimentar la contingencia de estas identidades.</p> <p>Inicialmente, se deben plantear situaciones didácticas que lleven a que los estudiantes definan una posición política, esto implica la formulación de cuestiones que requieran una respuesta por parte de los participantes. Luego, se puede llevar a los estudiantes a nuevos contextos, situaciones que habitualmente no experimentan, con el fin de que tengan nuevos recursos para configurar sus posiciones e identidades políticas.</p> <p>Esto implica la posibilidad de analizar las conexiones entre los contextos y las identidades o posiciones políticas asumidas, así como la condición contingente de estos posicionamientos. Esta contingencia permitiría también evidenciar espacios particulares de acuerdos y desacuerdos entre diversas identidades.</p>	Discusiones radicales
Pedagogías para la equivalencia	<p>Finalmente, las pedagogías para la equivalencia “tienen como finalidad ayudar al alumnado a crear y participar en cadenas de equivalencia para ser actores relevantes en la lucha hegemónica” (Sant, 2021: 149). Para estas pedagogías, es importante comprender los procesos hegemónicos mediante los cuales se construyen definiciones de una serie de significados vacíos, a través de cadenas de equivalencia.</p> <p>Las pedagogías para la equivalencia buscarían aproximar a los estudiantes al conocimiento de las diferentes instituciones en las que pueden participar, así como las diferentes estrategias de participación que se ubican fuera de estas instituciones. También puede posibilitarse la articulación de posiciones políticas entre los estudiantes, para expresar sus posicionamientos particulares en el marco de la lucha hegemónica.</p>	Contranarrativas

Conclusiones

En la situación actual de crisis en el apoyo a la democracia en América Latina y en Colombia y de aceptabilidad de sistemas políticos autoritarios, la educación política escolar puede desempeñar un papel fundamental. Para ello, es necesario comprender lo político más allá de las visiones tradicionales que lo vinculan con la ciudadanía y con las instituciones políticas de la democracia liberal. Para que la escuela pueda incidir de forma significativa en las representaciones de los estudiantes sobre lo político y la política, es necesario vincular estas reflexiones con sus experiencias cotidianas en torno al poder y con las formas en las cuales este influye en la configuración de sus subjetividades.

Por lo tanto, una perspectiva radical de la educación política permitiría concebir a los jóvenes como sujetos políticos en pleno derecho, asumir sus posiciones como elementos centrales de la discusión política, analizar conjuntamente las formas en las cuales sus subjetividades son configuradas a través de relaciones de poder, e

imaginar de manera conjunta configuraciones políticas alternativas. A su vez, la historia reciente permite incorporar el presente en el aula, sin asumirlo como una consecuencia lógica e inevitable del pasado; por el contrario, señalando las contingencias que nos llevaron a la situación actual, contingencias susceptibles de ser transformadas. Esta condición contingente del presente permite también imaginar configuraciones políticas alternativas.

La presente propuesta curricular simplemente busca aportar en una discusión importante sobre las formas en las cuales la escuela se posiciona frente a la situación política actual y, de acuerdo con una perspectiva crítica, participa en la lucha permanente por la hegemonía y la construcción de un futuro posible.

Referencias bibliográficas

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Corporación Latinobarómetro (2023). *Informe 2023 La recesión democrática de América Latina*. Corporación Latinobarómetro.
- Cuesta, R. M.; Mainer Baqué, J. y Mateos, J. (2008). Genealogía, historia del presente y didáctica crítica. En Mainer Baqué, J. *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas* (51-82). Prensas universitarias de Zaragoza.
- Gómez Mendoza, Y. y Torres Carrillo, A. (2017). El currículo cotidiano: entre las regulaciones y la emancipación. *Educación y Cultura*, 122, 18-25.
- Herrera, M. C.; Pinilla, A.; Díaz, C. e Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Heywood, A. (2017). *Introducción a la Teoría Política*. Tirant Lo Blanch.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Laclau, E. y Mouffe Ch. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político*. Paidós.
- Pagés, J. (2014). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Consciencia do Mundo Historico Social: caminhos investigativos. Educação em Foco*, 19(3), 17-37.
- Posca Cohen, M. (2019). *Racionalidad cívica, competencia política y democracia radical. Un estudio en Filosofía Política de la Educación*. Universidad Complutense de Madrid.
- Posca Cohen, M. (2021). Democracia radical, neoliberalismo y educación. Notas en torno a Chantal Mouffe y Wendy Brown. En González Martín, M. del R., Igelmo, Zaldívar, J. y Jover Olmeda (edit.). *Condiciones del pensamiento crítico en el contexto educativo de inicios del siglo XXI* (29-38). Fahrenhouse.
- Ruitenbergh, C. (2010). Conflict, Affect and the Political: On Disagreement as Democracy Capacity. *In Factis Pax. Journal of Peace Education and Social Justice*, 4(1), 40-55.

Sandoval-Hernández, A. M. (2019). Is democracy overrated? Latin American students' support for dictatorships. *IEA Compass: Briefs in Education*, 7, 1-12.

Sant, E. (2021). Educación política para una democracia radical. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 20, 138-157.

Schultz, W. A. (2018). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

Notas

[1]

Esta propuesta está inspirada en la perspectiva de la democracia radical, elaborada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Para profundizar en ella, puede consultarse Mouffe (1999) y Laclau y Mouffe (2004).



Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/111/1115096011/1115096011.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe,
España y Portugal
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la
naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Oscar Andrés Ardila Peñuela

Educación política radical e historia reciente: elementos de una propuesta curricular

Radical political education and recent history: elements of a curricular proposal

Clio & Asociados. La historia enseñada
núm. 38, e0036, 2024

Universidad Nacional del Litoral, Argentina
revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

ISSN: 2362-3063

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2024.38.e0036>