

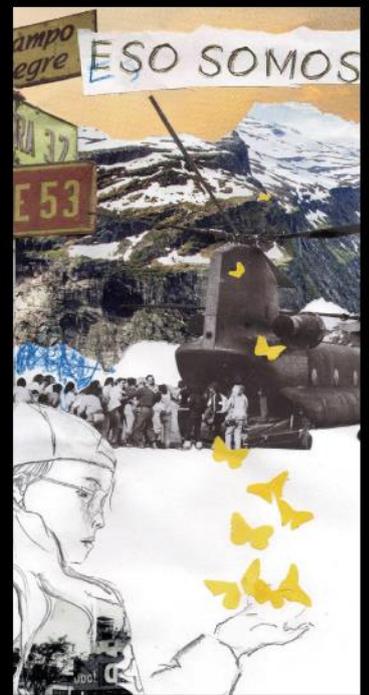


Universitat Autònoma de Barcelona

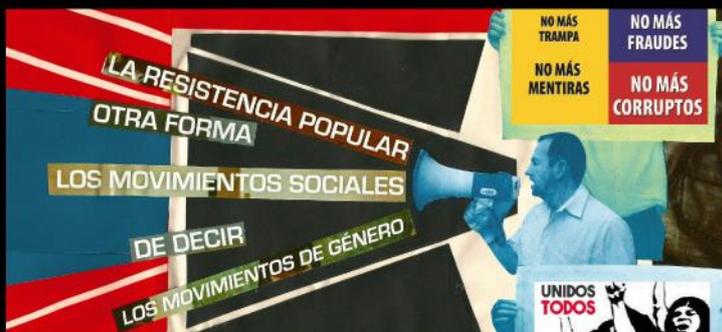
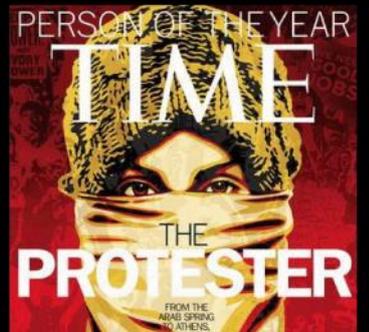
ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**DE LA SUMISIÓN
A LA
MOVILIZACIÓN**



**La educación para
la ciudadanía de la
democracia radical
en estudiantes de
bachillerato**



Autor:
Luis Felipe Caballero Dávila
Tutor y director:
Dr. Antoni Santisteban Fernández
Director:
Dr. Gustavo A. González Valencia



TESIS DOCTORAL

De la sumisión a la movilización:

La educación para la ciudadanía de la democracia radical en
estudiantes de bachillerato

Autor: Luis Felipe Caballero Dávila

Tutor y director: Dr. Antoni Santisteban Fernández

Director: Dr. Gustavo A. González Valencia

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales

Doctorado en Educación

Facultad de Ciencias de la Educación

2022

Toda educación racional no es en el fondo más que esa inmolación progresiva de la autoridad en beneficio de la libertad, el objeto final de la educación no debería ser más que el de formar hombres [y mujeres] libres y llenos de respeto y de amor hacia la libertad ajena [...] de esas escuelas deberán ser eliminadas absolutamente las menores aplicaciones o manifestaciones del principio de autoridad. No serán ya escuelas, sino academias populares, en las cuales no podrá hablarse ya de escolares y de maestros [Será] una enseñanza libre [...] una enseñanza mutua, un acto de fraternidad [...]

Mijail Bakunin. Dios y el Estado

AGRADECIMIENTOS

A mis estudiantes cuyas ideas, diálogos, alegría, cariño y afecto hicieron posible esta investigación. Sus sonrisas sinceras, sus palabras, su espontaneidad siempre harán de esta labor la mejor elección de vida, para ellos y ellas y por ellos y ellas todas mis inquietudes, mis reflexiones, mis motivaciones, mis resistencias y mis rebeldías, las cuales me han permitido seguir en la búsqueda de una educación por y para la justicia social, la igualdad, la libertad y la vida.

A todas las profesoras y profesores del Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB y del grupo de investigación GREDICS, en especial a Joan Pagès (QEPD), Neus González-Monfort y Mercè Andreu i Rosés cuya calidad humana y enseñanzas han marcado mi práctica como docente.

Especial agradecimiento a la Dr. Edda Sant y el Dr. Diego García Monteagudo, quienes me colaboraron con la validación del cuestionario.

A mis compañeros y compañeras del colegio, quienes siempre me han acompañado en todas las aventuras en las que me embarco y proyectos que realizo. Gracias por sus ánimos, consejos y palabras.

De forma muy especial, mi más profundo agradecimiento al Dr. Gustavo González Valencia por su paciencia, consejos, asertividad, profesionalidad, tiempo, conocimientos y sobre todo por su calidez humana. Sin él no hubiera sido posible. Gracias por guiarme en este camino, mejor guía no pude haber encontrado, pues, más allá de lo académico, siempre supo darme ánimos, aprecio y esperanza.

Al Dr. Antoni Santisteban por su bagaje, profesionalidad, conocimiento, amabilidad, paciencia y, sobre todo, por abrirme las puertas a este mundo de la Didáctica de las Ciencias Sociales que me ha permitido mejorar mi práctica y amar cada vez más lo que hago. Sin él tampoco hubiera sido posible. Siempre estuvo dispuesto a colaborar en todo lo que necesité y desde el Master hasta el doctorado ha sido uno de los guías en este camino.

A mi familia y, en especial, a mis padres por su cariño, afecto y apoyo. Por ellos he construido gran parte de lo que soy y siempre les deberé todo lo que hago y todos los logros.

A mis amigos y amigas (en especial, a Clau, Leyla, Pi, Vicky, Valen, Jaime, Fabo y Beto) y a mi hermosa esposa (Caro), siempre supieron animarme y levantarme en momentos en que creía desfallecer. Sus palabras, consejos, pero, en especial, su amor, siempre ayudaron a encontrarme en instantes en que perdía el sur. Gracias por siempre estar ahí. Todas mis alegrías se las debo a ustedes.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación indaga sobre las representaciones sociales de la política, la participación, la democracia y la ciudadanía que tienen las y los estudiantes del grado once, de una institución educativa pública de Bogotá, ubicada en la localidad de Suba antes, durante y después de la aplicación de un dossier de actividades sobre los movimientos sociales diseñado desde el enfoque de educación para la ciudadanía de la democracia radical.

Para tal fin se construyó un marco teórico que tomó el concepto de RS desde la perspectiva del núcleo central, asumió los conceptos de política, democracia, participación y ciudadanía desde cuatro tipos ideales: el liberal, el republicano, el comunitarista y el radical y se posicionó en la educación para la ciudadanía de la democracia radical.

En cuanto al marco metodológico, el estudio se enmarca desde el paradigma socio-crítico y el enfoque metodológico mixto. Las técnicas e instrumentos de recolección de la información fueron un cuestionario pre y pos-test y un dossier de actividades. Instrumentos que fueron analizados desde la estadística descriptiva y el análisis crítico del discurso.

Así, el presente texto se divide en 7 capítulos:

En el **primero** se exponen el planteamiento del problema, el estado de arte, la justificación, las preguntas, los supuestos y los objetivos.

En el **segundo** se presentan los distintos aspectos teóricos asumidos por la investigación, que a su vez fueron considerados para el diseño de los instrumentos, del dossier de actividades y el análisis de los datos.

En el **tercero** se explican el paradigma y el enfoque metodológico asumido en la investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de la información y la forma de análisis de los datos.

En el **cuarto** se expone el proceso de análisis de la información que permitió la identificación, caracterización y explicación de las representaciones sociales de las y los estudiantes acerca de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía antes de la aplicación del dossier de actividades.

En el **quinto** se identifican, caracterizan y explican las evoluciones, cambios y permanencias en la estructura y núcleo figurativo de las representaciones sociales, a partir del análisis crítico del discurso de los textos desarrollados en las distintas actividades.

En el **sexto** se analizan las representaciones sociales de las y los participantes del estudio después de la intervención didáctica, a partir de la triangulación de los tres instrumentos: cuestionarios pre y post-test y dossier.

Finalmente, en el **séptimo** se presentan los principales hallazgos a los que ha llegado el estudio.

INDICE

1	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
1.1	El Contexto: Los intentos por democratizar la escuela y el ingreso del neoliberalismo. Del lado de los otros	16
1.2	Las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales sobre educación ciudadana. Del lado del nosotros	22
1.2.1	Estudios sobre representaciones sociales de la política.....	23
1.2.2	Estudios sobre representaciones sociales de la democracia	26
1.2.3	Estudios sobre representaciones sociales de la participación.....	28
1.2.4	Estudios sobre representaciones sociales de la ciudadanía	30
1.2.5	Estudios sobre formas de participación ejercidas por las y los jóvenes	31
1.2.6	Investigaciones acerca del trabajo con problemas sociales relevantes y cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales	35
1.3	La reflexión desde la propia práctica. Del lado del yo y el súper yo	39
1.4	Las razones para estudiar las representaciones sociales sobre la política, la democracia, la participación y la ciudadanía.....	41
1.5	Preguntas, supuestos y objetivos de la investigación.....	44
2	MARCO TEÓRICO	47
2.1	Las Representaciones Sociales: identificación, interpelación y transformación ..	47
2.1.1	Las representaciones sociales	47
2.1.2	La teoría del núcleo central de las representaciones sociales.....	50
2.1.3	La interpelación	52
2.2	Política, democracia, participación y ciudadanía: entre el liberalismo y el radicalismo	54
2.2.1	La política: Del sometimiento a la transformación	54
2.2.2	La democracia: La radicalización de la igualdad y la libertad	61
2.2.3	La participación: De las acciones convencionales a las no convencionales..	67
2.2.4	La ciudadanía: De la pasividad a la acción.....	70
2.2.5	Modelos de representación de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía.....	76
2.2.6	Poder y hegemonía: De la falsa representación a la alternativa	79
2.3	La formación ciudadana desde la teoría crítica y radical.....	81
2.3.1	La formación política y ciudadana liberal	82
2.3.2	La formación política y ciudadana republicana.....	82
2.3.3	La formación política y ciudadana comunitarista.....	83

2.3.4	La formación política y ciudadana para la democracia radical	84
2.3.5	Modelos de formación política y ciudadana.....	88
2.4	Propuesta de educación para la ciudadanía de la democracia radical.....	90
2.4.1	Razones para formar en una ciudadanía para la democracia radical	90
2.4.2	Nuestra propuesta de educación para la ciudadanía de la democracia radical en estudiantes de bachillerato	92
3	MARCO METODOLÓGICO	99
3.1	Paradigma y enfoque metodológico: posicionamiento crítico, método mixto cuasi-experimental pre-test y post-test e investigación-acción	99
3.1.1	El paradigma socio-crítico.....	99
3.1.2	El método mixto	99
3.1.3	Investigación cuasi-experimental con pre-test y post-test.....	101
3.1.4	Elementos de investigación-acción	101
3.2	Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de la información: del cuestionario a la intervención	102
3.2.1	El cuestionario: indagando por RS a partir del método de asociación libre	102
3.2.2	El dossier de actividades para formar en ciudadanía para la democracia radical	106
3.3	Métodos de análisis de la información	115
3.3.1	Análisis de los datos arrojados por el cuestionario.....	115
3.3.2	Análisis de los datos del dossier de actividades	121
3.4	Contexto, población y muestra	130
3.5	Fases de la Investigación	132
3.6	Consideraciones éticas y límites de la investigación	132
4	LAS REPRESENTACIONES SOCIALES (PRE-TEST).....	135
4.1	Representaciones sociales de la política	135
4.2	Representaciones sociales de la democracia.....	137
4.3	Representaciones sociales de la participación	139
4.4	Representaciones de la ciudadanía	140
4.5	Las formas de participación	142
4.6	La enseñanza de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía en las clases de ciencias sociales	146
4.7	Explicación y origen de las representaciones sociales.....	147
4.8	Las representaciones sociales y su origen: Síntesis	155
5	LAS RS DE LAS Y LOS ESTUDIANTES SOBRE LA POLÍTICA, LA DEMOCRACIA, LA PARTICIPACIÓN Y LA CIUDADANÍA DURANTE EL DOSSIER.	157
5.1	Clase cero: ¿Qué sabemos sobre los movimientos sociales?.....	157
5.1.1	Análisis de los datos obtenidos en las actividades elegidas #1	157

5.1.2	Análisis de los datos obtenidos en la actividad elegida #2.....	160
5.1.3	Análisis de los datos obtenidos en la actividad elegida #3.....	163
5.1.4	Análisis de los datos obtenidos en la actividad escogida #4	169
5.1.5	Las RS de los estudiantes desde sus conocimientos previos sobre los MS.	172
5.2	Análisis de las clases 1, 2, 3 y 4.....	173
5.2.1	Análisis de la clase 1: ¿Por qué luchan las mujeres? el movimiento #Me too/#Yo también	174
5.2.2	Análisis de la clase 2: ¿Por qué luchan juntos: pensionados, jóvenes, estudiantes, maestros, trabajadores, campesinos, indígenas, lgbti,s y mujeres? El estallido social en Chile 2019.....	189
5.2.3	Análisis de la clase 3: ¿Por qué luchan en Colombia estudiantes, trabajadores y campesinos? Movimientos Sociales en Colombia.....	203
5.2.4	Análisis de la clase 4: ¿Por qué se moviliza la gente en Colombia en la actualidad? El Paro Nacional (PN) 2021	218
5.3	Análisis de la clase final: ¿Por qué luchar? ¿Qué es un movimiento social? ¿Puedes cambiar el mundo? Las alternativas y la acción social.....	227
5.3.1	Análisis de los datos obtenidos en las actividades elegidas #1 y 2	227
5.3.2	Análisis de los datos obtenidos en la actividad elegida #3.....	228
5.3.3	Análisis de los datos obtenidos en la actividad elegida #4.....	234
5.3.4	Análisis de los datos obtenidos en la actividad #5	239
5.3.5	Análisis de los datos obtenidos en la actividad elegida #6.....	241
5.3.6	Las RS y actitudes de las y los estudiantes después del dossier.....	243
5.4	Principales hallazgos sobre las representaciones sociales y formas de participación de los estudiantes a partir del dossier	244
5.4.1	Las representaciones sociales de los movimientos sociales	244
5.4.2	Las representaciones sociales sobre la política, la democracia, la participación y la ciudadanía y las formas de participación.....	245
5.4.3	Aspectos pedagógicos y didácticos	251
6	REPRESENTACIONES SOCIALES POST-TEST.....	253
6.1	Representaciones sociales sobre la política	253
6.2	Representaciones sociales sobre la democracia.....	256
6.3	Representaciones sociales sobre la participación	259
6.4	Representaciones sociales sobre la ciudadanía	262
6.5	Las formas de participación	265
6.6	Las Representaciones sociales después de la aplicación del dossier: Síntesis....	267
7	CONCLUSIONES.....	271
7.1	¿Cuáles son las representaciones sociales de las y los estudiantes sobre la política, la democracia, la participación y la ciudadanía?	271

7.2	¿Cómo se modifican estas RS con la aplicación de un dossier de actividades sobre los movimientos sociales diseñado desde el enfoque de educación para la ciudadanía de la democracia radical?	272
7.3	¿Qué incidencia tienen la posición social y los distintos escenarios de socialización en las RS que construyen las y los estudiantes acerca de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía?	279
7.4	¿Cómo cambian sus perspectivas de participación en la escuela, el barrio y la ciudad con la aplicación de un dossier de actividades sobre los movimientos sociales diseñado desde el enfoque de educación para la ciudadanía de la democracia radical?280	
7.5	¿Es posible una educación para la ciudadanía de la democracia radical?	282
7.6	Recomendaciones para la enseñanza y la investigación	286
7.7	Consideraciones finales	288
8	Referencias Bibliográficas.....	289
9	Índice de tablas y figuras	301
10	Índice de anexos (Formato digital)	309

1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las tradiciones epistemológicas en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, en la segunda mitad del siglo XX, han transitado desde la tradición positivista hasta el impacto del posmodernismo. En los años 70 surgen las perspectivas críticas, las cuales tienen como objetivo: que los estudiantes comprendan las estructuras de poder y explotación, para que puedan cambiar sus condiciones de existencia y la posición que les ha otorgado el sistema, transformando su realidad y la de los demás.

La escuela y la enseñanza de las ciencias sociales deberían, entonces, desarrollar habilidades como la autonomía y la responsabilidad y actitudes que permitan valorar la información y reflexionar sobre lo que se piensa. Esto, con la intención de que las y los estudiantes adquieran compromisos y fomenten acciones que promuevan la transformación social.

En suma, lo que busca la enseñanza de las ciencias sociales, desde una perspectiva crítica, es una mayor participación democrática y que el alumnado ejerza acciones para el cambio social, como lo expresa Benejam (1997), que sean cada vez más conscientes de su propio sistema de valores, capaces de hacer una reflexión crítica de lo que piensan y quieren y propongan alternativas.

En este orden de ideas, la educación para la democracia y la formación en ciudadanía tendría como finalidad última:

formar ciudadanos y ciudadanas capaces de saber convivir democráticamente con los demás, de participar en la vida social, laboral, cultural y política de su mundo, intentando mejorarla. (Pagès, 2009, p. 7)

En Colombia, en la década de los 90s, se dieron grandes avances a nivel jurídico para la democratización de la escuela, implementándose los gobiernos escolares y políticas educativas, que apuntaban hacia una formación en democracia, ciudadanía y derechos humanos. Sin embargo, dichos avances no significaron una mayor democratización y un empoderamiento de los estudiantes, pues instrumentalizó el ejercicio democrático, reduciéndolo al ejercicio del voto y a la elección de representantes estudiantiles que tienen poca incidencia en las decisiones pedagógicas, presupuestales y convivenciales de los colegios.

Esta realidad me confrontó como profesor de ciencias sociales en escuelas públicas y privadas, pues fui testigo de cómo se seguían reproduciendo relaciones autoritarias, jerarquías rígidas y visiones tradicionales de la democracia, en donde se delega en otros la participación ciudadana. Esto me llevo a pensar, desde la investigación y mi ejercicio docente, maneras en que la educación y los proyectos de gobierno escolar y democracia pudieran hacer realidad una democracia más directa y una ciudadanía más activa y crítica.

1.1 El Contexto: Los intentos por democratizar la escuela y el ingreso del neoliberalismo. Del lado de los otros

En Colombia, en el año 1991, en el marco de la nueva Constitución Política, se da un gran avance jurídico al formular, en el artículo 67, como principal objetivo de la educación: la formación “en el respeto de los derechos humanos, a la paz y la democracia” (Constitución Política de Colombia [CPC], 1991, p. 26). Igualmente, con el artículo 68 de la CPC (1991) se propuso como horizonte la democratización de la escuela, al señalar que: “la comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación” (p. 26). Propósitos que se verán concretados con la Ley General de Educación del año 1994 (Ley 115, 1994) y el Decreto 1860 del mismo año. Así, dentro de los fines de la educación, artículos 2, 3 y 5 (Ley 115, 1994), se resalta la importancia de la formación en derechos humanos y democracia, la cual se hace más explícita en el artículo 13 (Ley 115, 1994), numerales b y c, que señala que la educación busca “fomentar las prácticas del respeto por los derechos humanos [...] las prácticas democráticas del aprendizaje [y] de los principios y valores de la participación y organización ciudadana” (Ley 115, 1994).

Por su parte, el Decreto 1860 de 1994 buscó concretar en la práctica dicha democratización, con la formalización de las distintas asambleas (concejos) para tomar las decisiones de forma colegiada y la elección de representantes a los distintos estamentos que hacen parte de la comunidad educativa.

Igualmente, para el año 2013 se expide, en la misma línea, la ley 1620, la cual tiene como objetivo: “contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista” (2013). Lo anterior demuestra que, en materia de leyes, el país ha avanzado ampliamente en la construcción de un marco jurídico para promover la democratización de la escuela y de la sociedad. Por esta razón, como lo dicen González y Santisteban (2016), la escuela está llamada a diseñar estrategias que contribuyan a educar y formar ciudadanos que profundicen la democracia y la justicia social en Colombia.

Esta preocupación por la formación en democracia no existe solo en Colombia, sino que se da en todo el mundo occidental y en todos los países con regímenes democráticos. Como lo expresan Santisteban y Pagès (2009):

Desde principios de la década del noventa del siglo pasado hasta la actualidad, la formación cívica y democrática de la juventud, la formación de la ciudadanía, ha sido una preocupación constante de aquellos países con una democracia consolidada —países europeos, Estados Unidos, Canadá, Australia o Japón, por ejemplo—, de los que tienen una democracia más reciente o con una democracia poco consolidada —la mayoría de países latinoamericanos— y los que accedieron a la democracia después de la caída del Muro de Berlín —los países del Este de Europa—. La razón es común a todos ellos: la escasa, cuando no nula, participación de la juventud en la vida pública y el escaso conocimiento sobre las instituciones políticas democráticas. Así, la formación cívico-política de la juventud es hoy una preocupación mundial. (p. 17-18)

Sin embargo, el hecho de que en el país exista un marco jurídico que promueva la formación en democracia y en ciudadanía y que esta sea una preocupación mundial, no implica que se dé una cultura de la participación de las personas en los distintos ámbitos sociales y que se asuma la ciudadanía desde una posición activa y crítica. La razón: las leyes y políticas educativas en el país están formuladas para formar ciudadanos desde el punto de vista de una participación meramente representativa y la enseñanza de una ciudadanía activa, desde el punto de vista crítico, implica trabajar los conceptos de responsabilidad, compromiso social, derechos humanos y justicia social.

Por tanto, a pesar de que las leyes buscaban democratizar la escuela, los gobiernos diseñaron políticas educativas desde los resultados de evaluaciones masivas estandarizadas y desde criterios eminentemente técnicos, determinados por los aspectos económicos y financieros, mediante indicadores de eficiencia, eficacia y calidad, centrándose en los problemas de gestión del sector educativo y elaborando estándares y competencias ciudadanas (Pinilla y Torres, 2006). Competencias que fueron diseñadas desde el Estado con la finalidad de lograr una ciudadanía obediente y útil para el modelo económico imperante.

De este modo, la gran mayoría de estudios (Mieles y Alvarado, 2012; Barrera et. al., 2011; Arias, 2010; Herrera et. al., 2005; Pinilla y Torres, 2006; Gómez, 2005), son críticos del proyecto de formación por competencias concretado en el documento: “Formar para la ciudadanía si es posible: estándares básicos de competencias ciudadanas, lo que necesitamos saber y saber hacer” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2004), el cual es un intento, por parte del Ministerio de Educación de Colombia, de estandarizar grado a grado lo que deben saber y saber hacer las y los estudiantes para ser un “buen ciudadano”.

Rodríguez et. al. (2007) señalan la importancia de este marco de referencia. No obstante, Mieles y Alvarado (2012), Barrera et. al. (2011), Arias (2010), Herrera et. al. (2005), Pinilla y Torres (2006) y Gómez (2005) son críticos del documento y su evaluación, por asumir el aprendizaje ciudadano como un problema individual y no como una socialización política que se da en contextos particulares. Igualmente, estas investigaciones (Mieles y Alvarado, 2012; Barrera et. al., 2011; Arias, 2010; Herrera et. al., 2005; Torres y Pinilla, 2006; Gómez, 2005) son críticas de la idea de estandarizar un único modelo de ciudadanía en un país multicultural y diverso y de que se pretenda evaluar un saber práctico con cuestionarios cerrados.

Los estudios citados anteriormente (Mieles y Alvarado, 2012; Barrera et. al., 2011; Arias, 2010; Herrera et. al., 2005, Torres y Pinilla, 2006; Gómez, 2005) también cuestionan que los Estándares de Competencias intenten estandarizar la moralidad desde una competencia, creyendo que los sujetos se van a comportar y desempeñar de cierta manera según un nivel de moral prefijado, sin tener en cuenta los contextos y situaciones particulares en que se dan. De esta manera, Mieles y Alvarado (2012), Barrera et. al. (2011), Arias (2010), Herrera et. al. (2005), Torres y Pinilla (2006) y Gómez (2005) coinciden en que los Estándares de Competencia diseñan un formato de lo moral y políticamente correcto, al cual deben adaptarse todos los sujetos para recibir una evaluación positiva o negativa de su comportamiento como ciudadano,

desconociéndose las características propias de los procesos de socialización y formación de los sujetos y privilegiando una mirada instrumental del ciudadano, la cual entiende al sujeto solamente como una persona portadora de derechos y con obligaciones civiles.

Por su parte, López (1992), Herrera et. al. (2005), Pinilla y Torres (2006) y Caballero (2015; 2015a) señalan que Colombia se ha caracterizado por la prevalencia del autoritarismo, la exclusión y la alta desinstitucionalización, en donde las ideas de democracia y participación se han limitado a las elecciones y el voto. De este modo, los procesos democráticos se han instrumentalizado en la realidad política colombiana y en las escuelas y no permiten que se den transformaciones de las jerarquías, de la organización de las relaciones de poder y del orden social hegemónico. Como lo expresa Caballero (2015), la democracia en Colombia y en la escuela se ha limitado a los procesos de elecciones, representativos, deliberativos y parlamentarios no directos, los cuales fomentan las virtudes conciliatorias, reflexivas y argumentativas que buscan el reconocimiento de un orden social, en donde la sociedad es fruto del consenso y de la participación en los mecanismos diseñados por el Estado para dicha actividad.

La situación descrita anteriormente busca eliminar el conflicto, a través de la homogenización de los sujetos y la formación en valores cívicos como el respeto y el acatamiento de las normas (Caballero, 2015). Algo que convierte a la ciudadanía en una forma de regular la relación entre los sujetos y el Estado, y no en un espacio de participación directa y de transformación de las realidades.

En la misma línea, García y De Alba (2012) dicen que:

en el marco del actual modelo de democracia representativa, vigente en nuestras sociedades, la participación existe de manera formal, y legal y administrativamente se ofrecen múltiples cauces para ejercerla, pero las posibilidades reales de dicho ejercicio y, sobre todo, el alcance de la acción participativa plantea muchas dudas acerca de su autenticidad y eficacia. (p. 303)

Asimismo, Guzmán (como se citó en Monsalve, 2015) expresa que la democracia representativa es elitista, pues delega en el gobernante la acción política. Ciudadanía que tiene un papel pasivo, ya que para ejercer su participación requiere de unos intermediarios y limita las formas de intervención a elegir unos representantes, los cuales no encarnan ni defienden los intereses de los ciudadanos sino los de las elites.

Por otro lado, la instrumentalización de la democracia y la participación han:

llevado a un alto grado de desilusión frente al desarrollo y los resultados de la democracia liberal [pues] no han favorecido la construcción de un orden social más justo ni han estimulado el mejoramiento de las condiciones de vida en los planos colectivo ni individual. En consecuencia, ha tomado fuerza la idea de que lo que significa vivir bien y mejor corresponde más a un tema de lo privado-doméstico que de lo público-colectivo, premisa sobre la cual se ha profundizado la cultura de la venta del voto, los favores políticos y los acuerdos amañados. (Rivera, 2016, p. 176)

Esto conlleva a que se perpetúe un sistema electoral representativo, corrupto y fragmentado, con campañas políticas cimentadas en el intercambio económico individual (clientelismo) y el subsiguiente abandono estatal y constante violación de los derechos civiles y sociales de la población.

Lo anterior ha generalizado la desesperanza frente a que la situación cambie, lo cual se evidencia en una representación social negativa del sistema democrático y en el pesimismo de los distintos actores educativos frente a la posibilidad de revertir el curso actual de una democracia basada en el comercio político (Rivera, 2016).

Por otra parte, con el auge del tema de la calidad a finales de los años 90 se generó la necesidad de evaluar y medir la educación como base para tomar decisiones que permitan mejorarla, por lo que se diseñaron pruebas comunes y estandarizadas, que en el caso de la educación política y la formación ciudadana y democrática buscan medir las competencias desde un enfoque civilista, en donde se evalúa el conocimiento de las instituciones con una matriz económica, laica y orientada al trabajo.

De esta manera, las habilidades ciudadanas no se evalúan desde un enfoque de ciudadanía crítica y creativa, sino desde una perspectiva necesaria para la creación de una plataforma ciudadana ideal para la política económica y social neoliberal, en la cual la educación es básicamente, según McLaren (2005), un subsector de la economía y en donde la corporativización de las escuelas y del plan de estudios se basan en:

la creación de estándares nacionales, exámenes nacionales regulares, sistemas de bonos, esquemas de rendición de cuentas, incentivos financieros para las escuelas con alto rendimiento y el "control de calidad" aplicado a la enseñanza (...) [en donde] los alumnos exitosos son aquellos a quienes la escuela recompensa [y] si ocurre que alguien tiene éxito, debe ser a causa de sus méritos individuales. (pp. 69, 259)

La reducción de la democracia al ejercicio representativo y las políticas educativas con un enfoque neoliberal permearan las prácticas ciudadanas en la escuela. De esta manera, los procesos democráticos se instrumentalizaron a través de la elección de representantes (personero, contralor, cabildante, representante estudiantil por curso, representante estudiantil al consejo directivo) que se da los primeros meses del año, para luego olvidarse fácilmente¹.

¹ Con la Constitución de 1991, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y el Decreto 1860, cada año en la escuelas colombianas se realiza un proceso de elección de representantes de todos los agentes escolares (padres de familia, estudiantes y maestros) con la finalidad de conformar distintos consejos y comités (Consejo de Padres, Consejo Estudiantil, Comité de Convivencia, Personero, Contralor, Comité de Control Social) y el Consejo Directivo, quien es el que toma las decisiones con respecto a la ejecución del presupuesto y los aspectos académicos y está integrado por dos docentes, dos padres de familia, un estudiante del grado once elegido por el Consejo de Estudiantes, un representante del sector productivo, un exalumno y el rector de la escuela. En el marco de este proceso, los estudiantes eligen el Personero Estudiantil por medio de un ejercicio de voto popular, el cual es el encargado de velar por los derechos de los estudiantes y promover sus deberes y, en algunas partes del país, el Contralor Estudiantil, quien se encarga de velar por el buen uso de los recursos del Estado que llegan al colegio. Cada año, en las escuelas se da un proceso electoral que, en los aspectos formales y simbólicos, reproduce, en parte, el esquema convencional de las elecciones políticas del país: elección de candidatos, creación de propuestas, campaña, utilización de formularios de inscripción, actas de escrutinio, tarjetones electorales, jurados y votaciones.

Diversos autores (Cubides, 2000; Álvarez y Monedero, 2002; Rodríguez y Contreras, 2014; Jiménez, 2014; Caballero, 2015, 2015a) resaltan que, con la Ley 115 de 1994 y el decreto 1860 de mismo año, la formación y participación de los estudiantes se limita a la elección del gobierno escolar (representantes), en donde el profesor dedica tiempo de clase para hablar acerca de qué es, para qué se conforma, los requisitos para ser representante, se hace campaña, se habla de democracia durante las elecciones, incluso se promueve una especie de clientelismo al otorgar nota por participar, pero el tema parece olvidarse después. Al respecto Álvarez y Monedero (2002) dicen:

En síntesis, el proceso [de elección y constitución de Gobierno Escolar] no logra configurar el surgimiento de un nivel de debate y de conciencia sobre el sentido de la representación, que rompa el particularismo y una especie de pragmatismo que implica que simplemente hay que votar y elegir, hay que cumplir con el rito aun cuando no se crea en él. (p. 4)

De esta forma, como lo comentan Cerda et. al. (2004) los Gobiernos Escolares y Consejos Estudiantiles se convierten en simples simulacros de escuchar y atender, lugares de discusión y deliberación que no tienen ningún poder efectivo ni capacidad de resolución.

En cuanto a la práctica educativa de los maestros, González nos dice (2012) que la formación ciudadana en Colombia se ha visto supeditada a incorporarse a las clases de geografía e historia de tres maneras: cuando se tratan conceptos o temas afines (derechos humanos, participación, movimientos sociales, democracia, ciudadanía, gobierno escolar), con la existencia de una asignatura y como elemento transversal. En este caso, cuando se hace desde un concepto afín o asignatura – como ciencia política- la formación ciudadana se sujeta a la calidad de los procesos didácticos que rodean la clase y a lo que hace el profesor.

Por su parte, cuando la educación ciudadana se trabaja como elemento transversal, la observación de la práctica muestra que los docentes intentan realizar actividades mucho más interactivas y generar una conciencia histórica (relación entre el pasado y el presente para construir alternativas de futuro), pero los problemas que se tienen para lograr estas relaciones e interactividad dificultan la comprensión en las y los estudiantes y la posibilidad de una formación ciudadana de calidad desde la transversalidad (González, 2012). Así, en la práctica educativa, la formación ciudadana no ha logrado generar las habilidades necesarias para que se pueda ejercer una ciudadanía crítica y creativa. Esto se debe a las falencias que el profesorado en formación y los profesionales en ejercicio tienen en didáctica.

En cuanto a los programas y materiales didácticos, Sant y Pagès (2013) evalúan la incidencia que tienen en la participación y argumentan que los materiales didácticos y programas para la formación ciudadana buscan crear sujetos que legitimen la democracia liberal y que no participen mucho o de forma directa, reduciendo la ciudadanía a unos conocimientos, destrezas, valores, compromisos, responsabilidades y actuaciones de lo que se consideraría un “bien ciudadano” desde la institucionalidad.

Todo lo anterior, se ve reflejado en la forma en que los estudiantes se representan y ejercen sus derechos democráticos en la escuela y su vida cotidiana. Los conocimientos, habilidades y actitudes políticas democráticas que tienen las y los estudiantes, al finalizar su escolarización obligatoria, así como la forma en como ejercen sus derechos democráticos en la escuela, se reduce a resolver los conflictos a través de los canales institucionalizados, brindados y regulados desde el Estado, la escuela o los grupos hegemónicos de poder (Caballero, 2018; 2019).

El alumnado privilegia el uso de los mecanismos de la democracia liberal-representativa para participar (elecciones, voto, asambleas, mayorías), los cuales han instrumentalizado la política, le otorgan la representación de las ideas a otros y no permiten ejercer una participación democrática más directa (Caballero, 2018; 2019). Los estudiantes relacionan la política con prácticas principalmente negativas, como son: la deshonestidad y la corrupción, y la asocian con instituciones y agentes políticos convencionales, como son: los partidos políticos, el gobierno, los políticos, el congreso y el Estado.

Al respecto Alvarado et. al. (2008) afirman que:

En los imaginarios sociales, la política se ha ido banalizando progresivamente y haciéndola precaria. La precariedad de la política se ve expresada en la alta frustración, desconfianza social e impotencia política que sienten los y las jóvenes al no sólo no entender lo que pasa, sino al no encontrar poderes claros que orienten la vida en común y que les permitan darle sentido a su historia (p. 36).

En cuanto a las representaciones sociales (en adelante RS) sobre política, democracia, ciudadanía y participación en otra investigación hemos demostrado que las y los estudiantes asocian la ciudadanía, la democracia y la política con prácticas, expresiones y palabras del modelo liberal y el sistema político representativo, mientras que relacionan la participación con prácticas, expresiones y palabras del modelo de participación liberal y republicano. Esto nos lleva a concluir que los estudiantes no han tomado el grado de conciencia necesario para avanzar hacia una ciudadanía crítica (Caballero, et. al., 2020). El mayor porcentaje de acciones de participación desarrolladas por los estudiantes corresponden a acciones de tipo liberal y republicano, tales como: votar, expresar sus opiniones y creencias, y debatir y argumentar sus ideas en distintos espacios.

Por su parte, en el Civic Studies de 2016 (Schulz et al., 2018), organizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), se afirma que, en Colombia, durante el periodo 2009-2016 se registró una caída general en la confianza de los estudiantes en las instituciones cívicas (gobierno, fuerzas militares y partidos políticos). Los datos más preocupantes de este estudio (Schulz et al., 2018) es que el 73% de las y los estudiantes consultados aceptaría un régimen dictatorial si trae consigo “orden y seguridad” y que el 68% estuvo de acuerdo en que las dictaduras están justificadas cuando traen “beneficios económicos”. Igualmente, esta investigación (Schulz et al., 2018) muestra que el 48% de participantes del estudio aprueban o aprobarían las prácticas autoritarias del gobierno. Esta

situación es preocupante, a pesar de que Colombia, junto con Chile, posee el nivel más alto en conocimiento cívico de los 5 países latinoamericanos que hicieron parte del estudio.

Vemos, entonces, como Colombia, a pesar de los distintos esfuerzos, no se ha encaminado a cumplir el objetivo principal que tendría la educación desde la perspectiva crítica de las ciencias sociales:

[formar] jóvenes que se sitúen en su mundo, tengan conocimiento para interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa y quieran ser protagonistas del devenir histórico (Pagès como se citó en González y Santisteban 2016, p. 93)

Esto obliga indagar sobre cómo educar en una ciudadanía más activa, crítica y participativa, con la cual las comunidades puedan incidir directamente en las decisiones que les conciernen y transformar sus realidades.

1.2 Las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales sobre educación ciudadana. Del lado del nosotros

El grupo de investigación GREDICS², en la línea de Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, considera que la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales debe servir para promover una educación enfocada a lograr la justicia social, la igualdad, la libertad y la participación. De esta manera, las investigaciones realizadas en el grupo responden a problemas como:

¿Qué conocimientos de las ciencias sociales, de la geografía o de la historia son los más adecuados en este sentido? ¿Qué pueden aportar las diferentes disciplinas de las ciencias sociales a la educación para la justicia social? ¿Qué tipo de competencias debe desarrollar el alumnado como parte de una ciudadanía crítica? ¿Cómo pueden contribuir la geografía, la historia o las ciencias sociales al desarrollo de estas competencias? (Santisteban, 2017, p. 558)

Estas necesidades de la investigación también han sido compartidas por Shaver et. al, Mehlinger y por Levstik y Tyson (como se citaron en Santisteban, 2017), quienes señalan, en sus trabajos sobre el estado de la investigación en la enseñanza de las ciencias sociales, las siguientes necesidades: a) conocer qué pasa en las aulas; b) orientar la investigación a las necesidades de la práctica; c) investigar para convertir los conocimientos de ciencias sociales, geografía e historia en herramientas intelectuales para la crítica social (reflexión crítica sobre la realidad), la participación democrática y la intervención.

En este aparte del capítulo, haremos referencia algunas de las investigaciones centradas en el estudio de las RS sobre la política, la democracia, la participación y la ciudadanía y el uso de cuestiones socialmente vivas (QSV de las siglas en francés³) en la enseñanza de las ciencias sociales.

² GREDICS (Grup de Recerca en Didáctica de les Ciències Socials - 2017SGR1606). Universidad Autónoma de Barcelona. Investigador principal: Antoni Santisteban.

³ La expresión original en francés es Questions Socialement Vives (QSV) (Santisteban, 2019)

1.2.1 *Estudios sobre representaciones sociales de la política*

Bruno y Barreiro (2015) anotan que numerosos estudios señalan que los jóvenes relacionan la política con la corrupción y sus mecanismos institucionales de funcionamiento (Bontempi; Bruno como se citaron en Bruno y Barreiro, 2015), caracterizándola como lenta, ineficaz y desconectada de sus ideales (Galston; Syvertsen et. al. como se citaron en Bruno y Barreiro, 2015). Bruno et. al. (2011) realizaron en la investigación *Representaciones sociales de la política en los jóvenes: Corrupción institucional y mentira*. En esta indagaron por las RS de las y los jóvenes y emplearon un cuestionario que usó la técnica de la asociación de palabras aplicado a 232 estudiantes (entre 17 y 18 años) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires-Argentina, entre los años 2010 y 2011. Los resultados mostraron que los términos que con mayor frecuencia se asocian a la palabra política fueron: corrupción, presidente, políticos, mentira y gobierno. El estudio concluye que los participantes se representan la política como la actividad que desarrollan los representantes políticos, el presidente, el gobierno y el Estado. Dicha actividad política, para los participantes del estudio, no se realiza de forma correcta, pues el término corrupción aparece frecuentemente en sus asociaciones.

Pagès et. al. (2010), en el estudio *La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales*, analizan las RS sobre política que tienen los estudiantes de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (16 años). Para esto emplean dos secuencias didácticas sobre los conceptos fundamentales de la educación político-cívica, tomando como referencia la propuesta conceptual desarrollada por Pagès y Santisteban (2007). Los datos fueron recogidos en 4 aulas de centros educativos de la provincia de Barcelona.

En este estudio, los autores (Pagès et. al. 2010) señalan que las y los estudiantes relacionan la política con la ley, el sistema de gobierno, las personas que integran el gobierno, los partidos políticos, los organismos judiciales, el voto y lo público; mientras que excluyen de lo político los asuntos relacionados con lo privado y el medio ambiente, al considerar que la política no puede resolver los problemas de la vida cotidiana.

En la misma línea, Boixader (2004), en la investigación *Las ideas políticas de los jóvenes*, muestra que las y los estudiantes están interesados en la política, pero no en la institucional, pues les parece repetitiva e incomprensible. Resultado al que llega a partir de una investigación realizada con alumnos de 4º de la ESO. De esta forma, la autora señala que los estudiantes entienden como un fraude la política formal, afirmando que muchos políticos son corruptos, reduciendo la participación a la acción de ejercer el voto en cada consulta electoral.

Pagès et. al. (2010) llegan a la misma conclusión de Boixader (2004), de Bruno et. al. (2011) y de los estudios referenciados por Bruno y Barreiro (2015), en un estudio denominado *¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía*⁴. La

⁴ Investigación financiada por el MEC, SEJ2004-02046/EDUC. Investigador principal: Joan Pagès. Coordinador: Antoni Santisteban. Otros profesores de la UAB: Monserrat Oller, Pilar Comes, Carme Valls, Cecília Llobet, Pilar Benejam, Paula González y Neus González. Universitat Rovira i Virgili: Antoni Gavaldá.

investigación fue realizada a partir de un cuestionario contestado por 461 alumnos de 4º de ESO (16 años), de diferentes IES (Institutos de Educación Secundaria) de Cataluña, Andalucía (Málaga y Sevilla) y Gran Canaria, y tenía como objetivos: indagar en los conocimientos del alumnado y analizar qué papel juega la escuela, el currículo y el profesorado.

Los autores (Pagès et. al., 2010) llegan a la conclusión de que las RS del alumnado sobre la política son de tendencia negativa, aunque reconocen su importancia y su influencia en la vida de las personas. Asimismo, afirman que un gran porcentaje de estudiantes desconoce el sistema político español y la intención de la mayoría es votar cuando tengan la edad, pues lo consideran una forma importante de participación. El estudio también llega a la conclusión que se tiene un nivel muy bajo de pensamiento crítico, razón por la cual hay dificultad para diferenciar hechos de opiniones, y una pobre cultura cívica (capacidad de intervención y solución de problemas sociales, comunicación y resolución de conflictos).

El estudio *Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador*, realizado por Gillman (2010), resalta que las y los jóvenes ven la institucionalidad política como un concepto contradictorio de la democracia, percibiéndola como algo que tiene connotaciones negativas. De esta forma, relacionan la política y los políticos con conceptos y valores antidemocráticos como: corrupción, desigualdad, ineficacia, mentira y egoísmo y describen a quienes actúan en la política como personas que solo se preocupan por sus propios intereses. A su vez, las y los jóvenes se representan este mundo como algo desconectado de la realidad, que los excluye y que esta “arriba”.

El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016 (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017), realiza una prueba de conocimiento y comprensión sobre educación cívica y ciudadanía, que tiene como objetivo investigar el grado de civismo desarrollado por las y los jóvenes. Para ello emplea un cuestionario que recoge datos de creencias, actitudes, comportamientos y percepciones sobre estos temas. Este se desarrolló con una muestra de 6045 estudiantes entre los 13 y 15 años en colegios públicos, privados, urbanos y rurales de Colombia. En este estudio (MEN, 2017), los datos muestran que, para los participantes, hubo una disminución de confianza en las instituciones democráticas. Algunos datos relevantes son que el 55% de las y los estudiantes confía en el Gobierno Nacional, el 46% en el Congreso de la República, el 48% en los tribunales de justicia y 28% en los partidos políticos. Datos que, comparados con el estudio anterior (1999), muestran que la proporción de confianza en las instituciones ha disminuido. Igualmente, en Colombia el porcentaje que manifestó confiar en las instituciones siempre fue inferior en comparación con el promedio de todos los países que participaron del estudio⁵.

Universitat Ramon Llull: Francesc Riera. Universidad de Las Palmas: Carlos Guitian. Universidad de Sevilla: Rosa M^a Ávila. Universidad de Málaga: Ernesto Gómez.

⁵ Estos resultados contrastan con un estudio reciente (Gutiérrez et. al., 2021) que midió la confianza de los jóvenes en las instituciones. En este estudio se destaca que ninguna institución pública del Estado (Partidos políticos, Congreso, Presidente, Gobierno, Sistema Judicial, Sindicatos) supera el 20% de confianza, siendo, los Partidos Políticos, el Gobierno y el Congreso las instituciones con menor confianza. Igualmente, ninguna institución, exceptuando el Sistema Educativo (58%), supera el 50% de confianza (los gobiernos locales, la

Esta investigación (MEN, 2017) también describe las actitudes de las y los estudiantes frente a actos del gobierno. De estos datos, destacamos que el 47% mostró aceptación frente a afirmaciones que reflejan prácticas autoritarias del gobierno, esta mayor aceptación se dio en el alumnado de bajos niveles socioeconómicos y con menor desempeño en la prueba de conocimiento cívico.

En otra investigación hemos señalado que las y los estudiantes relacionan la política con instituciones o agentes políticos convencionales (gobierno, partidos políticos, congreso), predominando una visión negativa hacia las prácticas de estas instituciones y personas (Caballero, 2018; 2019).

En cuanto el origen de las RS, en el estudio ya citado de Santisteban y Pagès (2009) sobre la educación política de los jóvenes se señala que los conocimientos y RS sobre política de los estudiantes provienen, especialmente, de la familia, mientras que las experiencias educativas parecen ser pobres o limitarse a una formación de tipo civilista e instrumental.

Por otro lado, Sant y Pagès (2013a) analizan qué influencia tienen los medios de comunicación en la socialización política de los estudiantes. Con dicho estudio, los autores buscaron determinar los modelos predominantes de ciudadanía, para que la muestra estuviera formada por estudiantes que se identificarán con los distintos modelos señalados por Westheimer y Kahne (como se citaron en Sant y Pagès, 2013^a): ciudadanía responsable, ciudadanía participativa y ciudadanía orientada a la participación social. Los autores recogieron datos cuantitativos aplicando el cuestionario a un total de 112 alumnos de 6 escuelas distintas. De esta manera, a partir de las respuestas, se seleccionaron 12 alumnos distribuidos en los diferentes tipos de ciudadanía descritos y con estos alumnos (4 alumnos de 6to de primaria, 4 alumnos de 3ero de la ESO y 4 alumnos de 4to de ESO de tres centros educativos públicos diferentes ubicados en Barcelona), se realizaron tres focus groups.

En su estudio Sant y Pagès (2013a) concluyen que las y los estudiantes relacionan de manera clara la política con los medios de comunicación, atribuyéndoles la hegemonía de la información y el análisis político. A su vez, anotan que el alumnado considera que los medios de comunicación favorecen el *estatus quo* bipartidista en los procesos electorales en España, al destacar principalmente a los representantes de los partidos mayoritarios. Además, señalan que las y los estudiantes reconocen que necesitan mediadores – ya sean sus padres o la escuela- para decodificar los mensajes y conceptos políticos que aparecen en los medios de comunicación.

Ante estos hechos, los autores (Sant y Pagès, 2013a) concluyen que las y los estudiantes, ante la hegemonía del control de la información política por parte de los medios, asumen una actitud pasiva, viéndose a sí mismos como receptores más que como buscadores críticos.

policía, las organizaciones de la sociedad civil, los medios de comunicación tradicionales no superan el 30%, las empresas privadas y las organizaciones religiosas no superan el 40% y las fuerzas armadas no superan el 50%)

1.2.2 Estudios sobre representaciones sociales de la democracia

Sant et. al. (2011), expresan que hay muchas investigaciones que se centran en indagar las RS de los jóvenes sobre la democracia, destacando los estudios de Torney-Purta y Orozco (como se citó en Sant et. al., 2011), de Moodie et. al. (como se citó en Sant et. al., 2011), de Sinatra et. al. (como se citó en Sant et. al., 2011) y de Rose et. al. (como se citó en Sant et. al., 2011), los cuales concluyen que los jóvenes entienden lo que es, pero de una forma bastante superficial, poniendo de manifiesto que en cada país no cuentan con el conocimiento necesario para comprender las instituciones políticas y sus formas de funcionamiento.

Bruno y Barreiro (2015) afirman que los estudios que indagan específicamente sobre la democracia como sistema político llegan a la conclusión de que los jóvenes expresan insatisfacción, indiferencia y desconfianza hacia los partidos políticos, el gobierno y los representantes políticos (Political participation of young people in Europe; World Bank; World Values Survey como se citaron en Bruno y Barreiro, 2015).

En la misma línea, Muñoz et. al. (2010), en la investigación *Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del Estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes*, tuvieron como objetivo indagar los niveles de conocimiento de contenidos cívicos y habilidades interpretativas acerca del Estado, las instituciones públicas, la democracia y los derechos humanos y evaluar el grado de reconocimiento de los derechos de las mujeres e inmigrantes. Para esto aplicaron una encuesta a estudiantes de octavo año básico (entre los 13 y los 14 años), de 18 colegios, ubicados en tres regiones diferentes de Chile (6 en Biobío, 6 en Valparaíso y 6 en la Región Metropolitana).

Muñoz et. al. (2010) afirman, en su estudio, que las y los estudiantes desconfían de los partidos políticos, los gobiernos centrales y municipales y del congreso, lo que no representa una desconfianza en la democracia. La valoran positivamente cuando permite expresar la opinión libremente, reclamar los derechos, protestar y posibilita la existencia de diversos grupos que exijan sus derechos políticos y sociales.

Boixader (2004) expresa, en un estudio desarrollado en Catalunya, referenciado anteriormente, que las y los estudiantes valoran mucho mejor los aspectos que se refieren a las actitudes y comportamientos democráticos, tales como: el derecho de las personas a ser consideradas iguales, el derecho a ser libres, el derecho a opinar en libertad, a manifestarse y a asociarse y el derecho ser escuchados y a escuchar las opiniones de los otros. A su vez, afirma que las y los participantes del estudio mostraron una enorme predisposición positiva hacia el aprendizaje de las formas y procedimientos democráticos, tales como: el uso del debate, el trabajo cooperativo y la posibilidad de decidir en forma consensuada respetando las discrepancias, mostrando un mayor interés por los temas de la vida política cuando se relacionan con temas de interés para sus vidas.

Por su parte, en Italia la juventud asocia el concepto de democracia con conceptos y prácticas como política, derechos humanos y respeto a la libertad y la diversidad (Galli y Fosaneli como se citaron en Sant, 2011). Mientras que en Grecia los jóvenes relacionan la

democracia con valores como: libertad, igualdad, justicia, y acciones propias del sistema de gobierno representativo, como: elecciones, deliberaciones y debates (Magioglou como se citó en Bruno y Barreiro, 2015).

En Argentina, Bruno y Barreiro (2015) en su investigación *La representación social de la democracia de adolescentes argentinos*, indagaron sobre las RS de la democracia en adolescentes través de un cuestionario realizado a 376 de 5º y 4º año de secundaria (entre 16 y 18 años) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el cual estuvo basado en la técnica de asociación de palabras.

Las autoras del estudio (Bruno y Barreiro, 2015) señalan que las y los estudiantes de secundaria asocian con mayor frecuencia la democracia con palabras como: voto, libertad e igualdad y con una frecuencia menor, pero importante, con palabras como: derechos, pueblo, libertad de expresión, participación y opinión. Esta investigación concluye que las asociaciones que hacen los estudiantes se relacionan con principios democráticos propios de la perspectiva teórica liberal, en donde la democracia es entendida como un procedimiento democrático (el voto), ligado a la participación del pueblo y sus valores intrínsecos (libertad e igualdad).

En la misma línea, Muñoz et. al. (2013), en el estudio *Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la educación general básica: Un estudio desde las aulas de historia*, buscaron indagar las percepciones sobre la democracia y los derechos humanos a través de una serie de entrevistas semiestructuradas a 18 estudiantes de octavo año de básico (entre 13 y 14 años) en la comuna de Concepción-Chile.

Los autores (Muñoz et. al., 2013) llegan a las mismas conclusiones de Bruno y Barreiro (2015) y afirman que las y los estudiantes asocian la democracia con la participación, pero entendida, fundamentalmente, en función de la intervención en jornadas electorales y no en función de una acción más amplia en la sociedad. Así, Muñoz et. al., (2013) anotan que para las y los participantes del estudio la democracia está asociada más con el poder que tienen y pueden ejercer las autoridades elegidas y los representantes, que con que tienen el electorado y los representados. Señalan que relacionan el concepto de democracia con valores que están asociados a los derechos humanos, como: la libertad de expresión y el respeto a la diversidad.

En el estudio *¿Qué es la democracia? Ideas del alumnado sobre su escuela, su familia, sus amistades, los movimientos sociales y la televisión*, Salinas y Oller (2018) buscaban comprender las RS sobre la democracia de un grupo de jóvenes de secundaria. Para esto, emplearon un cuestionario semiestructurado con 32 chicas y 38 chicos, con una edad promedio de entre los 14 y 26 años, pertenecientes a dos cursos de primer año de secundaria (equivalente a 3º de ESO) de una IES ubicada en la ciudad de San Pedro de la Paz (Chile), en donde casi un 70% del alumnado vive en un entorno de vulnerabilidad social.

Salinas y Oller (2018) concluyen que las y los estudiantes relacionan principalmente el concepto de democracia con opinar y participar en la toma de decisiones en instancias informales (como la familia, la escuela o el círculo de amistades) y con votar para cargos en

instancias formales (como la escuela), siendo importante el elevado número de jóvenes que señalaron no saber qué es la democracia.

En Ecuador, Gillman (2010), en una investigación que tenía como pregunta: ¿Cuáles son los conceptos que las y los jóvenes tienen de la democracia y cómo participan en ella? realizó 19 grupos focales, convocados en diversos lugares de las provincias de Manabí y Pichincha, con 186 jóvenes entre los 14 y 24 años, de los cuales el 90% son estudiantes de colegios, universidades u otros centros educativos.

Guillan (2010) resalta que los participantes ven la democracia como una oportunidad de poder intervenir colectivamente en la toma de decisiones más allá del derecho al sufragio, relacionándola con valores como: la igualdad, la libertad, la justicia, el derecho, la expresión, la responsabilidad, el respeto, la comprensión, la unión y la solidaridad; con términos que se relacionan con la idea de colectividad como: pueblo, organización, grupo, población y sociedad; y con la idea de equidad, al hablar de: bienestar común y poder para reclamar intereses sociales.

En definitiva, dice Gillman (2010), los jóvenes asocian la democracia con valores positivos, relacionándola con ideales que son humanitarios, solidarios y filantrópicos y representándola como una colectividad en la cual ellos y ellas se sienten incluidos y en equidad. En general, la conciben como un régimen de valores o como una configuración colectiva de individuos y no como un sistema político.

Igual que el estudio de Gillman (2010) en Ecuador, las investigaciones de Caballero, (2018; 2019) en Colombia destacan que los estudiantes tienen un concepto positivo de la democracia, como una forma de gobierno que les permite participar, argumentar y decidir, y piensan que la política es algo que puede mejorar la vida y que los afecta como jóvenes.

En cuanto el origen de las RS, Pagès et. al. (2010), en la investigación ya referenciada sobre la educación política de los jóvenes, señalan que el origen social y cultural de los estudiantes parece tener una influencia significativa en las ideas sobre la organización social y la participación democrática.

Muñoz et. al. (2013), en el estudio referenciado sobre las percepciones del estudiantado de la democracia y los derechos humanos, indican que las y los estudiantes señalan a la escuela como principal fuente de sus percepciones sobre la democracia, en donde el profesorado les insiste en que para participar en la sociedad hay que tener la mayoría de edad. Dicha escuela se la representan como autoritaria, por lo que son conscientes que las y los docentes les hablan de las virtudes de la democracia en un lugar en donde no tienen ningún poder de decisión respecto a qué aprender, cómo aprender y, mucho menos, cómo y cuándo evaluar. Igualmente, algunos opinaron que el profesorado era ingenuo al pensar que sólo con palabras los van a formar en democracia.

1.2.3 Estudios sobre representaciones sociales de la participación

Sant y Pagès (2013) afirman que los estudios acerca de las RS que tienen las y los estudiantes sobre la participación coinciden en que la relacionan, esencialmente, con el voto,

con “ayudar a los otros” y con “cumplir las leyes” (Torney-Purta et. al.; Martin y Chiodo; Sant; Muñoz; Benton et. al. como se citaron en Sant y Pagès 2013).

Por su parte, en Chile, Salinas y Oller (2017) en la investigación *Representaciones sociales de la participación ciudadana en alumnos chilenos al final de la primaria* (Salinas y Oller, 2017), buscaban valorar y clasificar las RS que tenían sobre participación ciudadana. Este estudio fue realizado con 34 chicas y 40 chicos en edades comprendidas entre los 13 y 15 años, divididos en dos cursos (clases) de 8° año de primaria. Los autores concluyen que las y los estudiantes relacionan la participación ciudadana y la democracia con opinar, participar de la toma de decisiones y con la posibilidad de votar y ser electo en unas elecciones.

Igualmente, en la investigación *Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2° año de Enseñanza Media*, Aceituno et. al. (2012), buscaban comprender que sucede realmente en las aulas de clases con la enseñanza y promoción de la participación ciudadana. Para tal fin, los investigadores realizan 27 entrevistas a docentes (desde noveles hasta docentes a punto de jubilarse), de distintos establecimientos educativos (municipales, públicos, subvencionados, concertados o privados), en las 4 ciudades más importantes (La Serena, Valparaíso, Santiago y Concepción). A su vez, realizan un cuestionario a 616 estudiantes de la enseñanza media.

Los autores (Aceituno et. al., 2012) llegan a la conclusión de que el alumnado asocia la participación ciudadana con la intervención en discusiones y debates, la búsqueda de acuerdos y consensos, destacando estos valores como significativos al momento de participar en actividades relacionadas con la ciudadanía. Situación que califican como una oportunidad para fortalecer la práctica de la ciudadanía y la participación

Muñoz (2012), en la investigación “*El movimiento estudiantil chileno para poner fin al lucro en la educación: una experiencia de participación ciudadana*”, buscó identificar y analizar algunas de las RS que tienen las y los estudiantes de educación secundaria sobre la participación ciudadana y algunas de las finalidades que le atribuyen. Asimismo, el autor indagó cómo se enseña la participación ciudadana en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en educación secundaria y cómo evalúan los alumnos su participación en el movimiento estudiantil para poner fin al lucro en la educación.

Entre los hallazgos del estudio, Muñoz (2012) anota que la mayoría de las y los estudiantes no tienen una representación sobre la participación ciudadana. Quienes la tienen, la asocian con ideas como: tener derecho a opinar, elegir, votar y participar de la comunidad, señalado como finalidades de la participación ciudadana: ayudar a la comunidad, ayudar a solucionar problemas de interés público, buscar el bien común y aportar a la democracia.

De igual manera, en Catalunya, Bosch y González (2012), realizan la investigación *¿Cómo perciben los alumnos su participación en los centros de Secundaria? Una investigación sobre las representaciones sociales de los alumnos*, para indagar por las RS que tienen acerca del concepto de participación. Este trabajo se realizó con 60 estudiantes que, entre los años 2010-2011, estaban cursando 4° de ESO.

En esta investigación, las autoras (Bosch y González, 2012) muestran como las y los estudiantes, en su mayoría, relacionan la participación con acciones pasivas como: estar, colaborar, opinar, dialogar, hacer las tareas que se proponen en clase, trabajar en grupo con sus compañeros, compartir tareas y asistir a las diferentes actividades que se diseñan desde el centro o desde el municipio. Igualmente, resaltan que una minoría expresan que la participación está relacionada con prácticas de participación más activas, en donde ellos pueden opinar, aportar y proponer, tales como: buscar soluciones, plantear alternativas y participar en aquellos proyectos en los que su opinión y el hecho de asumir responsabilidades son de gran importancia.

En México, Estrada y Sánchez (2016), en la investigación *Representaciones sobre la participación social en la educación en consejos escolares en el norte de México* resaltan que hay una nutrida bibliografía que demuestra, una y otra vez, la antipatía de las y los jóvenes con las cuestiones públicas y la visión negativa de los políticos, las políticas y los partidos. Esta afirmación coincide con lo reseñado por Bruno y Barreiro (2015), quienes afirman que, al hacer el rastreo de antecedentes en la última década, las investigaciones muestran que hay un rechazo y una indiferencia hacia las formas tradicionales de involucramiento político, propias del sistema democrático representativo, por ejemplo: votar o ser miembro de un partido político (Flanagan; Flanagan et. al; Marien et. al. como se citaron en Bruno y Barreiro, 2015).

Sant y Pagès (2013) concluyen que las investigaciones sobre las RS de participación son valiosas porque cuestionan la existencia de una única concepción de participación y de lo que es enseñar a participar, siendo significativas al momento de describir como las personas interpretan y actúan en sus contextos. Sin embargo, critican el hecho de que no se posicionen respecto a las estructuras sociales y políticas hegemónicas y no propongan, de forma clara, alguna manera de intervención para transformar la realidad o para emancipar al alumnado y al profesorado.

1.2.4 Estudios sobre representaciones sociales de la ciudadanía

Santisteban y Pagès (2009) señalan, en la investigación *La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales*, que los estudiantes relacionan la ciudadanía, principalmente, con la voluntad de pertenecer, de querer ser, de trabajar, de vivir en algún territorio, de disfrutar de unos derechos y de cumplir unos deberes. Estas conclusiones son el resultado de la fase 3 de la investigación que ya referenciamos anteriormente *¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía*. La investigación se realizó a partir de la experimentación de una secuencia didáctica en 2 centros públicos de características diferentes. El primero fue una IES de una ciudad con más o menos 200.000 habitantes situada al límite del área metropolitana de Barcelona, en donde participaron 56 alumnos, y el otro de un pequeño municipio de población dispersa con más o menos 6000 mil habitantes, más alejado de Barcelona, en donde participaron 27 alumnos.

Por su parte, Salinas (2017) en Chile, en su tesis doctoral *Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad. Una investigación-acción con estudiantes de secundaria*, buscaba contrastar los cambios y continuidades registrados en las RS de la participación ciudadana del alumnado tras el trabajo con un “Módulo de Acción sobre Problemas Sociales” (MAPS). Dicha investigación fue realizada con 107 alumnos de 1° de secundaria (13-17 años). En sus hallazgos afirma que los estudiantes asocian la ciudadanía con la mayoría de edad, tener derecho a votar en elecciones y poder participar de la vida económica.

En otra investigación desarrollada en Colombia *Ciudadanía y formación ciudadana para los estudiantes de grados 7, 9 y 11 del colegio de bachillerato Patria*, Villamil (2018), buscó caracterizar las concepciones de ciudadanía y formación ciudadana de las y los estudiantes de los grados séptimo, noveno y undécimo de bachillerato. El estudio se desarrolló a través de la aplicación de un cuestionario a un grupo de 20 estudiantes (10 de cada género) por grado, para un total de 60 estudiantes sobre una población de 380 estudiantes.

Los resultados que se dan en el estudio (Villamil, 2018) es que las y los estudiantes de séptimo (11 a 12 años) conciben la ciudadanía como el reconocimiento de unos derechos políticos y sociales para participar en política, vivir en una ciudad y como derechos y deberes. Por su parte, las y los de noveno (14 a 15 años) conciben la ciudadanía como el reconocimiento de derechos políticos y sociales para participar en política, como derechos y deberes y la relacionan con valores como el respeto y la justicia. Mientras, las y los de once (16 a 18 años) conciben la ciudadanía como convivir en paz y como reconocimiento de derechos políticos y sociales para participar en política y vivir en una ciudad. Ante estos resultados, Villamil (2018) llega a la conclusión de que las y los estudiantes definen la ciudadanía como tener principios, valores, cumplir las leyes, convivir en paz y respetar y cuidar el país.

Igualmente, en Colombia, Echavarría (2011) investigó las concepciones que tienen sobre la ciudadanía y el ejercicio ciudadano un grupo de jóvenes en situación de protección por el Estado colombiano. La investigación se desarrolló a través de la aplicación de un taller pedagógico, que es interpretado a través del análisis del discurso. En la investigación participaron diez jóvenes, entre los 14 y 18 años, de una institución de protección en Bogotá-Colombia. El estudio concluye que para las y los jóvenes en protección la ciudadanía es un derecho que se adquiere por pertenecer a un país y un Estado, el cual debe proveer de beneficios a sus ciudadanos y garantizar su calidad de vida.

1.2.5 Estudios sobre formas de participación ejercidas por las y los jóvenes

Sant et. al. (2011), en el artículo *Participar para aprender la democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática* exponen los resultados de dos investigaciones sobre las RS que tienen un grupo de adolescentes catalanes acerca de la participación democrática y ciudadana. La primera investigación buscó indagar la RS sobre la participación democrática que tienen un grupo de estudiantes de 4° de la ESO (16

años más o menos) de tres institutos de Educación Secundaria del Valles Occidental (Cataluña, España) y analizar sus orígenes. Por su parte, la segunda investigación buscó averiguar las RS que tenían los jóvenes de 1º, 3º y 4º de la ESO (de entre 12 y 16 años), de seis centros distintos de la localidad de Terrassa (Cataluña, España), sobre la participación ciudadana.

De este modo, los autores (Sant et. al., 2011) concluyen que las y los estudiantes no conocen o no utilizan formas no convencionales de participación (protesta, movilización, asociación) y, sí las conocen, prefieren utilizar o solo utilizan las formas convencionales (voto, elecciones, asamblea, representación), al considerarlas estrategias menos extremas, peligrosas o molestas o porque son las que más énfasis tienen en su escuela o su contexto.

En la misma línea, Pagès et. al. (2010) señalan que las y los estudiantes prefieren utilizar los mecanismos y canales institucionalizados para ejercer su participación, depositando su entera confianza en las instituciones democráticas de los centros educativos y rechazando de plano mecanismos como la huelga. Igualmente, Pagès et. al. (2010) concluyen que el alumnado considera el voto como una forma de participación importante.

Los mismos resultados de Sant (2011) y de Pagès et. al. (2010) parecen arrojar en Colombia estudios desarrollados por Caballero (2018; 2019), pues en ellos se afirma que las y los estudiantes reducen su participación democrática a prácticas como el voto, las elecciones y expresar su opinión, sin pensar en prácticas menos convencionales para ejercer su ciudadanía como la protesta, la huelga, la asociación, la organización y la movilización social. No obstante, estos estudios (Caballero, 2018; 2019) aseveran que los estudiantes asumen posiciones y acciones más críticas y menos convencionales ante hechos concretos de violación de derechos de minorías, casos de corrupción o temas relacionados con la actualidad y su vida cotidiana.

Por su parte, Salinas (2017), en su tesis doctoral ya referenciada, destaca que la mayoría de las y los estudiantes no conocen otras formas de participación ciudadana distintas a opinar y votar. Salinas y Oller (2018) reafirman estas conclusiones en una comunicación ya citada, al concluir que las RS de la participación de la ciudadanía de las y los estudiantes se restringen al voto y a la posibilidad de opinar. Datos que coinciden, según Salinas y Oller (2018), con aquellos alcanzados por otros estudios, los cuales señalan las carencias del sistema educativo chileno en materia de formación ciudadana (Bonhomme et. al. Como se citó en Salinas y Oller, 2018).

Muñoz et. al. (2010) llegan a resultados distintos en su investigación en la que indagan por la valoración que realizan de las de distintas formas de participación. Los autores concluyen que las y los estudiantes se adhieren más fácilmente a maneras no convencionales de participar, tales como: colaborar en actividades destinadas a beneficiar a la comunidad o pertenecer a grupos que promuevan diversas causas (por ejemplo: proteger el medio ambiente), que, a métodos convencionales y/o formales, como: hacer parte de en un partido político. Sin embargo, indican que les resulta preocupante que las y los estudiantes tengan una baja valoración de formas de participación convencionales más directas, como, por ejemplo: intervenir en discusiones políticas. El estudio también señala que se tiene una alta valoración de actividades ciudadanas convencionales, tales como: conocer la historia del país y votar en elecciones.

Gillman (2010), en el estudio referenciado anteriormente, llega a conclusiones un poco similares a las de Muñoz et. al. (2010). De esta forma, anota que para las y los jóvenes ecuatorianos la participación democrática representa, principalmente, la libre expresión de ideas, sentimientos y pensamientos. Así, Gillman (2010) concluye que, para las y los jóvenes, fuera del sufragio, la participación democrática es una cuestión poco política e institucional, considerando débil la idea de participar a través de los mecanismos de la participación representativa. Sin embargo, tampoco se halló, de forma recurrente, que se hablara de una participación política directa a través de marchas y protestas.

En el mismo orden de ideas, Benedicto (2008) en el artículo *La juventud frente a la política: ¿desenganchada, escéptica, alternativa o las tres cosas a la vez?*, afirma, al igual que Gillman (2010) y Muñoz et. al. (2010), que las y los jóvenes prefieren formas de participación menos convencionales, debido, esencialmente, a su desencanto con las formas de participación más tradicionales (votar, hacer parte de partidos políticos y contactar con un político). Para llegar a esta conclusión, el estudio (Benedicto, 2008) se basa en sondeos realizados por el Instituto de la Juventud (INJUVE, 2005) y el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2004) en España y en los datos de la investigación comparativa internacional: *Political Participation of Young People in Europe - Development of Indicators for Comparative Research in the European Union* (EUYOUPART, 2005), la cual recopiló datos de ocho mil jóvenes de 15 a 24 años, pertenecientes a ocho países de la Unión Europea, entre los que no estaba España.

De esta manera, Benedicto (2008) indica que en España se ha dado un crecimiento de la participación no convencional por parte de los jóvenes y, en especial, en aquellas actividades que tienen que ver con la protesta. En Italia, por su parte, las actividades de protesta y las más convencionales tienen resultados similares y en Francia se muestra un grado de activismo político más reducido, según los datos de la EUYOUPART (como se citó en Benedicto, 2008). El autor también resalta que los datos muestran un escaso interés de las y los jóvenes españoles por la política. Mientras que destaca que el interés es mayor en países como Alemania e Italia. Igualmente, se muestra como los datos hablan de un desencanto de los jóvenes por los políticos.

Finalmente, Benedicto (2018) concluye que se deben abandonar las visiones tradicionales que presentan a la mayoría de los jóvenes españoles y de otros países europeos como desinteresados por lo que pasa a su alrededor, pues los datos muestran que se preocupan por muchas cuestiones de índole colectiva y no se encuentran desinteresados, porque prestan atención a nuevos temas y utilizan nuevos canales e instrumentos para expresar sus intereses y preocupaciones. Esta postura es compatible con la idea de que en las y los jóvenes existe un alto grado de rechazo y escepticismo por la política más convencional e institucionalizada. Así, en el estudio (Benedicto, 2018) se definen las identidades políticas de las y los jóvenes como híbridas e inestables, pues mezclan referencias de distintos mundos políticos, por lo que no se puede olvidar que suelen vivir en varios mundos a la vez, con lógicas distintas para formar sus universos políticos.

A la misma conclusión de Benedicto (2008) llega Jaime (2008), quien dice que numerosos estudios empíricos (Funes; Morales; Stolle y Hooghe como se citaron en Jaime, 2008) señalan que los niveles de participación política de los jóvenes no han experimentado un retroceso, sino que se han transformado. De esta manera, Jaime (2008) afirma, en el estudio *Trayectorias de participación política de la juventud europea: ¿Efectos de cohorte o efectos de ciclo vital?*, que los datos analizados desmienten que se esté produciendo una crisis de la participación política juvenil en las últimas décadas en Europa. Por el contrario, afirma que la participación política juvenil ha cambiado hacia formas de participación menos convencionales (asociarse, auto-organizarse, movilizarse y protestar) y se ha reducido la implicación de los jóvenes en las formas de participación tradicionales (pertenecer a partidos políticos y votar).

En este orden de ideas, el autor (Jaime, 2008) realiza un análisis centrado en la participación política no convencional de los jóvenes, centrándose en los indicadores: firmar una petición, asistir a manifestaciones legales, participar en huelgas, participar en boicots y ocupar edificios o fábricas. Para tal fin, utiliza los datos recabados por la EVS (European Values Study o Encuesta Europea de Valores), el cual es un estudio comparativo sobre los valores de los europeos y que tiene su origen en los años setenta del siglo pasado, siendo replicado en varias ediciones. De esta forma, Jaime (2008), para lograr demostrar que la participación de los jóvenes europeos no ha disminuido, sino que ha cambiado, utiliza los datos de la ESV de principios de los años 80, principios de la década del 90 y la del año 2000.

Teniendo en cuenta la metodología y los objetivos de la investigación, Jaime (2008) obtiene como resultados que la participación política no convencional se incrementa en el conjunto de la población joven en Europa entre los años 1980 y 2000. Lo que para él confirma que, más que una crisis de la participación política se está presentando un cambio de las estrategias de participación de los jóvenes, desplazándose de una participación tradicional y orientada desde la institucionalidad (el autor lo llama, desde Inglehart, formas de participación orientadas por las elites) a un nuevo tipo de participación más autónoma y abiertamente desafiante con respecto a las élites.

Igualmente, en el estudio (Jaime, 2008) se afirma que los datos muestran un efecto de “ciclo vital”, en donde se da una mayor participación en acciones no convencionales en la madurez temprana (20-30 años) y menor en la primera juventud (15-20 años) y madurez avanzada (30-40 años). Esto nos muestra, como las y los jóvenes escolarizados no participan tanto en acciones no convencionales como lo hacen aquellos que se encuentran en la educación superior o han ingresado al mundo laboral.

En suma, Jaime (2008) concluye que no puede hablarse, en ningún caso, de un declive de la participación juvenil en Europa, al menos en lo que refiere a la “no convencional”, pues los datos muestran una tendencia al crecimiento en Europa. Esto, a pesar de que simultáneamente el interés por la política ha descendido. Este fenómeno se explica, según Jaime (2008) (desde Bang y Sorensen; Stolle y Hooghe; Topf como se citaron en Jaime, 2008), porque se está produciendo un proceso de informalización de las pautas de participación política, pasando de

formas que se daban a través de instituciones y canales tradicionales, como los partidos, hacia formas más flexibles e individuales.

En Colombia, el *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016: Informe Nacional para Colombia 2017* (MEN, 2017), muestra que la participación en elecciones de representantes de clase y del consejo en el colegio (personeros, representante al consejo directivo y contralores estudiantiles) son altos y mayores al promedio de todos los países que hicieron parte del estudio (entre 90 y 100%). Sin embargo, el estudio también destaca que el involucramiento en acciones directas para la toma de decisiones escolares es bajo (26%) y en actividades cívicas relacionadas con la sostenibilidad ambiental, derechos humanos, campañas para personas o grupos menos favorecidos, actividades culturales y actividades de sensibilización está entre el 30 y el 55%, siendo las deportivas las de mayor participación (84%).

Por su parte, Caballero et. al. (2020), en la investigación *La propuesta de ciudadanía radical y las representaciones sociales de estudiantes de bachillerato en Colombia*, buscaban identificar las RS que tienen estudiantes de la educación media (16 a 18 años) en Colombia acerca de la ciudadanía, la democracia, la participación y la política. La metodología desarrollada en el estudio fue mixta y la información se obtuvo a partir de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, para identificar el núcleo central de las RS, a través de la técnica de asociación de palabras. Las finalidades del estudio fueron: desarrollar propuestas didácticas que permitan superar los discursos hegemónicos acerca de la ciudadanía, la democracia, la participación y la política; contribuir a la construcción de un futuro con mayor justicia social; y proponer alternativas para la formación en ciudadanías críticas.

Caballero et. al. (2020) exponen que la mayoría de las y los estudiantes asocian la ciudadanía, la democracia y la política con prácticas, expresiones y palabras del modelo de ciudadanía liberal y del sistema político representativo. Igualmente, el estudio encuentra que la participación se asocia con prácticas, expresiones y modelos de participación liberal y republicano y que se tiene una visión negativa de la política. En cuanto a las formas de participación, se muestra que las acciones de participación que más han realizado las y los estudiantes son de tipo republicano y liberal, por ejemplo: votar, expresar sus opiniones y creencias y debatir y argumentar sus ideas en distintos espacios.

La investigación (Caballero et. al. 2020) concluye que es necesario que se diseñen intervenciones didácticas que debatan y discutan las RS hegemónicas de la democracia, la participación y la ciudadanía apegadas a los modelos liberales y republicanos, con el fin de que las y los estudiantes piensen en prácticas y formas de participación no convencionales y ejerzan su ciudadanía de forma crítica y radical. Para tal fin, los autores (Caballero et. al., 2020) consideran importante trabajar con QSV.

1.2.6 Investigaciones acerca del trabajo con problemas sociales relevantes y cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales

Santisteban (2009) y González y Santisteban (2014) señalan que la competencia social y ciudadana únicamente puede desarrollarse en el alumnado si se trabaja a partir de cuestiones

y problemas centrales de la sociedad actual. Por tal razón, afirma Santisteban (2012), la enseñanza de las ciencias sociales debe basarse en problemas sociales relevantes (en adelante PSR), temas controvertidos o QSV, pues “este es el mejor aprendizaje para la participación crítica de la ciudadanía, aprender a valorar los problemas, aprender a pensar soluciones o alternativas y aprender a tomar decisiones” (p. 277).

Son varias las investigaciones que han estudiado la experimentación, aplicación e implementación de unidades didácticas y estrategias de aprendizaje centradas en QSV o PSR, de las cuales presentaremos algunas en este aparte. Esto, con el fin de justificar la decisión de trabajar un dossier de actividades centrado en QSV.

En la investigación *La introducción de temas controvertidos en el currículo de ciencias sociales: investigación e innovación en la práctica* (Santisteban et. al., 2013) se presentan los resultados sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana desde la perspectiva de la teoría crítica. En dicha investigación se indagan las RS que tienen las y los estudiantes acerca de los PSR y el desarrollo que pueden hacer del pensamiento crítico y creativo, a través de la experimentación de dos secuencias didácticas en diversos centros educativos: una sobre “Exiliados, Desplazados y Refugiados” y la otra sobre “Límites, Fronteras y Muros”. Los autores obtienen como resultados que el alumnado tiene problemas para interpretar problemas sociales actuales, para comprometerse y para tomar decisiones. Además, demuestran el gran potencial que tienen las QSV para la formación del pensamiento crítico y creativo y el debate, la argumentación y la contra-argumentación democrática.

De esta manera, en el aspecto que nos concierne, las conclusiones más destacadas fueron: primera, que la experimentación de secuencias didácticas con QSV tienen un gran potencial a nivel conceptual y para el desarrollo de capacidades como la empatía, el debate, la argumentación y la cooperación; y segunda, que el trabajo práctico en clase con QSV posibilita el enriquecimiento de las RS de los estudiantes y su cambio conceptual, si se trabajan desde el campo de la investigación-acción, la reflexión sobre la propia práctica de los docentes y la observación participante de los investigadores.

En una presentación más reciente de los resultados de la investigación anterior, Santisteban (2019) llega a la conclusión de que, en un primer momento, los estudiantes no reconocen las QSV, no las contextualizan ni las relacionan con otros tiempos y espacios y no manifiestan una opinión al respecto. Así, cuando se presentan problemáticas, en una primera fase del desarrollo de la secuencia didáctica, realizan descripciones sin implicación personal, análisis y posicionamiento. No obstante, se destaca que las y los estudiantes de mayor edad (16 años) tienen un mejor desarrollo del pensamiento crítico (en adelante PC), al reconocer la existencia de un problema, formularse preguntas y plantear supuestos.

En la fase de la secuencia didáctica dedicada a la conceptualización, el autor (Santisteban, 2019) concluye que esta no contribuyó a que el estudiando reconocieran la existencia de problemas, contextualizara sus apreciaciones y manifestara su opinión.

En la sesión de la secuencia didáctica en donde se relacionan los contenidos históricos con la QSV, nos dice Santisteban (2019), las y los estudiantes no lograron reconocer la problemática, no la vincularon a la historia, ni realizaron proyecciones de futuro. Por su parte, el apartado de la secuencia didáctica que buscó que contextualizaran la QSV e indagaran e interpretaran distintas fuentes de información, logró que entendieran el concepto vinculado al problema y lo contextualizaran (Santisteban, 2019).

En cuanto la fase de la secuencia didáctica dedicada al estudio de casos, esta pudo generar sentimientos de empatía y una comprensión de distintos puntos de vista, contribuyendo a la comprensión de la diversidad, es decir, al PC (Santisteban, 2019). Igualmente, dicha fase produjo que las y los estudiantes se posicionaran y reconocieran el problema, sin embargo, continuaron entendiendo la cuestión como algo que no les afectaba (Santisteban, 2019). Así, esta parte de la secuencia logró que plantearan hipótesis, emplearan fuentes de información, contextualizaran el conflicto, dieran diferentes puntos de vista y manifestaran opiniones. Sin embargo, no logró que pensarán el problema como una cuestión que los afecta y para el cual deben plantear alternativas (Santisteban, 2019).

Finalmente, en la sección de la secuencia didáctica en donde los y las estudiantes, a partir del debate y un escrito, deben argumentar críticamente sus posiciones, logró que se identificaran como parte implicada en el problema, argumentado y contra-argumentando sus posiciones, teniendo en cuenta información procedente de diversas fuentes y planteando soluciones al problema (Santisteban, 2019). En suma, Santisteban (2019) muestra como la aplicación y experimentación de secuencias didácticas a partir de QSV favorece el aprendizaje del PC y el desarrollo de sus competencias sociales y ciudadanas desde una perspectiva transformadora.

En Chile, Salinas et. al. (2021) en el estudio *Jóvenes y elecciones democráticas. Una investigación-acción cogenerativa con un grupo de estudiantes de secundaria*, presenta los resultados de una investigación-acción realizada con veintinueve jóvenes de tercer año de enseñanza secundaria, con edades entre los 16 y los 17 años, de un centro educativo ubicado en San Pedro de la Paz, Chile. La investigación buscó valorar un módulo didáctico diseñado a partir de las elecciones presidenciales del 2017, con el fin de: primero, desarrollar competencias para una ciudadana democrática capaz de transformar la sociedad; y segundo, incentivar las expectativas de la participación electoral futura. En dicho estudio las y los estudiantes debatieron e indagaron durante 4 semanas en torno a las propuestas de los diversos candidatos y candidatas y las QSV asociadas a ellas.

Para la investigación (Salinas et. al., 2021) se analizaron las ideas expresadas en las actividades realizadas, se entrevistó al docente y se llevaron a cabo cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, un grupo de discusión y observaciones de clase. Los datos fueron tratados mediante un análisis cualitativo del contenido. En cuanto al módulo didáctico, se desarrollaron dos tipos de debates: formales, en los cuales los estudiantes defendían las posturas y propuestas de candidatos y candidatas que eran asignados por el docente; e informales, que permitían que

los estudiantes expresaran sus ideas propias. Todas las actividades se desarrollaron en siete clases de 90 minutos.

La investigación de Salinas et. al. (2021) llegó a los siguientes resultados: primero, los y las estudiantes manifestaron propensión a informarse sobre QSV, desarrollando opiniones fundamentadas al respecto y preparándose para ejercer su ciudadanía; segundo, los y las jóvenes declararon que, a través de las actividades centradas en QSV desplegaron la capacidad para expresar las propias ideas y respetar las de los demás; tercero, el 90% del alumnado manifestó, después del módulo didáctico, su intención de participar en procesos de elecciones una vez alcanzaran la ciudadanía jurídica (18 años en Chile).

Teniendo en cuenta los resultados, los autores (Salinas et. al., 2021) llegan a las siguientes conclusiones: primera, que el módulo didáctico resultó efectivo para desarrollar competencias ciudadanas e incrementar el interés por los procesos de elecciones. Segunda, que se dio una mejora progresiva en competencias como: trabajar colaborativamente, buscar críticamente información fiable y capacidad para construir argumentos y contraargumentos para usar en los debates. Tercera, que la aplicación y experimentación del módulo didáctico reveló la eficacia que tiene el uso de QSV para el desarrollo de competencias ciudadanas. Cuarta, que una debilidad del módulo fue el escaso empoderamiento logrado para que los y las estudiantes contemplan la posibilidad de ejercer cargos de elección popular. Quinta, que la discusión de QSV en el aula de clase permite que los y las jóvenes usen su creatividad para diseñar y pensar alternativas de solución.

En Colombia, en la investigación *El reconocimiento de la diversidad a partir de problemas socialmente relevantes en la educación primaria*, Gutiérrez et. al. (2016) exponen la incidencia que tiene una propuesta didáctica sobre el reconocimiento de la diversidad étnica a partir de PSR, en el mejoramiento de la educación inclusiva en estudiantes de grados cuartos y quintos de primaria en una escuela pública de la ciudad de Pereira (Colombia). Para cumplir con el propósito, las autoras (Gutiérrez et. al., 2016) valoraron el estado de la educación inclusiva, antes y después de una intervención didáctica, a partir de un cuestionario. El enfoque metodológico del estudio fue explicativo, pues buscó analizar la valoración de la diversidad étnica en el aula. La investigación se desarrolló con dos grupos de estudiantes: 42 de grado cuarto con edades entre los 8 y 9 años y 33 de grado quinto con edades entre los 9 y 11 años.

Los resultados (Gutiérrez et. al., 2016) arrojaron que la aplicación de una propuesta didáctica para el reconocimiento de la diversidad étnica, a partir de PSR, no contribuye de forma significativa al mejoramiento de la educación inclusiva en estudiantes de grados cuarto y quinto de primaria. Frente a estos resultados, las autoras concluyen que la enseñanza de la diversidad, a través de PSR, favorece el acercamiento de las y los estudiantes a problemas cotidianos, sin embargo, esta propuesta requiere la vinculación de todos los estamentos educativos y revisiones curriculares, para ser una propuesta de trabajo permanente y mejorar el estado de la educación inclusiva.

Igualmente, en Colombia Martínez y Pagès (2017) en la investigación *Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones* presentan los resultados de un estudio desarrollado en varias instituciones de educación secundaria en Medellín-Colombia, sobre el uso de canciones en el área de ciencias sociales a partir del diseño y aplicación de intervenciones didácticas desde la perspectiva de los problemas socialmente relevantes. El estudio buscó describir, analizar y valorar los aprendizajes de contenidos socialmente relevantes desarrollados por las y los estudiantes a través de canciones. La metodología aplicada en el estudio fue la teoría fundamentada, para comprender la realidad desde las visiones particulares del contexto y sus actores y elucidar posibles interpretaciones generales. Para tal fin, se desarrollaron cuestionarios a docentes y se implementó y analizó la información recabada a partir de secuencias didácticas aplicadas a estudiantes de sexto a once.

Los autores (Martínez y Pagès, 2017) concluyen que el uso de canciones para el aprendizaje de PSR estimula el aprendizaje, ayuda a la comprensión del contenido y la realidad, fortalece los saberes previos y genera un mayor nivel de reflexión. En suma, Martínez y Pagès (2017) expresan que la aplicación frecuente de canciones para el aprendizaje de contenidos históricos, sociales y PSR puede aumentar el nivel de desempeño de los estudiantes, afianza el desarrollo de actividades reflexivas y despierta el pensamiento crítico.

Resumiendo, vemos como las investigaciones, desarrolladas sobre la aplicación didáctica de las QSV, concluyen que estas posibilitan el desarrollo del PC. También observamos como estas investigaciones destacan la dificultad que tiene el alumnado, en principio, para identificar y comprender las problemáticas y la falta de habilidades para formular alternativas. No obstante, también detallan, como la aplicación y experimentación de módulos didácticos en donde se desarrolle el debate, el uso e interpretación de distintas fuentes y la argumentación y la contra-argumentación facilita la adquisición de las competencias sociales y ciudadanas y de PC necesarias para ejercer un ejercicio ciudadano desde la acción social transformadora.

1.3 La reflexión desde la propia práctica. Del lado del yo y el súper yo

Las inquietudes de la presente investigación nacen de mi propia práctica, pues desde que empecé a trabajar como maestro de ciencias sociales, dos años después de haber egresado de la carrera de Sociología (2007), me imaginaba, desde mis ideales y mis convicciones, que el cambio se hace desde las y los jóvenes, y que para eso se necesita que entiendan las estructuras sociales de las cuales hacen parte. Todo esto con la finalidad de que encuentren caminos que les permitan cambiar sus condiciones de existencia y explotación, observando el mundo de forma distinta.

Desde mi primer año como docente participé activamente en el proceso democrático que se da en las escuelas, convencido de que era un elemento favorable para generar un cambio en las prácticas democráticas que se dan en el país. No obstante, esos procesos llevados a cabo en los colegios que trabajé, parecían ser meros mecanismos para cumplir con las leyes y disposiciones ministeriales, prácticas de las cuales también fui cómplice. Los años pasaron y los

cambios en las actitudes de los jóvenes parecían ser pocos. Mis impresiones eran que el consumismo se consumía las ideas y que las injusticias, las desigualdades, el machismo, el racismo y la homofobia seguían reinando e imperando.

Viajé a Bogotá (Colombia) nombrado profesor del Distrito Capital en el año 2011 y me interesé de nuevo por las prácticas políticas de los jóvenes que se dan en las instituciones educativas, pero que desde mediados del siglo XIX convirtieron a la escuela en epicentro de dicha formación. Categoría de lo político y la política que cambia según el contexto y el momento dado, pues como lo dice Landi “cada sociedad establece una significación particular de lo que considera político en un momento histórico dado” (como se citó en Herrera et. al., 2005, p. 12).

Llegué al colegio con grandes expectativas, pero me encontré con ciertas prácticas del control de los maestros, del espacio y de los estudiantes que terminaron por cuestionarme como persona y docente. Las rutinas se volvían cenizas en mis recuerdos y terminaban por debatirme entre el hacer caso o hacer resistencia.

Cada nuevo día en el instituto eran la mismas prácticas de control y de vigilancia: encontrarme, antes que a cualquier saludo humano, con aquella máquina en donde debía marcar la hora de llegada, la vigilancia constante de las cámaras, las rejas, los llamados de atención para el control del tiempo, la limitación a la libertad de cátedra, la indagación de los cuadernos de mis estudiantes para mirar que estaba enseñando y las acusaciones de ser guerrillero y adoctrinar por las formas de enseñanza-aprendizaje que usaba y los temas que impartía. Además, era testigo constante de la homofobia, del sigiloso control de las muestras artísticas de los estudiantes para vetarles temas controversiales o considerados no adecuados desde rectoría, y un largo etcétera.

Como docente, después de trabajar en una cárcel de menores, aún me quedaban ciertos dejos de aquella formación castrense. Todos hemos caído en este juego vertical de distribución del poder, en donde importa más cómo se ven los estudiantes, si están bien peinados y si portan bien el uniforme, que sus ideas y sus palabras.

En esas rutinas diarias me empezó a interesar, al cuestionarme constantemente mi labor como docente y el instituto en donde me encontraba, el aspecto político, democrático y ciudadano qué se da y qué se forma en los centros educativos. De esta manera, comencé a pensar en los efectos que ha tenido la formación ciudadana en los jóvenes.

Para el año 2012 me encomendaron la tarea de enseñar el área de Economía Política y liderar el proyecto de democracia y gobierno escolar en el instituto. Por esta razón, centré mi interés en mirar que tipos de ciudadanos se están formando, pues observé que el proyecto, al no tener horizontes claros y al convertirse en una cuestión mecánica e instrumental de votaciones y elección de representantes, estaba reduciendo las prácticas políticas y de ciudadanía al ejercicio del voto y de la representación. El proyecto de aquel año no pudo lograr altos niveles de participación, quedándose en la cuestión meramente formal.

Pensé, entonces, que los aspectos políticos, la política y el ejercicio de la ciudadanía no se encuentran reducidos a este tipo de procesos formales, sino que deben darse en los espacios

íntimos y privados, en la vida escolar y en la vida cotidiana, en donde los estudiantes se den cuenta de que la política es la forma en que actúan ante lo público y no algo alejado que se da en espacios vedados para la gran mayoría y abiertos para unos pocos (el Congreso, los clubes o la sede de los partidos).

Así, pensé en la posibilidad que tienen las instituciones educativas de abrir la política y formar ciudadanos críticos y creativos. Por lo cual, cuando ingresé a hacer la Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, como parte del grupo de Cultura Política, realicé un estudio enfocado en la manera en que se construye la subjetividad política y la ciudadanía en los estudiantes (Caballero, 2015).

Las inquietudes sobre cómo generar prácticas educativas que formen ciudadanos críticos en las instituciones educativas me llevaron a interesarme por la didáctica, buscando, en un primer momento, saber qué pasa con la categoría de lo político en los jóvenes, qué piensan, cómo se la representan, qué los hace participar o dejar de hacerlo. Esta preocupación me llevó a analizar las RS de las y los estudiantes sobre la política y sus formas de participación para el TFM⁶ del Máster en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona (Caballero, 2018).

Dicha investigación me hizo preguntarme por el desinterés y desánimo que muestra la gran mayoría de los jóvenes por la política. Pensaba que ese desinterés tenía como motivo el autoritarismo que se da en algunas instituciones educativas y la manera en que se realiza la formación ciudadana. Ante esto, pensé que una solución podría ser: diseñar intervenciones didácticas que transformen y cambien las RS y las prácticas de los estudiantes frente a lo político. Esta inquietud es la que me lleva al presente proceso de investigación.

1.4 Las razones para estudiar las representaciones sociales sobre la política, la democracia, la participación y la ciudadanía

Para Sant y Pagès (2013) no es necesario seguir investigando sobre las RS de la participación que tienen las y los estudiantes, pues, en Europa y Norteamérica hay muchas investigaciones que, utilizando diferentes métodos, llegan a resultados muy parecidos. No obstante, resaltan como excepción que el estudio de estas representaciones se realice en el marco de una investigación-acción o práctica reflexiva, en la cual el maestro o maestra decida investigar su propia práctica. Esta afirmación justifica el presente trabajo, pues el análisis de las RS se hará con el fin de valorar los cambios que ocurren a partir de la experimentación de una intervención didáctica, es decir, desde las necesidades de transformación de la propia práctica y de la enseñanza de las ciencias sociales para la formación ciudadana.

A su vez, en el marco de la investigación sobre RS, el estudio se justifica en la necesidad de ahondar en la relación que existe entre los procesos y escenarios de socialización, contra socialización y las RS que tienen las y los estudiantes sobre política, democracia y ciudadanía. Algo que poco se ha hecho en las investigaciones rastreadas.

⁶ Trabajo Final de Máster

Desde otra perspectiva, Sant y Pagès (2013) señalan que no es necesario investigar la asociación que existe entre algunas estrategias didácticas y la participación del alumnado (Sant y Pagès, 2013). Sin embargo, el presente estudio no se centra en la relación que hay entre alguna estrategia didáctica determinada (debates, discusiones en clase, juego de roles) con el cambio de las representaciones y las formas de participación ciudadanía, sino que se concentra en cómo una intervención didáctica, centrada en una QSV, puede contribuir a la formación de una ciudadanía crítica. Necesidad de investigación resaltada por distintos autores (Shaver, 1991; Thornton, 1994; Marker y Mehlinger, 1992; Levstik y Tyson, 2008 y el GREDICS).

Por otro lado, Sant y Pagès (2013) resaltan que hay muy poca investigación en la enseñanza y el aprendizaje de la participación desde una perspectiva explícitamente crítica, pues quizás se ha concentrado demasiado en la teoría y poco en la práctica, por lo cual las propuestas enmarcadas en esta perspectiva (Apple, Giroux, McLaren, Freire y Ross) no se han llevado a la práctica y no han sido investigadas. A la misma conclusión llegan Levstik y Tyson (como se citó en González y Santisteban, 2014), quienes aseguran que se sabe muy poco de lo que sucede en las aulas, lo que reitera la necesidad de investigar más el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. En la misma línea, Leming y Nelson (como se citaron en Santisteban, 2017), dicen que la perspectiva crítica no se ha consolidado ni en la investigación ni en la enseñanza.

Por su parte, Evans (como se citó en Santisteban, 2017) dice que una parte del poder político le ha declarado la guerra a la enseñanza de la historia y a los estudios sociales progresistas, de las cuales los docentes de ciencias sociales (y yo agregaría: los investigadores en didáctica de las ciencias sociales) deben extraer cuatro lecciones: la primera, que los docentes pueden elegir entre usar métodos tradicionales o realizar una enseñanza centrada en problemas y para la justicia social. La segunda, que se debe defender la libertad de los estudiantes para aprender y de los docentes para tomar decisiones y ejercer su libertad profesional para formar de manera crítica. La tercera, que no se pueden mantener los problemas y las cuestiones críticas del sistema económico y social fuera del aula. Y la cuarta, que el centro de la enseñanza son los estudiantes y la formación ciudadana, por lo cual las disciplinas deben reflexionar sobre ¿qué pueden aportar a las personas para resolver PSR? (Pagès y Santisteban como se citó en Santisteban, 2017).

Igualmente, Renner y McCrary y Ross (como se citaron en Santisteban, 2017) proponen que la base de las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales debe ser el trabajo con problemas o conflictos y la exploración de sus posibilidades didácticas. En la misma línea, Renner y Brown y Renner (como se citaron en Santisteban, 2017) expresan que los docentes deben tener el “coraje” de mostrar a los estudiantes la realidad social y poner rostro humano a temas como la guerra, la pobreza y la explotación, para “avanzar hacia la solidaridad y hacia una democracia más activa y participativa en las escuelas” (p. 560).

En cuanto a la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, Santisteban (2017) concluye que esta debe estar al servicio de la justicia social, con el objetivo

de profundizar en una educación para la igualdad, la participación y la libertad. De esta manera, afirma que una ciudadanía crítica solo puede conseguirse si se trabajan en las clases de ciencias sociales las cuestiones y problemas sociales más latentes y debatidos de la sociedad. Por lo tanto, afirma que el único camino posible, para que la enseñanza tenga una utilidad social crítica, es trabajar con QSV, las cuales permiten que los estudiantes se sientan parte de la sociedad que están estudiando y protagonistas de la historia.

De esta forma, las investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales deben responder a preguntas como: ¿Qué problemas sociales hemos de enseñar? ¿Cómo se definen las QSV en la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Cómo ayudar al alumnado a interpretar los problemas sociales? ¿Con qué estrategias nos enfrentamos a los PSR? ¿Cómo incorporar a todas las personas? ¿Cómo formar a la ciudadanía en la sociedad del espectáculo? ¿Cómo enseñar a los estudiantes a cuestionar los medios? ¿Cómo enseñar a discriminar la información y a evitar la manipulación? y ¿Cómo educar para el cambio social? En estas afirmaciones y preguntas sobre las investigaciones de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales también radica la importancia y el fundamento del presente trabajo, pues, como docente de ciencias sociales e investigador, pretendo analizar mi propia práctica e investigar empíricamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto, a partir de la aplicación de un dossier de actividades centrado en una QSV.

Consideramos, entonces, que como docentes de ciencias sociales es necesario generar procesos y propuestas pedagógicas que fomenten la aplicación de los derechos humanos y la radicalización de la democracia en la escuela, buscando el empoderamiento de la comunidad educativa y generando un cambio en las relaciones de autoridad convencionales y del orden social dominante. Por lo tanto, es importante comprender qué entienden, qué se representan y cómo ejercen los estudiantes su participación política y sus derechos democráticos, para poder diseñar y aplicar intervenciones didácticas que fomenten el pensamiento crítico, para la democracia radical y el cambio.

En suma, es desde estos caminos y perspectivas como se llega a la presente investigación, que busca analizar la forma en que una intervención didáctica centrada en una QSV, incide en las RS de los estudiantes sobre la política, la democracia y en sus prácticas ciudadanas y formas de participación. Con lo anterior pretendo, que las clases de ciencias sociales consigan:

que los niños y las niñas, los chicos y las chicas de nuestros centros escolares comprendan y actúen, que sean capaces de solucionar problemas, que imaginen el futuro y, sobre todo, que sus proyectos no acaben en el olvido o en la inacción. (Santisteban, 2009, p. 15)

Así, la democracia, los derechos humanos y la participación ciudadana activa y para la democracia radical harán parte de la vida cotidiana de los estudiantes, al interiorizar y promover la argumentación, la reflexión, la crítica, el debate, el disenso, la resistencia, la cooperación, la reflexión, la autonomía y la movilización como una forma de vida.

Por último, buscamos que se formen estudiantes que piensen en la posibilidad de ejercer sus derechos democráticos a través de una participación menos convencional y más directa, crítica y transformadora, fomentando la movilización social y la transformación de su futuro. Formación con la cual adquieran compromisos para cambiar las condiciones de desigualdad e injusticia social, valorando, interpretando y analizando la diáspora de información que reciben a diario y reflexionando sobre lo que piensan y creen. En otras palabras, pensamos, como lo expresa Santisteban (2009), que la finalidad de la enseñanza es el aprendizaje del futuro, que el alumnado se sienta y se vea como protagonista del cambio, que construya su interpretación de la historia, formule acciones alternativas para construir una sociedad libre y justa y participe activamente de la transformación de la realidad social, económica, cultural y política.

1.5 Preguntas, supuestos y objetivos de la investigación

Como lo señalamos en la sección de antecedentes, la educación ciudadana se ha visto reducida a una instrucción cívica y alfabetización política, en donde la ciudadanía se limita al hecho electoral y representativo. Así, ejercicios como los Gobiernos Escolares han llevado a que los estudiantes instrumentalicen y reduzcan su ejercicio participativo, ciudadano y democrático a un ejercicio representativo, en donde la educación se limita a la enseñanza del derecho al voto, a cómo votar y al conocimiento y funcionamiento de los sistemas de gobierno y las instituciones. Esta situación hace que los estudiantes relacionen la idea de participación con ideas como votar y cumplir con las leyes.

Igualmente, los distintos proyectos en formación ciudadana se han centrado en generar una plataforma ciudadana acorde al sistema económico neoliberal. Por lo cual, proyectos de reforma educativa, como las competencias ciudadanas, han estandarizado la moralidad, creyendo que los sujetos se pueden comportar y desempeñar según un nivel prefijado de esta y de lo políticamente correcto. Modelo al cual deben adaptarse todos los sujetos para ser evaluados, sin tener en cuenta los contextos particulares.

Por otro lado, como lo vimos en los antecedentes, hay una antipatía y un desinterés generalizado de las y los estudiantes y de las y los jóvenes hacia todo lo que implica la política y las cuestiones públicas. Además, una RS negativa de los distintos estamentos y agentes convencionales de la política (gobierno, congreso, partidos políticos, políticos). No obstante, los estudios reseñados muestran que el alumnado aún guarda esperanzas en la democracia y la política, pues reconoce su importancia y su influencia en la vida de las personas.

Acerca del mismo tema, otros estudios señalados muestran que el estudiando relaciona la participación con acciones pasivas y que entienden la democracia de una forma muy superficial. Igualmente, dicen que relacionan la ciudadanía con la mayoría de edad, con el derecho a votar en elecciones y con participar de la vida económica.

En cuanto a las formas de participación política, distintos estudios señalan que los estudiantes no conocen o no utilizan formas no convencionales, más directas y transformadoras de participación, tales como la protesta, la movilización y la asociación; prefiriendo utilizar las

formas convencionales como el voto, las elecciones y la asamblea. Sin embargo, en otra investigación (Caballero, 2018) demostramos cómo los estudiantes asumen posiciones y acciones más críticas y menos convencionales, ante hechos concretos de violación de derechos, casos de corrupción o temas relacionados con la actualidad y su vida cotidiana. Y los estudios de Benedicto (2008) y Jaime (2008) señalan que la participación de los jóvenes se ha ido transformando hacia la utilización de nuevos canales e instrumentos, para expresar sus intereses y preocupaciones distintos a los convencionales.

Todas estas situaciones, proyectos de formación ciudadana, prácticas docentes, representaciones, formas de participación, describen la encrucijada en que se encuentra la enseñanza de la ciudadanía en Colombia en el marco de las ciencias sociales escolares y la necesidad de trabajar la formación ciudadana a partir de didácticas críticas más concretas, como las propuestas de enseñanza que emplean QSV o PSR, propuestas que, como lo muestran los estudios, favorecen la formación del PC.

Asimismo, el presente trabajo se justifica en la necesidad de avanzar en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en Colombia hacia propuestas de enseñanza con mayores niveles de concreción y pertinencia, pues estas investigaciones se han centrado, en su mayoría, en realizar reflexiones muy amplias de problemáticas y temas muy variados, como los destacan González y Santisteban (2014).

Por lo tanto, teniendo en cuenta estos antecedentes y el problema de investigación, el presente estudio pretende analizar las RS que tienen las y los estudiantes sobre la política, la democracia, la participación y la ciudadanía, describir la forma en que ejercen su participación y ver qué cambios y continuidades se presentan, después de la aplicación de un dossier de actividades centrado en una QSV: los movimientos sociales. De esta manera, buscamos valorar si las RS del estudiantado se transforma con el dossier de actividades propuesto hacia formas de representación y participación cercanas a una ciudadanía para la democracia radical.

En suma, buscamos responder a las **preguntas**:

1. *¿Cuáles son las RS sobre la política, la participación, la democracia y la ciudadanía de las y los estudiantes del grado once, de una institución educativa pública de Bogotá, ubicada en la localidad de Suba?*
2. *¿Cómo se modifican estas RS con la aplicación de un dossier de actividades sobre los movimientos sociales diseñado desde el enfoque de educación para la ciudadanía de la democracia radical?*
3. *¿Qué incidencia tienen la posición social y los distintos escenarios de socialización en las RS que construyen las y los estudiantes acerca de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía?*
4. *¿Cómo cambian sus perspectivas de participación en la escuela, el barrio y la ciudad con la aplicación de un dossier de actividades sobre los movimientos sociales diseñado desde el enfoque de educación para la ciudadanía de la democracia radical?*

Los **supuestos** desde los que se parte se resumen en las siguientes afirmaciones:

1. Las y los estudiantes tienen una RS negativa de la política y el ejercicio político, pues la relacionan con aspectos tradicionales y representativos de la democracia cercanos al modelo liberal (votar, congreso, gobierno, políticos, partidos políticos). A su vez, expresan un desinterés generalizado por todo lo concerniente a cuestiones públicas y una actitud pesimista y resignada ante el ejercicio de la democracia y la política.
2. Durante y después de la implementación de un dossier de actividades sobre los movimientos sociales, las y los estudiantes desarrollaran elementos de pensamiento crítico y unas RS de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía con ciertos aspectos del modelo de ciudadanía para la democracia radical
3. Los escenarios de socialización tienen incidencia sobre la manera de entender la política, la ciudadanía y la democracia y en la manera en que los estudiantes ejercen su participación ciudadana.
4. La forma en que las y los estudiantes ejercen, principalmente, su participación política es a través de acciones convencionales (elecciones, voto, representatividad) cercanas al modelo liberal. Durante y después de la implementación del dossier de actividades sobre movimientos sociales contemplarán ejercer formas de participación no convencionales para defender, exigir sus derechos y buscar cambios.

Teniendo en cuenta el problema de investigación y las preguntas se formulan los siguientes **objetivos**:

1. Indagar en las RS sobre la política, la participación, la democracia y la ciudadanía de las y los estudiantes del grado once, de una institución educativa pública de Bogotá, ubicada en la localidad de Suba.
2. Conocer los cambios y permanencias que tienen las RS de las y los estudiantes sobre política, democracia, ciudadanía y participación antes, durante y después de la aplicación de un dossier de actividades sobre los movimientos sociales desde el enfoque de educación para la ciudadanía de la democracia radical.
3. Explicar el origen y la incidencia que tienen la posición social y los distintos escenarios de socialización (familia, escuela y grupo de pares) en las RS que tienen las y los estudiantes sobre la política, la democracia, la participación y la ciudadanía.
4. Caracterizar la manera en que las y los estudiantes ejercen y ejercerían su participación, antes, durante y después de la aplicación de un dossier de actividades sobre los movimientos sociales desde la perspectiva de educación para la ciudadanía de la democracia radical.

Para llegar a responder a las preguntas, comprobar los supuestos y cumplir con los objetivos de investigación se hace necesario definir un marco teórico a partir del cual se diseñen los instrumentos, el dossier de actividades y se haga el análisis de los datos. Dichos aspectos serán desarrollados en el siguiente capítulo.

2 MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se expondrán los distintos aspectos teóricos asumidos por la investigación, que a su vez fueron considerados para el diseño de los instrumentos, del dossier de actividades y el análisis de los datos. De esta manera, en la primera parte se explicará cómo se tomó el concepto de RS desde la perspectiva del núcleo central.

En la segunda parte, se mostrará cómo fueron asumidos los conceptos de política, democracia, participación y ciudadanía desde cuatro tipos ideales: el liberal, el republicano, el comunitarista y el radical. Finalmente, en la tercera parte se mostrarán las perspectivas de educación política y ciudadana que han surgido a partir de los cuatro tipos ideales. El estudio se posiciona en la educación para la ciudadanía de la democracia radical.

Es importante aclarar que el modelo conceptual y educativo radical no implica el rechazo, remplazo o cambio de los aspectos destacables de los otros enfoques, sino que es una perspectiva abierta que plantea la radicalización de la libertad y la igualdad de la tradición liberal. De esta forma, se hace necesario tener en cuenta las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los otros modelos.

2.1 Las Representaciones Sociales: identificación, interpelación y transformación

En este apartado definiremos el concepto de RS y explicaremos las perspectivas teóricas desde la cuales se estudiarán: el núcleo central (Abric, 2001), y se cuestionarán: la interpelación (Buenfil, 1993). Estos enfoques son importantes, pues la presente investigación buscó analizar qué entienden las y los estudiantes participantes del estudio por política, participación, democracia y ciudadanía, con la finalidad de debatir estas RS y observar qué cambios y permanencias se dan.

2.1.1 Las representaciones sociales

Las investigaciones sobre las RS buscan develar el trasfondo ideológico que hay detrás de las acciones de las personas (González, 2012a). Moscovici (1961) denomina RS al conocimiento práctico y común a todas y todos, el cual es resultado de las relaciones sociales e interacciones entre los individuos. Así, estas se definen como una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida, que tiene una orientación práctica y que contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social. En otras palabras, podemos definir las, en un primer momento, como un saber cotidiano, espontáneo, ingenuo, práctico e inmediato, que contribuye a una interpretación y construcción de la realidad, otorgando respuestas y una representación de los objetos, personas, instituciones y prácticas.

Por otro lado, las RS, al ser socialmente elaboradas y compartidas, dependen de la posición cultural, social y económica de las personas (su origen social: nivel económico y cultural de padres y familia, nivel educativo y estatus social y económico) (Moscovici, 1961). De esta manera, entendemos que las personas no sólo actúan al recibir un estímulo o al ver un objeto, sino que, dependiendo de su posición social: los representan, los construyen, los

interpretan y los perciben de una determinada manera. En este caso, entendemos que cuando las personas dicen algo de un objeto externo dicen algo de sí mismos: de su identidad, origen, posición y pertenencia a un grupo social.

Jodelet (1984), por su parte, considera que las RS funcionan como una síntesis entre lo conceptual (abstracto) y lo perceptivo (concreto y singular), pues, por medio de imágenes, de figuras y de textos, las personas se representan el concepto y la idea y se imaginan espacial y dicotómicamente las cosas (por ejemplo: arriba o bajo, adentro o afuera, bueno o malo). Por esto, al estudiarlas se debe investigar el modelo figurativo y/o discursivo, ya que en el pensamiento de la vida cotidiana se piensa por imágenes: se simboliza. De esta forma, según Jodelet (1984), en las RS se da un esquema figurativo, en donde las ideas se imaginan como un objeto o figura real, concreta y existente. Ejercicio que se da a través de dos procesos: la objetivación y el anclaje (Jodelet, 1984).

La objetivación (Jodelet, 1984) es el procedimiento mediante el cual la idea se concretiza y pasa de lo abstracto a lo real por medio de tres procesos: en el primero, la persona selecciona (recoge y rechaza) aspectos de la información recibida través de conversaciones, interacciones, relaciones sociales y medios de comunicación. Selección que se hace a partir de las actitudes previas que se tengan, es decir, a partir de juicios valorativos (por ejemplo, bueno o malo). En el segundo proceso, la información seleccionada se estratifica, se estructura y se jerarquiza. Para terminar, en el tercer proceso, la información se naturaliza y se interioriza, pensándose como algo físico y real: un objeto que existe. Al figurarse y concretarse la idea recibida, se empieza a valorar más el producto que la manera en qué se elaboró.

Dicho proceso de objetivación depende de la posición social en la cual se encuentran las personas, ya que la selección, la estructuración de la información e incluso la forma de verla como un objeto real, existente y funcionando depende de la pertenencia a ciertos grupos sociales y de las relaciones sociales (Jodelet, 1984). El proceso de anclaje es esta dependencia que tiene el proceso de creación y construcción de un objeto de la posición social, el cual se da cuando se recibe una idea nueva sobre algo y es reinterpretada de acuerdo con las vivencias y situaciones particulares (Jodelet, 1984). En el anclaje la nueva idea es reelaborada y resignificada a la luz de las ideas previas, arraigándose, reinterpretándose y viviéndose de otra manera. Por tanto, el individuo no sólo recibe un estímulo o un objeto, lo construye para poder acceder a él. Esta percepción determina y refleja el tipo de relación que tendrá la persona con la realidad representada: amistad o enemistad, amor u odio, interés o desinterés. Igualmente, a medida que las RS construyen y explican una realidad, también orientan conductas, justificando las acciones hacia a el objeto (Jodelet, 1984).

Araya (2002) desarrolla una conceptualización de las RS que sintetiza de manera clara lo expuesto y que tiene en cuenta distintos aportes (Jodelet, como citó en Araya, 2002; Reid como se citó en Araya, 2002; Abric como se citó en Araya, 2002; Banchs como se citó en Araya, 2002). De esta manera, expone que las personas tienen RS cuando evalúan, clasifican y explican

objetos sociales. Conocimiento que es socialmente elaborado, depende del contexto y de las interacciones e incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos.

Araya (2002) define, entonces, las RS como sistemas cognitivos que tienen presencia de ideologías, estereotipos, opiniones, creencias, valores, normas y actitudes⁷. RS que suelen tener orientaciones actitudinales positivas o negativas y que limitan o posibilitan la forma en que actuamos en el mundo. Igualmente, Araya (2002) explica que la importancia de conocer el núcleo figurativo alrededor del cual se estructuran las representaciones es un paso definitivo para su modificación y, por consiguiente, para el cambio de las prácticas.

En cuanto a investigaciones sobre RS según Percheron (como se citó en Sant et. Al., 2011) considera que: (1) varían según la persona, el grupo o la generación; (2) son construidas desde la experiencia; (3) reflejan y se contextualizan según unas condiciones sociales, económicas y políticas determinadas; (4) dependen de los procesos de socialización que generan respuestas rápidas y estereotipadas; y (5) se construyen en función de las aspiraciones y experiencias de las personas.

Por otro lado, Audigier (como se citó en Sant et. Al., 2011) plantea que las RS son una mezcla de conocimientos, opiniones y juicios que dependen de la posición en la cual se sitúa la persona. Razón por lo cual no son falsas o ciertas, sino que es importante cuestionarlas y someterlas a la duda y a la crítica, para ayudar a que las y los estudiantes descentren su mirada.

Por su parte, Pagès y Oller (2007) consideran que las RS se pueden equiparar al concepto de ideas o conocimientos previos, definiéndolas como:

...un conjunto de informaciones, de opiniones y de valores que constituyen un «pre-saber» más o menos bien estructurado que aporta explicaciones, más o menos elaboradas, sobre una situación, un hecho del presente o del pasado, un problema, un conflicto, un tema, etc. (p. 6)

Finalmente, Lautier (como se citó en Sant et. al., 2011) explica que las RS son: (1) representaciones de algo (objeto) y de alguien (sujeto); (2) una simbolización e interpretación que le confiere significados al objeto; (3) construcciones y expresiones del sujeto; (4) formas de conocimiento, pues nos hace legible los objetos y sujetos a través de soportes lingüísticos, comportamentales y materiales; y (5) son prácticas, pues sirven para actuar en el mundo.

En definitiva, la investigación asumió las RS (González, 2012^a; Moscovici, 1961; Jodelet, 1984; Araya, 2002; Percheron como se citó en Sant et. Al. 2011; Audigier como se citó en Sant et. Al., 2011; Pagès & Oller, 2007; Lautier como se citó en Sant et. Al. 2011) como las imágenes, ideas, conocimientos, concepciones, estereotipos, opiniones y actitudes que tienen o asumen las

⁷ Araya (2002) nos define las ideologías como dispositivos generadores de juicios, percepciones y actitudes generales. Por su parte, nos dice que los estereotipos son categorías de atributos específicos asignados a un grupo y que se caracterizan por su rigidez. En cuanto a las opiniones, Araya (2002) nos dice que son la toma de posición con respecto a un tema controvertido de la sociedad. Por otro lado, nos define las creencias como proposiciones simples, conscientes o inconscientes, que describen el objeto de la creencia como falso o verdadero o correcto e incorrecto, que lo evalúan como bueno o malo y que califican los comportamientos. A su vez, la autora nos define las actitudes como una estructura particular de la orientación: positiva o negativa, favorable o desfavorable de la conducta de las personas, que tienen como función dinamizar o regular la acción y que expresa el aspecto más afectivo de la representación y la reacción emocional acerca del objeto o del hecho.

personas; y la forma en que clasifican, evalúan y explican los objetos, los conceptos, los hechos, las instituciones, los actores sociales y las prácticas. RS que se construyen a partir de elementos ideológicos, valores, creencias y normas, y que dependen del origen, el contexto, los grupos de pertenencia y la posición social.

Resaltamos que desde las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales las RS son formas de conocimiento dinámicas, que se construyen y reconstruyen constantemente, que pueden modificarse, reelaborarse y reinterpretarse en función de las prácticas, la duda, las interacciones, la interpelación, el cuestionamiento de su núcleo figurativo y la recusación de las posiciones sociales (Sant et. Al., 2011; Jodelet, 1984; Araya, 2002; Buenfil, 1993).

Consideramos, entonces, que las RS son puntos de partida a partir de las cuales se pueden construir y desarrollar nuevos conocimientos, explicaciones, valoraciones, opiniones, juicios, prácticas, comportamientos y un pensamiento propio, crítico y autónomo. Por lo tanto, se convierten en un objeto de estudio imprescindible para el presente proceso de investigación e intervención y, en general, para toda la enseñanza, pues el aprendizaje consiste en modificar representaciones (Pagès y Oller, 2007).

2.1.2 La teoría del núcleo central de las representaciones sociales

En la teoría de las RS existen diferentes perspectivas teóricas, teniendo en cuenta sus elementos social y cognitivo, la perspectiva asumida por la investigación será la teoría del Núcleo Central (en adelante NC) (Abric, 2001), pues, una simple transformación de este ocasiona un cambio radical de la impresión (Abric, 2001).

Abric (2001) define las RS como procesos socio cognitivos que están organizados de forma específica y que se rigen por sus propias reglas de funcionamiento. De este modo, están constituidas por un NC, el cual, a su vez, está compuesto por uno o varios elementos que le otorgan el significado a la RS. Dicho NC es el resultado del proceso de objetivación, en donde se genera un modelo figurativo a partir de la selección de algunos elementos concretos, los cuales son clasificados, jerarquizados y descontextualizados, adquiriendo autonomía. El núcleo se constituye, en este proceso, en algo simple, concreto, gráfico y coherente, correspondiendo al sistema de valores, normas y cultura del entorno social del cual hace parte y en donde se relaciona el individuo. Este es el fundamento estable a partir del cual la persona íntegra, categoriza e interpreta las nuevas informaciones.

Para Abric (2001), por consiguiente, toda RS está organizada alrededor de un NC, el cual determina su significado y organización. Por tanto, este es el elemento unificador y estabilizador de la RS, el más estable y el que más se resistirá al cambio, pues su modificación producirá la transformación total de la representación. Dicho NC está constituido por uno o varios elementos que en la estructura de la representación ocupan un lugar privilegiado, pues son los que le dan significado. Centralidad de los elementos que dependen: primero, de una dimensión funcional, en donde se privilegian los elementos más importantes para desarrollar una tarea; y segundo,

de una dimensión normativa, en donde se privilegia una norma, un estereotipo o una actitud fuertemente marcada en el centro de la representación.

Por otro lado, Abric (2001), explica que alrededor del NC encontramos elementos periféricos, cuya función y valor están determinados por éste. El sistema periférico (en adelante SP) es el lado más accesible, vivo y concreto de la representación, los cuales son jerarquizados y contienen información seleccionada e interpretada, además de juicios formulados acerca del objeto, los estereotipos y las creencias. Los elementos más próximos al núcleo desempeñan un papel importante en la significación de la representación, los más distantes ilustran, aclaran y justifican esta significación. Estos elementos permiten que la representación se adapte a los cambios del contexto y a las interacciones, además que defienden y protegen el NC.

Por su parte, Araya (2002) plantea que las RS se organizan alrededor de un esquema figurativo que se construye en el proceso de objetivación. Este esquema constituye la parte más sólida y estable de la representación y la organiza, pues le confiere su peso y significado a todos los demás elementos que la componen. De este modo, las prácticas tendientes a modificar la representación, como las prácticas educativas, no tendrán éxito sino se dirigen de manera prioritaria a la transformación del esquema del cual depende su significado global.

En resumen, para Araya (2002):

conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). (p. 41)

Por otra parte, Araya (2002) explica que el enfoque estructural de las RS parte de la suposición de que toda representación tiene una estructura que le es propia y que se organiza alrededor de un NC, el cual determina su organización y significado. Este es el que le da a las RS su coherencia y significación global. Dicho núcleo tiene dos dimensiones: una normativa, que expresa las dimensiones socio-afectivas, sociales o ideológicas e incluye normas, estereotipos o actitudes, y otra funcional, que se refiere a la función del objeto representado (Uribe como se citó en Araya, 2002).

Bruno y Barreiro (2015), por su parte, manifiesta que el NC se compone por los elementos y significados más compartidos y estables de las representaciones. Igualmente, retomando a distintos autores de La Escuela de Aix-en-Provence, Bruno y Barreiro (2015) definen que el NC son los significados que organizan la RS, los cuales garantizan su permanencia ante los cambios del contexto.

También, Bruno y Barreiro (2015) asumen, desde el enfoque estructural, que la transformación del NC conllevaría a la transformación de la RS misma. Explican, entonces, que en torno a este núcleo se ubican los elementos periféricos que son más flexibles, adaptables y permiten el anclaje de las representaciones a contextos particulares, además de expresar las perspectivas particulares de los miembros de un grupo social con respecto al objeto (Bruno y Barreiro, 2015). Estos elementos periféricos y el anclaje serán el resultado de la posición que ocupa la persona dentro del grupo y que ocupa el grupo en relación con otros grupos sociales.

Posición que está determinada por factores históricos, contextuales, ideológicos y prácticos (Elejabarrieta como se citó en Bruno y Barreiro, 2015).

En suma, podemos entender que el NC es reticente al cambio y se protege con el SP. No obstante, esto no significa que no pueda interpelarse y cuestionarse para transformarlo. Al respecto, Abric (2001) nos dice que una de las características esenciales de las RS es que son:

a la vez estables y móviles, rígidas y flexibles. Estables y rígidas porque están determinadas por un núcleo central profundamente anclado en el sistema de valores compartido por los miembros del grupo; móviles y flexibles porque son alimentadas de las experiencias individuales e integran los datos de lo vivido y de la situación específica, la evolución de las relaciones y de las prácticas sociales en las que los individuos o los grupos están inscritos. (p. 27)

Igualmente, Estrada y Sánchez (2016) explican que las RS están integradas por representaciones constituidas o hegemónicas (NC), las cuales coaccionan a las personas. Sin embargo, Estrada y Sánchez (2016) dicen que estas pueden dar paso a otras significaciones a través de las RS constituyentes (SP).

A su vez, Abric (2001) dice que debemos comprender la organización interna de las RS para poder intervenirlas, pues la simple transformación de su elemento central ocasionara una transformación radical de esta. Dicha transformación, dice Abric (2001), operará mediante los elementos periféricos (SP) de la representación: cambio de ponderación, interpretaciones nuevas, deformaciones funcionales defensivas, integración condicional de elementos contradictorios. Es, entonces, en el SP en donde podrán aparecer los cuestionamientos y las contradicciones. Asimismo, Moliner (como se citó en Abric, 2001) postula que la transformación efectiva de una RS solo puede darse si el NC es puesto en causa o cuestionado.

De esta manera, a pesar de que el NC es el más resistente al cambio, adoptamos esta perspectiva porque creemos que, identificando, interpelando y poniendo en duda, crisis y cuestionamiento el NC de las RS de la política, la participación, la ciudadanía y la democracia, habrá mayor posibilidad de formación en prácticas de ciudadanía más autónomas, democráticas, directas y menos convencionales. A su vez, creemos que cuestionar el NC de las RS de las y los participantes del estudio posibilitará que desarrollen un pensamiento propio que, posiblemente, ponga en duda las RS hegemónicas y constituidas. Transformando, así, sus formas de participación (actitudes) en acciones sociales creativas que busquen el cambio de la realidad.

En definitiva, las RS están integradas por un NC y un SP, creemos que encontrándolos podremos diseñar mejores intervenciones didácticas que puedan interpelar y generar transformaciones cercanas a una ciudadanía para la democracia radical.

2.1.3 La interpelación

La educación es una práctica de formación y apropiación, pues conforma nuevas identidades, facilita las habilidades para estar en lo social y permite la acción de las personas en la defensa o en la transformación de sus formas de vida (Padierna, 2010). Lo educativo no podría

pensarse, en este caso, como una práctica que va instituyendo a un sujeto vacío y que previo al proceso educativo no tiene historias o deseos. Así, teniendo en cuenta que el NC está compuesto por los elementos y significados más compartidos, estables y resistentes al cambio, es necesario pensar en maneras en que pueda ser sometido a cuestionamiento, crisis y discusión. En este sentido, es importante introducir el concepto de interpelación (Buenfil, 1993).

Buenfil (1993) entiende lo educativo como una práctica discursiva que inicia con la interpelación, la cual que nos define como una experiencia a partir de la cual:

el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone. (p. 20)

Por su parte, Althusser (como se citó en Buenfil, 1993) define la interpelación como una práctica educativa a partir de la cual la persona se constituye, es decir, asume o acepta los rasgos y características que dicha interpelación le propone y se reconoce en ellas. Para Althusser (como se citó en Buenfil, 1993), en la práctica educativa el estudiante puede ser afectado por ciertas interpelaciones y no ser afectado por otras, por lo cual, no se habla de una determinación absoluta del profesorado. En este caso, el estudiantado tendría un papel activo, pues puede rechazar o aceptar la interpelación.

De esta manera, la interpelación pedagógica es una operación discursiva que le propone a las personas un modelo de identificación distinto, que le hace una invitación a ser otro (Da Porta, 2012). Estos discursos de interpelación no son tomados tal cual como se emiten, las personas pueden identificarse con ellos y resignificarlos de acuerdo con sus posiciones (historia personal, deseos, según sus prácticas sociales).

En suma, aunando el concepto de RS y de interpelación, podemos entender este concepto como una práctica educativa a través de la cual una nueva visión cuestiona y pone en crisis las RS hegemónicas, la historia, los deseos y las posiciones. En nuestro caso, entenderíamos la interpelación como una intervención didáctica que cuestiona las RS acerca de la política, la participación, la ciudadanía y la democracia que tienen las y los estudiantes.

De esta manera, con la interpelación el alumnado se puede reconocer en este nuevo modelo de identificación propuesto, sentirse aludido y aceptar lo que se le propone, pero, también, puede no aceptarlo, reafirmando o fundamentando mejor las RS y formas de participación previas. En este caso, la interpelación, al cuestionar las RS, puede posibilitar y generar prácticas de transformación, pero, también de defensa de las formas de ver el mundo y la vida política.

2.2 Política, democracia, participación y ciudadanía: entre el liberalismo y el radicalismo

En el presente apartado precisaremos los conceptos de política, democracia, participación y ciudadanía, los cuales definiremos, desde distintos aportes teóricos e históricos, a partir de cuatro tipos ideales (Corbetta, 2007; Weber, 2009): el liberal, el republicano, el comunitarista y el radical.

2.2.1 La política: Del sometimiento a la transformación

La política hace referencia a las acciones que desarrollan las personas frente a las problemáticas e intereses comunes, las cuales están siempre en tensión y en juego entre dos polos: el sometimiento y la libertad, pues ambos movimientos hacen parte de la manera en que se disputa y ejerce el poder. Así, podemos identificar que las distintas perspectivas de la política la relacionan con la acción, la práctica y la actividad frente a lo público, las cuales pueden ser: producir leyes, entregar la voluntad individual al Estado, elegir, deliberar, llegar a concesos y acuerdos, unirse, sentir pertenencia e identidad, disentir, oponerse, resistir, buscar la igualdad, crear, emanciparse o transformar.

2.2.1.1 La visión liberal de la política

La política es, desde la perspectiva liberal, la elaboración de leyes y derechos que posibilitan el marco jurídico para la producción capitalista. Leyes y derechos que se presentan como universales y en beneficio del interés común, pero que más que liberar al ciudadano del ejercicio de la política, libera al burgués y a sus intereses de la regulación y el control estatal.

De esta manera, la política, desde la visión *liberal*, se reduce a la elaboración de leyes y derechos “en la concurrencia pública de argumentos privados en calidad de consenso acerca de lo prácticamente necesario en el interés universal” (Habermas, 1997, p. 118). Es por esto que, para Rey (2012), la definición de la política en la modernidad, siguiendo con la idea de Habermas (1997), se centró en la representatividad de los partidos, en los derechos ciudadanos establecidos por vías constitucionales y deliberativas y en una ciudadanía pasiva que dejaba dicha argumentación y discusión a una elite política de profesionales.

Dichas leyes, desde la visión *liberal*, deben otorgar los mismos bienes primarios, es decir, los mismos derechos, libertades y oportunidades básicas a las personas, para que, después de considerarse libres e iguales, puedan hacer realidad sus propias concepciones de bien (Rawls como se citó en Mouffe, 2012a). Así, estos derechos consagrados en la ley son utilizados por los ciudadanos para formar, revisar y perseguir, de forma racional, su concepción de bien y promover sus propios intereses dentro de ciertas limitaciones impuestas por la exigencia de respetar los derechos de los otros (Mouffe, 2012a).

Sin embargo, esta visión reduce la acción y situación de las personas a una mera condición legal. De este modo, la manera en que las personas ejercen sus derechos es irrelevante en la medida que no rompan la ley y no interfieran con los derechos de los otros, por lo cual las leyes deben privilegiar los derechos individuales sobre el bienestar general (Mouffe, 2012).

A su vez, en esta fase de la política, que denominamos *liberal*, podemos incluir la visión de Hobbes (como se citó en Cristancho, 2014), quien la considera una acción de entrega de poder y sometimiento. Hobbes (como se citó en Cristancho, 2014) piensa que *la política* es la solución a un estado natural en donde la voluntad desordenada y anárquica del hombre pondría fin a la especie, lo que hace que cada individuo ceda su voluntad a una que lo proteja de todas la demás: el Estado, lo cual implica subordinación, sometimiento, sujeción y hacerse súbdito. Dicho pacto o contrato, resuelve y clausura los conflictos y disputas.

Esta idea es la piedra angular del *pensamiento político liberal* moderno, que desacredita el disenso y la conflictividad y resalta el consenso para legitimar “el pacto que garantiza la subordinación y la potestad” (Cristancho, 2014, p. 100). Este universo *hobessiano* muestra cómo, cuando una sociedad se enfrenta a una situación de desorden total, cualquier cosa que haga el Leviatán (El Estado) es legítima, mientras el orden sea su resultado (Laclau, 2005).

Así, siguiendo a Cristancho (2014), el Estado pretende clausurar el conflicto a través del consenso y la unidad y el uso y monopolio legítimo de la violencia, mediando “[...] el ejercicio, la distribución y la disputa por el poder a través del disenso, privilegiando no la violencia, sino la negociación y la discusión política” (Cristancho, 2014, p. 103). En este caso, *la política* serían acciones de subordinación, sometimiento y sujeción en donde el ciudadano cede y entrega su voluntad individual a una voluntad mayor (el Estado) que lo protege de los demás. Política que se relacionara con acciones de desinterés, aburrimiento y/o apatía de los ciudadanos frente a las problemáticas que les conciernen a todas y todos.

Cerda et. al. (2004) coinciden con Habermas (1997), Rey (2012), Rawls (como se citó en Mouffe, 2012a) y Hobbes (como se citó en Cristancho, 2014 y en Laclau, 2005), al expresar que el *liberalismo* entiende la *política*, básicamente, como la administración y regulación social, en donde sus elementos centrales son las normas y los procedimientos. Concibiendo, de este modo, a la sociedad como una suma de individuos aislados, que no tienen ningún vínculo necesario y sustantivo entre sí. A su vez, en la *política liberal* el Estado establece los límites de lo que debe debatirse públicamente, asegurando el respeto de todos los individuos al orden social.

Finalmente, desde el liberalismo debe primar la separación entre las esferas pública y privada, pues, mientras mejor delimitadas estén estas fronteras, menor será la posibilidad de injerencia del Estado. Se busca, entonces, proteger la libertad del individuo, el cual debe elaborar su identidad (plan y sentido de vida) en el ámbito privado y no debe transferirla a lo público (Cerda et. al, 2004).

2.2.1.2 La visión republicana de la política

Para Aristóteles (2000) la ciudadanía tiene que ver con el desarrollo de unas virtudes como la razón y la deliberación. Habermas (1997) señala su importancia, junto al desarrollo de otras denominadas burguesas, tales como: la escritura, la lectura y los debates sobre los asuntos culturales, políticos y económicos de la nación en cafés, la prensa, las sociedades secretas, las asociaciones de lectura y los salones. Por su parte, el parlamento y la idea de representatividad

(el que habla, habla por otros), sería la forma en que se construye la opinión pública y cómo se controla el poder del Estado (Habermas, 1997). Son, de esta manera, la razón, la deliberación y el diálogo las formas de representatividad política y de creación de la opinión pública.

Con el surgimiento de la opinión pública ya no existiría un poder absoluto, como en el antiguo régimen, en donde el rey monopolizaba el poder público, si no que surgiría la asamblea, la deliberación y la argumentación como formas de ejercer poder. Procesos de deliberación general que se dan a través de argumentos y razonamientos públicos entre ciudadanos iguales, los cuales buscan la resolución de los problemas a través del consenso.

Así, desde las perspectivas liberales, pero avanzando un poco más, para Habermas (1997) el poder se ejerce a través de la razón, el debate, la praxis argumentativa y el proceso de formación de legitimidad, en donde la decisión legítima no representa la voluntad de todos, pero resulta de la deliberación de todos. Por tanto, para Habermas lo público se construye a partir de la deliberación y el diálogo. Igualmente, para Dewey (como se citó en Pécaut, 2001), lo público es el ámbito de la igualdad, en donde los ciudadanos debaten los asuntos de la ciudad y no impera la violencia, sino, el arte de la argumentación y la persuasión.

De este modo, *el republicanismo* le da un valor importante a la participación política (el debate), le otorga una función central a nuestra inserción en una comunidad política (partido) y se establece un buen común que está antes y es independiente de los intereses y deseos particulares (Mouffe, 2012a).

Para Hannah Arendt (1997), poniendo énfasis en la acción deliberativa, *la política* se basa en el hecho de la pluralidad, la cual se garantiza a través de la igualdad jurídica. Por lo tanto, se trata de “estar juntos los unos con los diversos” (Arendt, 1997, p. 45), en donde, las acciones de los agentes revelan sus identidades en una narrativa que solo es clara y coherente en las interacciones intersubjetivas, es decir, en la acción deliberativa y no en la voluntad general, la razón o el espíritu del pueblo (Arendt como se citó en Gómez, 2012).

El objetivo de *la política* sería para Arendt (1997), que todos puedan encontrarse y traten de ella en libertad e igualdad, regulando los asuntos a través del diálogo y persuadiéndose entre sí, lo cual se aleja del reino de las necesidades materiales y la violencia física. En otras palabras, *la esfera política* es una esfera en donde todo puede someterse a discusión y en donde la acción solo es *política* cuando está acompañada de la palabra.

Así, la política y lo público se convierten en una acción y un espacio en donde se visibilizan los hombres y las mujeres y en donde estos pueden ser vistos y oídos (Birulés, 1997), lo que nos permite el vivir juntos y trasciende las particularidades al asumir un mundo en común. Por lo tanto, para Arendt (1997) la política son las acciones que se desarrollan frente lo que nos concierne a todos, pensando que ese “todos” no implica universalidad ni consenso absoluto, sino que también implica exclusiones y discrepancias.

Por su parte, Guiddens (como se citó en Mouffe, 2007) se apega a este modelo dialógico de pensar *la política*, al hablar de la necesidad de democratizar instituciones como la familia y exponerlas al debate y la refutación, estableciendo *esferas públicas* en donde los conflictos se

resuelvan mediante el diálogo *público*, relacionando la política con el debate, el diálogo, el consenso y la reflexión. Por último, para este autor, las cuestiones *políticas* y los conflictos deben ser decididos y pacificados a través del diálogo y la toma de decisiones entre distintos grupos, que desarrollarán una relación de tolerancia mutua; lo cual les permitirá vivir juntos. Los desacuerdos, entonces, no deben tomar una forma adversarial, pues, con la sociedad de riesgo y la modernidad reflexiva, dicho modelo debe ser descartado⁸.

2.2.1.3 La visión comunitarista de la política

Desde la visión *comunitarista*, nos señalan Cerda, et. al. (2004), la *política* se entiende como la expresión de los ideales, de manera razonable, en el espacio público, con la finalidad de buscar el bien común, en donde lo público no se separa de lo privado, sino que se entiende como una continuidad. Por lo tanto, la ciudadanía debe tomar parte activa de los asuntos públicos, participando de la decisión, diseño y gestión de las políticas que les interesan a todos. A su vez, la visión comunitarista no reduce lo público al Estado, sino que incluye en lo público a la sociedad civil, resaltando la importancia de lo local (Cerda et. al., 2004).

Para los comunitaristas, entonces, se deben mejorar los canales de comunicación e integración entre el nivel estatal y civil, permitiendo que la sociedad civil participe efectivamente en la construcción del Estado (Cerda et. al., 2004).

Por otro lado, los comunitaristas colocan en el centro de la política la noción de pertenencia o identidad, en donde la posibilidad de desarrollar las capacidades humanas requiere de una participación activa de la comunidad y de la presencia de valores o de una idea intensa de bien, relacionando la idea de libertad con la capacidad de autogobierno del sujeto.

Para la visión *comunitarista*, continúan Cerda et. al. (2004), la diversidad esta encarnada en lo colectivo o en sujetos supraindividuales, en donde la política tiene como núcleo la (auto) conciencia de los individuos como sujetos que pertenecen a una comunidad que le da sentido a su existencia individual. Desde la perspectiva *comunitarista*, entonces, la política se relaciona con conceptos como: reconocimiento, sentido, pertenencia y la acción política solo tiene sentido en el marco de la identidad comunitaria (Cerda et. al., 2004). Dicha identidad se desenvuelve necesariamente en el espacio público y la política se entiende como una actividad de lo público (Cerda et. al., 2004).

Mouffe (2012a) expone que para los *comunitaristas* es natural que los ciudadanos quieran unirse a otros para buscar con acciones conjuntas el bien común. Por lo cual, para los *comunitaristas* es solo mediante nuestra participación en la comunidad que se define el bien y la manera en que podemos adquirir un sentido del derecho y una concepción de la justicia.

En definitiva, según Mouffe (2012a), la política para los comunitaristas es hacer parte de un tipo de comunidad organizada en torno a unos valores morales compartidos y una noción sustantiva del bien común.

⁸ Para Mouffe (1997) el modelo adversarial es un modelo que no busca acabar el disenso, el conflicto y la oposición, dándole espacios legítimos de acción y participación a los antagonismos, la disputa y a la noción de adversario. Elementos que son necesarios para pensar una política democrática.

2.2.1.4 La visión radical de la política

Zizek, Lechner y Castoriadis (como se citó en Martínez y Cubides, 2012) conciben *la política* como los diversos actos que comprometen el trabajo, la cultura, el Estado, lo público y el pensamiento como capacidad instituyente, la cual contribuye a mantener activa la conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado, es decir, la política es el arte de construir lo posible y generar la transformación. Capacidad de construcción de lo posible en donde tienen cabida: “la memoria, la resistencia, la imaginación, la creatividad, la utopía [y] la multiplicidad de saberes y experiencias que organizan nuestra existencia individual y colectiva” (p. 173). En este caso, *la política* reivindica la autonomía y su capacidad de resistir, cuestionar y transformar el orden social.

Para Mouffe (1993 y 2012) se necesita una nueva manera de entender lo público y lo privado, pues lo público hegemónico, universalista y homogéneo relegó toda particularidad y diferencia a lo privado, dejando de lado las necesidades y filiaciones particulares para apegarse a un interés general y común, lo que ha contribuido a exclusiones basadas en diferencias de género, étnicas, raciales, de edad, incapacidades, etc. y ha impedido el reconocimiento de antagonismos y divisiones.

Por estas razones, Mouffe (1993) propone que la división entre lo público y lo privado se construya de manera diferente, en donde la distinción no constituya esferas concretas y separadas, sino que cada situación permita el encuentro entre lo privado y lo público, dado que los deseos, decisiones y opciones son privados, pero su realización es pública. Mouffe (1993) formula, entonces, la creación de un espacio público heterogéneo que provea los mecanismos “para la representación y el reconocimiento efectivos de las distintas voces y perspectivas de aquellos grupos constituyentes que son oprimidos o están en desventaja” (p. 18). Así, para Mouffe (2007) la política es el desacuerdo en donde la principal realidad es: la disputa.

Para Ranciere (2006) *la política* es un modo específico de actuar, en donde el sujeto se encuentra definido por su participación en los contrarios, es decir, por romper con *la lógica policiva*, en la cual una superioridad ejerce una dominación sobre una determinada inferioridad y la distribución normal de títulos para ser gobernado y para gobernar se dan por cuestiones de la naturaleza (los amos sobre los esclavos, los nobles sobre los villanos, los fuertes sobre los débiles, los hombres sobre las mujeres y los blancos sobre los negros e indígenas), de edad (los viejos gobiernan sobre los jóvenes y los padres sobre los hijos), de sabiduría (los maestros gobiernan a los estudiantes y los sabios a los ignorantes), de religión (los elegidos de Dios gobiernan sobre los no elegidos por Dios y los sacerdotes sobre los feligreses) y económicas (los ricos gobiernan a los pobres y los propietarios a los no propietarios).

De ese modo, desde Ranciere (2006) la política es la perturbación de la lógica policiva que supone una determinada distribución normal de las posiciones entre aquel que ejerce su poderío y aquel que lo sufre, en donde el pueblo (los jóvenes, los hijos, las mujeres, los estudiantes, los ignorantes, los no elegidos por dios, los feligreses, los pobres, los no propietarios) suspende las lógicas de la dominación legítima.

La política es, entonces, para Ranciere (2006), la búsqueda de la igualdad y la emancipación de las posiciones que otorga *la policía*, en donde aquellos que han sido despojados de su condición de iguales recusan el lugar en el cual han sido asignados por la policía (gobierno), la cual distribuye funciones y posiciones, crea un orden hegemónico y genera formas institucionalizadas de estar juntos.

A su vez, para Ranciere (2006) la política es transformar el reparto de lo sensible, en donde la policía produce y crea prescripciones y leyes de las cosas que pueden y no decirse, de lo visible y lo invisible, de lo que aparece y desaparece, de lo que se escucha y se silencia y de lo que se cuenta y no se cuenta. Así, la esencia de la política es transformar esa lógica policiva, perturbar el arreglo de posiciones e intervenir en el reparto de lo que es visible y enunciable: es la manifestación de un disenso que no se puede reducir a la simple confrontación de opiniones.

Además, para Ranciere (2006) *la política* es acoger la causa del otro, es decir, una diferencia de la ciudadanía consigo misma, en donde: en primer lugar, se rechaza la identidad y la posición asignada por el otro (*policía*), rompiéndose con un cierto sí (una cierta forma de verse a sí mismo y de identificarse); luego se hacen demostraciones (actos) a otro; y, finalmente, se produce una identificación con otro con el cual se creía imposible identificarse (otro con el cual no podía ser identificado).

Por otro lado, para Ranciere (2006), la política es la reinención y transformación de lo público, en donde la sociedad civil construye un espacio en común y un sentido de comunidad distinto, rechazando la identidad fijada por los otros y *la policía*. Razón por la cual se convierten en un pueblo distinto al contado y definido por el Estado, configurándose en el disenso sobre la forma en la cual debe construirse el mundo común y en contra de una policía que busca controlar la circulación y lo que debe verse o no. Por lo tanto, la política es transformar lo público en un espacio de manifestación y de visibilidad del otro y de las problemáticas de los no vistos, los no tenidos en cuenta, los condenados y los vacíos de poder (el pueblo, los trabajadores, los ciudadanos, los jóvenes, los hijos, los pobres, los estudiantes, los afros, los indígenas, las mujeres, los homosexuales).

En definitiva, para Ranciere (2006) la política sería la igualdad y la emancipación, la recusación de las posiciones y de la lógica policiva, el disenso, la disputa por el reparto de lo sensible y el acogimiento de las causas del otro, en donde el consenso es la reducción de *la política a la policía*, es decir, su fin, pues la esencia del consenso es la anulación del disenso.

En último lugar, Laclau (2005) expresa que el populismo es una forma de construir *lo político*, es decir, una acción *política*. De esta forma, define el populismo como una ideología o movilización de un grupo, en donde la idea de pueblo permite construir la unidad grupal, al separarse de otros a los cuales considera hostiles. Dicha noción de pueblo se separa del poder y se construye a través de demandas populares, es decir, la equivalencia y articulación de todas las distintas demandas insatisfechas, peticiones o reclamos en un discurso común y un sistema estable de significación que medie todas las exigencias y en donde los distintos grupos encuentran una identidad común que articula el conjunto de sus reclamos en oposición a otro

grupo. Esta acción de articular y de equivalencia de demandas y formación del pueblo es, para Laclau (2005), una acción política *radical*, pues genera una unidad que antes no existía y logra constituirse en demandas populares.

En resumen, para Laclau (2005), la construcción de pueblo es la política radical, es decir, la transformación de distintos agentes sociales en populismo, el cual desafía y rompe el orden social preexistente de las cosas, en donde antes había anomia y dislocación, para construir uno nuevo. El populismo representa, entonces, la presencia de una dimensión contra-institucional y el desafío a la normalización de la política, al ser un llamado de los de “abajo”.

2.2.1.5 Síntesis: las distintas perspectivas de la política

Resumiendo, desde una visión *liberal* lo privado no debe mezclarse con lo público, reduciendo a lo mínimo la injerencia del Estado en la vida de las personas, por tanto, la política sería la generación de leyes que permitan la regulación social, dejando la acción frente a lo público a una elite profesional de representantes (los políticos) y cediendo la voluntad individual al Estado (gobierno).

Por su parte, desde la perspectiva *republicana* lo público es un espacio que se construye a través de la razón, la deliberación, la discusión y el diálogo, en donde las personas buscan legitimar sus exigencias y ejercen el poder a través de la razón, la praxis argumentativa y el debate. Por tanto, la política es la práctica de debatir y argumentar en la asamblea o en los espacios generados desde la institucionalidad para dicha labor y hacer parte de los partidos.

Para la visión *comunitarista* la relación entre lo público y lo privado es una continuidad, en donde el ciudadano debe tomar parte activa de todos los aspectos de la esfera pública, participando de la decisión, diseño y gestión de las políticas de su interés. Por tanto, la política es la pertenencia e identificación con un grupo social y/o comunidad, que expresa sus ideales en el espacio público para la búsqueda de su bien común.

Por último, para la visión *radical* lo público es el espacio en donde se debe dar la representación y el reconocimiento efectivo de las voces y perspectivas de grupos oprimidos y la visibilización de las problemáticas que están relegadas al espacio privado. Visibilización que debe darse sin mediación y más allá de lo que legitima el Estado y el gobierno, reinventado y produciendo lo público desde la sociedad civil, para transformarlo en un espacio en donde se muestra lo otro no visto, lo no tenido en cuenta y los vacíos de poder. Por tal razón, entiende la política como: (1) la resistencia, el desacuerdo, la oposición y la disputa, en donde se da una lucha por la hegemonía (legitimar determinado orden); (2) romper con la lógica policiva, el régimen de lo sensible y la distribución de las posiciones, en donde unos ejercen poder y otros lo sufren; y (3) la construcción de una noción de pueblo, a partir de la articulación de las distintas demandas democráticas. En definitiva, la perspectiva radical de la política propende por la búsqueda de la igualdad y la libertad y la transformación y creación de otro mundo posible.

2.2.2 La democracia: La radicalización de la igualdad y la libertad

Santisteban y Pagès (2007) afirman que *los sistemas políticos* se basan en una determinada concepción de la “soberanía” o del poder, en otras palabras, en quién gobierna y por qué, por lo cual, se concretarán distintos sistemas de gobierno: democráticos y totalitarios. En los sistemas democráticos se pueden dar diversas formas de poder, como: el parlamentarismo o el presidencialismo, la monarquía o la república y un Estado de derecho, que es definido por Santisteban y Pagès (2007) como una estructura política democrática y un proceso político para la participación de la ciudadanía.

En un estado democrático, continúan Santisteban y Pagès (2007), la estructura política se basa en la división de poderes y en facilitar a la ciudadanía el acceso a derechos y a la participación. Esta estructura se organiza alrededor de tres poderes: el legislativo (parlamento que crea y define las leyes), el ejecutivo (que ejecuta el presupuesto, protege a los ciudadanos, la propiedad privada y está representado por el gobierno, las políticas, la policía y el ejército) y el judicial (que juzga y sanciona, representado por las cortes y tribunales).

La democracia se basa, entonces, en una participación política, con unas reglas que aseguren la igualdad de condiciones para poder participar. Este proceso político se concreta a partir de una determinada representatividad, un sistema de partidos, que representan unas posiciones, ideas, grupos sociales o intereses de clase, y un sistema electoral, que concreta las reglas de participación según el sufragio (universal o restringido) (Santisteban y Pagès, 2007).

Igualmente, la democracia define reglas para que los ciudadanos puedan incidir directamente en las decisiones o en las transformaciones. Reglas que no se limitan solo a los espacios electorales. Por esta razón, la representación que se tenga sobre el cambio político es un aspecto fundamental, pues las ideas sobre cómo se puede cambiar la realidad son esenciales para la participación política y son determinantes para la acción política y la creación de movimientos sociales (Santisteban y Pagès 2007).

Teniendo en cuenta lo señalado por Santisteban y Pagès (2007), podemos definir *la democracia* como un sistema de gobierno en donde el poder reside en la totalidad de sus miembros y todos los ciudadanos pueden participar en igualdad de condiciones y en libertad para incidir en las decisiones y transformaciones de los asuntos públicos, es decir, asuntos políticos.

Frente a la democracia se presentan distintas posiciones de cómo es y debería ser y distintas formas de entenderla, representarla y definirla. El sistema de gobierno democrático hegemónico es la *democracia liberal*, que sienta unas bases importantes para el desarrollo de otras visiones de la democracia: la *republicana*, la *comunitarista* y la *radical*. Estas bases, sobre las cuales se establecen las otras visiones, son los principios de igualdad y libertad para todos (Mouffe, 2012; Ranciere, 2006; Ross y Vinson, 2012).

2.2.2.1 La visión liberal de la democracia

Para Rawls (citado por Mouffe, 2012a) la *democracia liberal* se ha constituido mediante la afirmación de la soberanía popular y la declaración de un conjunto de derechos humanos fundamentales. Además, Mouffe (2012a) expresa que el liberalismo contribuyó con aspectos cruciales para la democracia moderna, como la defensa del pluralismo, la idea de libertad individual, la separación de la iglesia y el Estado y el desarrollo de la sociedad civil.

Otro aspecto importante que aportó el liberalismo para la construcción de la democracia moderna es la división de poderes y el hecho de que todos podemos elegir y ser elegidos, es decir, otorgó los mismos derechos políticos a todos. Sin embargo, estos principios, como el de libertad individual, han llevado a la prevalencia del individualismo, en donde los derechos individuales no pueden sacrificarse por un bien general y la concepción de justicia debe privilegiar una concepción individual de la buena vida (Mouffe, 2012a). La democracia se concibe, entonces, como un conjunto de procedimientos para tratar los distintos intereses y opiniones (Mouffe, 2012a), tales como: la representatividad, los partidos políticos, las elecciones, el voto, las mayorías y los derechos, que garantizan el respeto a la singularidad, la propiedad y alguna capacidad de decisión (Serna, 2008).

De esta manera, desde el liberalismo podemos relacionar la democracia con la *democracia representativa*, la cual se basa en la *elección* de unos representantes (el que habla, habla por otros) de los distintos grupos, asociaciones, clases, partidos y personas que conforman la sociedad (la pluralidad), los cuales deliberan sobre los procedimientos, las formas de regulación social y luego deciden a través del voto y las mayorías. Modelo en donde las decisiones se someten a fallos, sentencias, leyes y en donde una *élite política*, elegida por la ciudadanía, es la que decide.

Mouffe (2012a) y Habermas (1997) critican la perspectiva liberal de la democracia, al expresar que la reduce al voto, las elecciones y las mayorías. Igualmente, Serna (2008) plantea que el liberalismo busca reducir al mínimo el Estado, cuya función fundamental sería salvaguardar y proteger las propiedades de los ciudadanos. Propiedades que deben estar todas en manos de alguien, por lo cual no habría nada que distribuir.

2.2.2.2 La visión republicana de la democracia

En cuanto a la visión *republicana* de la democracia, Mouffe (1993; 2012a) expresa que esta promueve una participación política activa y una noción del bien común, que se da antes e independiente de los deseos e intereses individuales, como lo promueve la *democracia liberal*. Serna (2008) considera que los elementos fundamentales de la *democracia republicana* son la afirmación de los derechos fundamentales concebidos como inviolables.

Ante estas definiciones, los exponentes teóricos de esta corriente (Arendt, Habermas y Guiddens) resaltan que la forma adecuada para afirmar los derechos fundamentales y promover la participación política y una noción de bien común es la deliberación, la argumentación, la razón y el debate.

De este modo, podemos relacionar el modelo de *democracia republicana* con una *democracia deliberativa*, la cual, como lo describen Gimeno y Henríquez (2002), se sustenta en la *pluralidad*, la *intersubjetividad* y el *diálogo* entre los ciudadanos y sus representantes, con la finalidad de buscar soluciones razonables y consensos acerca de las problemáticas comunes. Este tipo de democracia promueve valores como la tolerancia y el respeto de las opiniones de los otros, en la búsqueda del bien común.

Mouffe (2012) y Ranciere (2006)) son críticos de la idea de consenso que promueve la perspectiva republicana de la democracia. Para Mouffe (2012a) el consenso se basa en la exclusión y los acuerdos siempre serán transitorios y provisionales, pues la política y la democracia se caracterizan por el conflicto y la división.

Por su parte, Ranciere (2006) expresa que la esencia del consenso es la anulación del disenso, lo cual es el fin de la política y de la democracia. Igualmente, Ranciere (2006) critica el modelo republicano, al expresar que implica socios, una comunidad y formas del discurso ya constituidos, lo que excluiría aquellos que no se apeguen a estos modelos ya predefinidos (no habría cabida, por ejemplo, para la emocionalidad, las pasiones o las pulsiones).

2.2.2.3 La visión comunitarista de la democracia

La visión *comunitaria* o *comunitarista* de la democracia plantea, según Mouffe (2012a) que no se puede concebir al ciudadano separado de su inserción en una comunidad política, pues es natural que las personas se unan a otras en la búsqueda de acciones comunes y en miras del bien común. Comunidad política que constituye la identidad misma de los individuos y en la cual priman los intereses colectivos sobre los intereses individuales.

De esta manera, *los comunitaristas* proponen que la comunidad política democrática moderna se organice en torno a unos valores morales compartidos e ideas sustantivas del bien común. Además, reiteran que, dado que la comunidad define el bien de cierta manera, es solo mediante nuestra participación en ella que podemos adquirir un sentido del derecho y una concepción de la justicia (Mouffe, 2012a).

Desde el enfoque multicultural, la visión *comunitarista* de la democracia especifica que las diferencias deben asumirse de forma positiva, en donde se dan luchas por su reconocimiento (Serna, 2008). Estas definiciones y características de la *democracia comunitarista*, como reconocimiento de las diferencias e inserción y pertenencia a una comunidad política, podemos asociarlas, desde Kymlicka y Norman (1997), con la *democracia participativa*, la cual busca otorgar más poder a los ciudadanos para combatir la pasividad. Pensando en este objetivo, dicha perspectiva plantea la importancia de gestionar *instituciones democráticas locales*, basadas en la idea de que la participación política enseñaría responsabilidad y tolerancia y de que la *toma colectiva y comunitaria de las decisiones* solucionaría los problemas de la ciudadanía.

En cuanto a la visión comunitarista de la democracia, Mouffe (2012a) critica este modelo, pues dice que rechaza el pluralismo liberal y la idea del conflicto. Plantea Mouffe (2012a), que la única manera de construir un “nosotros” es construir un “ellos”, esto significa

generar una frontera que defina un adversario. Así, aunque la política y la democracia apunten a crear una comunidad política, no es posible que sea inclusiva por completo, pues siempre habrá un “afuera constitutivo”, un “otros” que hace posible su existencia. Estas fuerzas antagonistas, divisiones y conflictos nunca desaparecerán y harán posible la democracia y la política. Es necesario, entonces, reformular la idea de comunidad política para hacerla compatible con el reconocimiento del conflicto, la división y el antagonismo (Mouffe, 2012a).

En cuanto la idea de una identidad única y el rechazo al pluralismo liberal que plantean los *comunitaristas*, Mouffe (2012a) expresa que las personas no tendrán una sola identidad o pertenencia, pues tenemos una pluralidad de identidades por las cuales nos constituimos. Pluralidad que es causa de nuestra inserción en una gran variedad de relaciones sociales y tensiones, es decir que tenemos una gran cantidad de interacciones y de pertenencias. Por lo tanto, no se trata de negar la pluralidad, sino, de reconocer la ambigüedad y contingencia de las identidades y articularlas.

Serna (2008) también expresa una crítica a las visiones *comunitaristas* de la democracia, al plantear que estas perspectivas dejan de lado los problemas e injusticias derivados de la mala distribución política-económica y no suministran un marco político adecuado para resolver los problemas que genera un sistema económico que excluye a la gran mayoría y no logra vincular las luchas por el reconocimiento con las de la redistribución. En definitiva, Serna (2008) expresa que los enfoques *comunitaristas* poseen una incapacidad para apreciar que: solo mediante la igualdad se puede lograr mediar democráticamente las diferencias económicas, sociales, políticas y culturales.

2.2.2.4 La visión radical de la democracia

Desde las críticas surgidas a la visión política del modelo liberal, republicano y comunitarista (Mouffe, 1993; 2012; Ranciere, 2006, Serna, 2008), surge la idea de una *democracia radical*. Ross y Vinson (2012), Mouffe (2012) y Ranciere (2006) son claros en expresar que la *democracia radical* no implica rechazar los aspectos destacables de la *democracia liberal, republicana o comunitarista*. Ante esto, Ross y Vinson (2012) destacan que como ciudadanos debemos participar de los aspectos de la democracia liberal, tales como: el voto y la libertad de expresión, reunión, culto y prensa, pero con el objetivo de denunciar el consumismo, la pasividad, la división y los ataques a la intimidad personal y los principios de justicia, libertad e igualdad.

Por su parte, Mouffe (2012) plantea que la radicalización de la democracia no es el remplazo de la democracia liberal por “una forma de política completamente nueva, como lo supone una idea tradicional de revolución, sino una radicalización de la tradición democrática moderna” (p. 11), pues:

después de reconocer que lo que constituye la democracia moderna es la afirmación de que todos los seres humanos son libres e iguales, queda claro que no es posible encontrar principios más radicales para organizar la sociedad. El problema, por lo tanto, no son

los ideales de la democracia moderna, sino el hecho de que sus principios políticos muy lejos están de ser implementados. (Mouffe, 2012, p. 11)

Para Mouffe (2012) la democracia radical es una lucha por los derechos (declarados y nuevos) y en contra de las distintas formas de opresión, por lo cual consiste en extender los principios de igualdad y libertad a una cantidad cada vez mayor de relaciones sociales. Por tanto, el objetivo es terminar con las diferentes formas de dominación y lograr una sociedad igualitaria y heterogénea. Ranciere (2006) también destaca la igualdad y la libertad como principios fundamentales de la democracia, los cuales deben ser postulados, verificados, comprobados y demostrados en todas las relaciones. Lo anterior se logra recusando las posiciones de dominación en las cuales las personas han sido asignadas y nombradas desde la lógica policiva.

Igualmente, para Mouffe (1993; 2012) *la democracia radical* es el reconocimiento del conflicto, la división y los antagonismos, los cuales dan lugar a la movilización política, a distintas concepciones de la buena vida y a luchas entre diversos proyectos hegemónicos, es decir: el pluralismo. Por tanto, no se debería buscar erradicar las distinciones y el conflicto a través del consenso y el acuerdo, sino permitir la existencia de ambos modelos antagónicos a través del agonismo, el cual posibilita mirar al otro no como enemigo, sino como adversario. De esta forma, la radicalización de la democracia convierte los espacios de reunión y de asamblea en lugares adecuados para el disenso, en donde los acuerdos son transitorios y se tiene en cuenta la dimensión afectiva como parte fundamental de las luchas, pactos y negociaciones (Mouffe, 2007).

Laclau (2005) destaca que la radicalización de la democracia debe permitir la articulación entre distintas demandas democráticas en demandas populares, las cuales harán posible la construcción de una noción de pueblo⁹. De este modo, el pueblo define una frontera interna y externa y se constituye como sujeto político al separarse del poder e identificarse en oposición con un otro institucionalizado. Además, se funda sobre la base de atribuirle las causas de sus carencias a otro grupo, articulando una pluralidad de puntos de ruptura o de necesidades insatisfechas, para generar cadenas de equivalencia entre las exigencias de los distintos sectores sociales y producir un discurso mayor que los unifica (Laclau, 2005). Para Mouffe (1993) la radicalización de la democracia también debe permitir la articulación entre las distintas luchas y exigencias democráticas y no concentrarse en la reivindicación de una sola comunidad, minoría o identidad específica y excluida.

Para Ranciere (2006) la democracia es el gobierno de los que no tienen título particular para hacerlo (los pobres, los y las jóvenes, los hijos y las hijas, los y las estudiantes, las mujeres, los negros, los sin voz), en donde no funciona ningún par de opuestos, ningún principio de repartición de roles y se tiene parte en el hecho de mandar y ser mandado. Por tanto, la democracia no es un régimen político, sino, la equivalencia y la institución misma de la política,

⁹ Laclau (2005) define las demandas democráticas como exigencias aisladas de un solo grupo o comunidad, mientras que la articulación de la pluralidad de reclamos y peticiones serían las demandas populares.

que tiene como esencia el disenso y la transformación de los espacios de circulación en espacios de manifestación.

En sí, para Ranciere (2006) la democracia es el “demos” (el pueblo) que empieza a contar y que habla cuando no tiene que hablar, poniendo en cuestión las posiciones designadas, las reglas del ejercicio de la dominación de una superioridad sobre una inferioridad y el reparto de lo que puede verse, escucharse y oírse. Pueblo que, de esta manera, empieza a visibilizarse, tomando parte en aquello de lo que no hacía parte, suspendiendo las lógicas de dominación legítima, inscribiendo la cuenta de los que no son contados o la parte de los sin parte y rompiendo con el reparto de lo sensible que hace *la policía* (gobierno). Todo esto, sobre la base de la igualdad que otorga la democracia para lograr la libertad.

En definitiva, la *democracia radical* la da una importancia vital a las *prácticas contra-hegemónicas* y defiende la *participación popular directa* en las decisiones. Podemos relacionar, entonces, la democracia radical con la democracia directa.

2.2.2.5 Síntesis: las distintas perspectivas de la democracia

Resumiendo, desde una visión *liberal* la democracia es la representatividad, las elecciones, las mayorías y la pertenencia a partidos políticos, reduciendo al mínimo la injerencia para proteger la libertad individual y la propiedad privada. Democracia liberal que sería en términos prácticos la democracia representativa.

Por su parte, desde la visión *republicana* la democracia es la práctica de deliberar, argumentar, razonar y debatir. Labor que se deja en manos de unos representantes, con los cuales dialogan los ciudadanos sobre sus intereses y problemas. En sí, la democracia desde una visión republicana sería una democracia deliberativa.

En cuanto la perspectiva comunitarista, la democracia es participar de la comunidad y de sus intereses y de la toma colectiva y grupal de las decisiones. Democracia que se aprende con la participación en grupos sociales de pertenencia, en donde sus intereses comunes buscan ser resueltos a partir de la cooperación. En síntesis, la democracia comunitarista sería una democracia participativa.

Finalmente, la visión *radical* entiende la democracia como: (1) la radicalización de los principios de igualdad y libertad; (2) el autogobierno y la participación protagónica de los grupos excluidos, marginados, explotados y oprimidos (*el pueblo*); (3) la recusación de las posiciones de subordinación y del reparto de lo sensible; (4) el pluralismo, la articulación de demandas, la generación de cadenas de equivalencia y la construcción de una unidad de significación o pueblo (populismo); (5) la redistribución económica y política; (6) la resistencia, la solidaridad, la igualdad, la emancipación y la participación directa y activa; (7) la oposición, la disputa, el disenso, el desacuerdo, el agonismo y la lucha entre diversos por los proyectos hegemónicos, por los derechos y en contra de la opresión; y (8) el cuestionamiento de la autoridad, las jerarquías y la hegemonía. De esta forma, se mantiene viva la posibilidad de

intervención y transformación de la realidad, lo cual contribuye a conservar activa la conflictiva e inacabada construcción del orden deseado, pues los acuerdos son transitorios.

2.2.3 La participación: De las acciones convencionales a las no convencionales

Norris (como se citó en Jaime, 2008) señala que la participación política tiene una dimensión histórica, por lo cual varía y evoluciona de una etapa a otra. Por lo tanto, esta se ha diversificado con el tiempo, cambiando los tipos de acción, las formas de organización y expresión política y los destinatarios (aquellos a quienes se pretende influir).

Desde el punto de vista de la investigación en educación, Bosch y González (2012) anotan que el verdadero ciudadano es aquel que participa en libertad. Entendiendo la participación como la acción de poder decidir libremente en qué participar e intervenir de la sociedad para mejorarla. Participación en libertad que se convierte en un derecho y un deber ciudadano, pues supone unas obligaciones y unas responsabilidades.

Las distintas formas de participación son, desde nuestro punto de vista, formas de ejercer la ciudadanía, en donde las RS sobre la política, la democracia y la misma ciudadanía se derivan en la decisión libre de un individuo o de un colectivo de realizar unas acciones.

En resumen, para la presente investigación, entenderemos la participación como las acciones que desarrollan los ciudadanos para intervenir o no en la sociedad con el fin de mejorarla, mantenerla o transformarla e influir o no en las decisiones sociales, políticas, económicas, culturales. De esta manera, en el presente apartado, expondremos las distintas formas de entender, caracterizar y tipificar dicha participación, teniendo en cuenta los cuatro modelos: *liberal*, *republicano*, *comunitarista* y *radical*.

2.2.3.1 Formas de participación convencional: la visión liberal y republicana

Entre los acercamientos a formas de participación desde una visión *liberal*, encontramos la propuesta de Verba y Nie (como se citó en Jaime, 2008), quienes la reducen al hecho electoral, al señalar que son todos los actos legales de los ciudadanos para influir en las elecciones de los gobernantes o en las acciones que éstos puedan tomar. Sant y Pagès (2012), también nos caracterizan como una forma de participación: la electoral, que son las acciones vinculadas a la elección de representantes que toman decisiones colectivas, tanto en forma de voto como en forma de candidatura.

Por su parte, De Alba y Navarro (2016) nos describen la *participación* en términos de la concepción de la acción ciudadana, definiendo unos niveles de formación ciudadana y conocimientos. De esta manera, en el *nivel uno*, se ubican a los ciudadanos que poco o nada se comprometen con la realidad social y los problemas que los rodean, que no se interesan por la política y que tienen opiniones genéricas, ambiguas y poco elaboradas y argumentadas. Por lo tanto, son ciudadanos que no son capaces de dar soluciones ni plantear cambios al modelo socioeconómico, dado que no creen que sus decisiones puedan tener algún tipo de influencia de mejora y piensan que es mejor no remover el pasado y que las cosas se queden como están.

Por último, entre las propuestas que podemos catalogar como visiones liberales de la participación, encontramos las de Salinas (2017) y Salinas y Oller (2017), quienes caracterizan una la RS de la participación ciudadana como minimalista, la cual hace referencia a aquellas que reducen la participación a las posibilidades de votar o de ser electo en unas elecciones y a opinar e intervenir de forma pasiva en instituciones sociales y políticas preestablecidas. Igualmente, estas representaciones poseen ideas restringidas, que no se relacionan con la realidad social y que basan la acción ciudadana en estructuras políticas y sociales predefinidas.

Entre las propuestas que podemos catalogar como visiones republicanas de participación, encontramos el *nivel dos* de De Alba y Navarro (2016), en donde se ubican las personas con una actitud ciudadana comprometida, que tienen opiniones formadas sobre los problemas, que son capaces de formular soluciones realistas y acordes a la situación de la sociedad y que pueden plantear cambios dentro del sistema político. Sin embargo, en este nivel los ciudadanos no son capaces de establecer otro modelo o dar características concretas para ese cambio.

También, en el marco de las formas de participación republicanas encontramos la definición de Sant y Pagès (2012) de informativa, las cuales son acciones que están vinculadas a la comunicación de opiniones sobre los procesos de toma de decisiones colectivas.

Entre las perspectivas que combinan, tanto el modelo liberal como republicano de la participación, podemos encontrar la propuesta de Norris (como se citó en Jaime, 2008), quien señala que una de las formas de participación política son las *acciones orientadas al ciudadano*. Estas son aquellas que utilizan para su expresión política los canales de participación de la democracia representativa, como lo son el voto y las elecciones, y que para organizarse usan las agencias tradicionales de participación política, como lo son los partidos y los sindicatos, los cuales poseen una estructura centralizada y tienen límites bien definidos. En cuanto a los destinatarios, estas acciones se dirigen siempre hacia los representantes políticos tradicionales (partidos, parlamento o gobierno) y se limitan al Estado-Nación.

Por su parte, Jaime (2008) y Benedicto (2008) nos señalan las formas *convencionales* de participación y actividad política, que son las que se realizan de acuerdo con los procedimientos establecidos institucionalmente y están orientadas por las élites. Dentro de estas formas de participación podemos incluir: la participación electoral, contactar a los políticos, participar del parlamento, donar dinero y la afiliación a partidos políticos.

Por su parte, Salinas (2017) y Salinas y Oller (2017) nombran uno de los niveles de la RS de la participación como ascendente. Nivel intermedio, en donde la idea de acción ciudadana se ve como: votar, postularse a cargos de elección popular, opinar, realizar voluntariado social pasivo (convocado y organizado por agentes externos), participar activamente en instituciones locales preestablecidas, reconocer el derecho a la protesta y participar en estructuras políticas y sociales predefinidas

Para terminar, entre las propuestas de participación que podemos catalogar como una combinación entre elementos liberales y republicanos, encontramos la propuesta de Bosch y

González (2012), que definen como *pasivas* las acciones de las y los estudiantes que hacen lo que se espera de ellos: escuchar, estar en un lugar, dar a conocer su opinión ante una situación, colaborar con los otros y compartir y hacer tareas dentro de un grupo.

2.2.3.2 Formas de participación no convencionales: la visión comunitarista y radical

Entre las perspectivas que podemos definir como comunitaristas y radicales encontramos la propuesta de Norris (como se citó en Jaime, 2008), quien señala que una de las dos formas de participación política que existen son las *acciones orientadas a causas concretas*. Estas son aquellas que tienen como objetivo cuestiones específicas de la agenda política y que utilizan las protestas y las manifestaciones para su expresión. De este modo, se organizan en nuevas agencias de la participación como son los movimientos sociales, los cuales tienen límites más fluidos y difusos y estructuras descentralizadas. Esta situación desdibuja las fronteras entre lo social, lo político, lo público, lo privado y el Estado-nación, por lo cual los destinatarios de las acciones no se reducen a los representantes políticos ni a los actores políticos tradicionales, sino que se amplían a otros de la esfera pública y privada, como lo son las Organizaciones de Derechos Humanos.

Por su parte, Jaime (2008) y Benedicto (2008) nos caracterizan como *no convencionales* otra de las formas de participación y actividad política. Estas son autónomas, no dirigidas, utilizan canales y acciones no reguladas institucionalmente y desafían directamente a las élites. Dentro de las formas de participación *no convencionales* se incluyen acciones como: asistir a manifestaciones, participar en huelgas, asistir a un mitin, participar en organizaciones voluntarias, firmar peticiones, participar en boicots, ocupar edificios o fábricas y utilizar el internet como instrumento de activación y discusión política.

Muñoz et. al. (2010), caracteriza una las formas de participación ciudadana en *ciudadanía como movimiento social*, la cuales están ligadas a hacer parte de actividades de la vida en comunidad, el fortalecimiento de la sociedad civil y la pertenencia a grupos que promueven diversas causas, tales como: participar en una protesta pacífica, realizar y ser parte de actividades de beneficio para la comunidad, y promover los derechos humanos y la protección del medio ambiente.

Bosch y González (2012) definen otra de las formas de participación como la *activa*. En esta, las acciones de las y los estudiantes suponen mayor implicación personal y/o colectiva, superando el “hacer lo que dicen otros” y generando una propuesta propia de acción, tales como: tomar parte de un proyecto, buscar soluciones y asumir responsabilidades.

Por su parte, De Alba y Navarro (2016) que ubican la participación por niveles, en el *nivel tres*, sitúan a los ciudadanos conscientes de su realidad social, que tienen una actitud declarada de compromiso, que asumen una actitud crítica frente al pasado y que son capaces de formular cambios al sistema capitalista a nivel estructural.

Sant y Pagès (2012) nos clasifican una de las formas de participación como *asociativa*, las cuales son las acciones vinculadas a pertenecer a un grupo de interés que quiere influir en la

toma de decisiones colectivas y que se acerca a las visiones *comunitaristas*. Otra forma de acción ciudadana presentada es la *de protesta*, que son las prácticas vinculadas al desacuerdo en la toma de decisiones colectivas y que acostumbran a ser formas de participación de tipo no convencional. Nosotros relacionamos esta forma de participación con el modelo *radical*.

Por último, entre las formas de participación que podemos definir como comunitaristas y radicales, encontramos las propuestas de Salinas (2017) y Salinas y Oller (2017), quienes la caracterizan en *maximalista*, la cual concibe todas las formas de participación ciudadana que un sistema democrático ofrece, tales como: votar, postularse a cargos de elección popular, opinar de manera informada, realizar un voluntariado social activo (auto-organizado y auto-dirigido), asociarse, participar activamente en instituciones locales preestablecidas o en organizaciones políticas o sociales auto-convocadas, desarrollar campañas sociales y políticas, protestar y contactar con las autoridades. A su vez, son representaciones que hacen reflexiones profundas y amplias, unidas al contexto y la realidad social, y que basan la participación en estructuras predefinidas y en procesos construidos interactivamente.

2.2.3.3 Síntesis: las distintas perspectivas de la participación

Desde los distintos modelos, podemos tipificar la participación según determinadas acciones. Así, desde la visión *liberal* la asociamos con: el desinterés, la pasividad, el voto y postularse a cargos públicos. Desde la perspectiva *republicana* la relacionamos con: razonar, debatir, llegar a consensos e intervenir de instituciones sociales y políticas predefinidas y generadas desde el Estado y la oficialidad.

Por su parte, desde el punto de vista *comunitarista* vinculamos la participación con acciones como: pertenecer a una asociación, grupo, colectivo o comunidad política, actuar al servicio de una identidad colectiva y sus intereses, ser parte activa y exigir reconocimiento para decidir, diseñar y gestionar las políticas de interés público para el colectivo.

Para terminar, desde la visión *radical* podemos asociar la participación con acciones como: organizarse, movilizarse, protestar, proponer alternativas, buscar soluciones y promover y realizar acciones de cambio.

En la forma que se desarrolló la exposición de las formas de participación, asociamos los modelos liberal y republicano con acciones orientadas al ciudadano, convencionales, pasivas, electorales, informativas, de nivel uno y dos, minimalistas y ascendentes. Mientras, relacionamos los tipos comunitarista y radical con acciones orientadas a causas concretas, no convencionales, de movimiento social, activas, asociativas, de protesta, de nivel tres y maximalistas.

2.2.4 La ciudadanía: De la pasividad a la acción

La *ciudadanía*, según la filosofía política, nos dice González (2009), tiene, como ideal, el ejercicio político. Las concepciones ateniense y romana aportan un elemento fundamental a su concepción en la actualidad. Desde la perspectiva ateniense se aporta “*el derecho a la palabra*”

y desde la visión romana “*la igualdad de derechos*”, que, a su vez, representan las dimensiones *política* y *jurídica* de su ejercicio.

Por su parte, Peña (2000), define el término ciudadano como la identidad política de las personas, es decir, la manera en que “los sujetos están presentes en, y se relacionan con, su sociedad en tanto colectividad organizada políticamente” (p.23). Por lo tanto, la ciudadanía sería una forma de *inserción en el espacio público*, que tiene tres características: primero, *la pertenencia*, definida como los vínculos de afecto y lealtad a una comunidad (específica, global o nacional) que diferencia un nosotros de un otros y que genera ciudadanía plurales y diferenciadas. Segundo, la titularidad de unos *derechos* (civiles, políticos y sociales, iguales o diferenciados) y unos *deberes*, que generan una protección legal y jurídica, determinan el tipo de condiciones necesarias para ser ciudadano y regulan la relación del ciudadano con el Estado. Tercero, *la participación*, que es la forma en que se disponen y regulan las maneras de intervención en los asuntos públicos (Peña, 2000).

Para la presente investigación, definimos *la política* como las acciones que realizan los ciudadanos para poder participar, en el marco de una democracia, de los asuntos públicos. Acciones que definimos como formas de participación y que están relacionadas con las RS que tienen las personas del orden social, los problemas, los representantes, el gobierno, las jerarquías sociales, la hegemonía, la continuidad, el cambio social y la realidad.

De esta manera, definimos la ciudadanía como las RS y las formas de participación (derecho a la palabra y formas de acción) que tienen y despliegan las personas en el marco de una democracia, las cuales se dan a partir de la posesión y adhesión a unos deberes y derechos (civiles, políticos y sociales), a unas identidades (sentidos de pertenencia) y a una concepción de la justicia.

2.2.4.1 La visión liberal de la ciudadanía

El modelo *liberal* de *ciudadanía*, nos dicen Horrach (2009) y Peña (2000), pone el énfasis y privilegia los derechos individuales y su campo de acción, primando el bien individual sobre el bien común. Igualmente, esta visión se fundamenta en la no interferencia del Estado sobre la voluntad soberana del individuo.

Asimismo, continúa Horrach (2009), en la *ciudadanía liberal* el Estado tiene un uso instrumental, siendo la institución que permite la libertad de los individuos sin interferir con ellos. Además, se tiene una concepción instrumental de los derechos políticos, pues la participación del individuo en la política se realiza a partir de una lógica de búsqueda del beneficio particular, llegando a favorecer cierta pasividad ciudadana. Esta lógica hará que los ciudadanos le otorguen la representación de sus intereses a una *elite política* de profesionales: los políticos o los partidos políticos.

El autor más destacado del modelo de *ciudadanía liberal* es T.H. Marshall, para él cual (como se citó en Kymlicka y Norman, 1997) la ciudadanía es un asunto de derechos, categorizándolos como civiles, políticos y sociales. De esta forma, los derechos civiles y políticos

tratan los aspectos de la libertad (de expresión, pensamiento y propiedad) y de participación política (participar en el ejercicio del poder político como miembro de una institución revestida de autoridad política o como elector). Mientras que los derechos sociales se refieren a las circunstancias de trabajo, seguridad social, salud, educación e igualdad, que son condiciones *sine qua non* para poder participar. En otras palabras, las personas sólo pueden ser miembros plenos y participativos de la vida social en la medida en que sus necesidades básicas sean satisfechas.

Con respecto a la *ciudadanía liberal*, Cortina (1997) acota que implica un deber moral de civilidad, es decir una adhesión y defensa, consciente o inconsciente, de un modelo y una concepción racional de justicia (derechos y deberes), en torno a la cual existe un acuerdo. Esta será el referente con el que se resolverán los conflictos que se presenten. Dicha situación tiende a reducir la justicia y la ciudadanía a un hecho procedimental.

Por su parte, Mouffe (2012) destaca como características de la *ciudadanía liberal* el individualismo, definiéndola como “la capacidad de cada persona para formar, revisar y perseguir, de manera racional, su concepción de bien” (Mouffe, 2012, p.17). Búsqueda en la que los ciudadanos “recurren a sus derechos para promover su propio interés dentro de ciertas limitaciones impuestas por la exigencia de respetar los derechos de los otros” (Mouffe, 2012, p. 18).

Mouffe (2012) crítica que el modelo liberal ha reducido la ciudadanía a algo legal, pues la manera en que las personas ejercen sus derechos es irrelevante, en la medida que no rompan la ley y no interfieran con los derechos de los demás (Mouffe, 2012). Por tanto, la cooperación social y la solidaridad solo son necesarias para mejorar las capacidades productivas y facilitar la prosperidad individual (Mouffe, 2012), privilegiando una visión contractualista, que ve la sociedad como una cooperación instrumental entre individuos para lograr sus fines privados (Horrach, 2009; Peña, 2000).

Para Rawls (como se citó en Mouffe, 2012a), los *ciudadanos en una democracia liberal* solo deben compartir creencias sobre asuntos procedimentales relacionados con las leyes, para desarrollar una convivencia pacífica. Igualmente, para Rawls (como se citó en Mouffe, 2012a) no se debe imponer ninguna concepción de bienestar social, plan de vida o de justicia a los ciudadanos. Dichas ideas, para los *liberales* son cuestiones privadas y se encuentran en la moral de cada uno, pues creen que los individuos tienen la libertad de organizar su vida según sus propios deseos, sin necesidad de intervenciones innecesarias (Mouffe, 2012a).

En consecuencia, en el *modelo liberal* son fundamentales los derechos individuales y la afirmación de que los principios de la justicia deben privilegiar las concepciones particulares de la buena vida (Mouffe, 2012a). Mouffe (2012a) es crítica de esta visión del individualismo liberal, al expresar que ha reducido la idea de bien común a una cuestión de creación de riquezas, de libertad de los contribuyentes y de eficiencia.

2.2.4.2 La visión republicana de la ciudadanía

El segundo modelo de ciudadanía es *el republicano*, el cual entiende la comunidad como resultado de una tarea común de construcción de la vida social (Peña, 2000). Este modelo fomenta una ciudadanía activa y dialogante y promueve la deliberación en la discusión pública. Por lo tanto, la ciudadanía se define por la participación en estos procesos de interacción dialéctica o, al menos interesarse por mantenerse informada, pues las normas y valores se adoptan por medio de la deliberación constante (Horrach, 2009).

El ciudadano es, entonces, un sujeto deliberativo, instruido, propietario, con capacidad para la praxis argumentativa, que busca legitimar sus exigencias en lo público a través de la razón y los partidos (asociaciones racionales que representan los intereses de clase ante la opinión pública) (Habermas, 1997).

Desde el *republicanismo cívico*, acotan Kymlicka y Norman (1997), se piensa que el debate político ha perdido sentido y las personas carecen de acceso a una verdadera participación, por un enriquecimiento de la vida privada y personal frente a la vida pública. De la misma manera, la *ciudadanía republicana* se basa en la idea de que el individuo puede desarrollar sus fines propios, siempre y cuando no entren en contradicción con el bien común (Horrach, 2009).

Además, dice Horrach (2009), la *ciudadanía republicana* no se conforma con una igualdad de tipo jurídico, sino que busca una corrección de todas las desigualdades posibles. Por esta razón, en esta perspectiva prima una idea contractualista de los derechos y hace un énfasis importante en la educación ciudadana, pues, el ciudadano no nace, sino que se hace. Lo anterior, hace necesario una educación formativa que tenga como referencia un ideal cívico y haga hincapié en una educación en las virtudes públicas. Educación ciudadana en donde las personas se instruyan en sus deberes cívicos y políticos.

Finalmente, entre las características de un ciudadano republicano se incluyen las virtudes de poder criticar la autoridad y tener la voluntad de involucrarse en la discusión pública, pues estas se fundamentan en la idea de poder controlar y juzgar la conducta de quienes ocupan los cargos públicos y en la idea de una democracia en donde las discusiones de gobierno se dan públicamente, de forma libre y abierta (Kymlicka y Norman, 1997). Situación que requiere la voluntad de presentar ideas de manera inteligible, es decir sustentando los reclamos políticos en razones y argumentos (Kymlicka y Norman, 1997).

2.2.4.3 La visión comunitarista de la ciudadanía

El modelo *comunitarista*, hace énfasis en la pertenencia y ponen en primer lugar la vida colectiva (Peña, 2000), privilegiando a la comunidad sobre el individuo y poniendo el bien común por encima del pluralismo. Argumenta que:

una sociedad basada meramente en la garantía de los derechos individuales fundamentales carece de la fuerza motivadora e integradora suficiente para

proporcionar la cohesión y solidaridad que las sociedades requieren para su mantenimiento (Peña, 2000, p. 130).

Así, en el *modelo comunitarista* se dejan los principios de justicia a la dinámica del consenso grupal, el cual proporciona un horizonte colectivo del valor, defiende una activa participación política al servicio de los intereses de la identidad colectiva, prioriza las razones de la comunidad sobre las individuales y genera una idea del bien común (Horrach, 2009; Peña, 2000). Por lo tanto:

El ciudadano comunitarista se entiende a sí mismo como miembro de una comunidad que le acoge y le proporciona el marco y el camino de su autorrealización, y con la cual se compromete activamente como participante (Peña, 2000, p. 130)

Por otro lado, para *el comunitarismo*, escriben Kymlicka y Norman (1997), la civilidad y el autocontrol son condiciones necesarias para una sana democracia, siendo las organizaciones y redes asociativas (por ejemplo, los sindicatos, asociaciones étnicas, la familia, las iglesias) los lugares en donde se aprenden las virtudes del compromiso mutuo.

Por su parte, Cortina (1997) señala que el *comunitarismo* se basa en la idea de que simplemente no basta con la justicia procedimental y racional para vivir, sino que es necesario el sentido, la emotividad y la felicidad que se encuentra y que procede del sentimiento de pertenencia a una comunidad. De esta manera, para Cortina (2007) la ciudadanía estaría definida por la adhesión a unos deberes y derechos (racionalidad de la justicia) y por la identidad.

Teniendo en cuenta los anteriores modelos, González (2009) señala que la ciudadanía no puede reducirse al marco jurídico, pues la ciudadanía va más allá del reconocimiento legal y debería movilizar a las personas en la búsqueda de una mejor vida para ellas y la sociedad. Por esta razón, González (2009) destaca la perspectiva de una ciudadanía participativa, en la cual, el ciudadano participa directamente de las deliberaciones y decisiones públicas e intenta construir una buena polis, al buscar el bien común. Estos elementos estarían relacionados con una ciudadanía desde el modelo comunitarista.

Para Kymlicka y Norman (1997), al igual que González (2009), la ciudadanía no es solo un estatus legal que se encuentra definido por un conjunto de derechos y responsabilidades, es una expresión de pertenencia a una comunidad política. Por esta razón, es necesario pensar en ciudadanías diferenciadas que exigen una representación y unos derechos y políticas especiales. Esta discriminación positiva ante las instituciones públicas busca eliminar las distintas formas de “opresión” (explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural, violencias y acosos asistemáticos motivados por el odio o miedo grupal), con la finalidad de no reforzar las desigualdades y los privilegios al adoptar un punto de vista general.

Entre las críticas al modelo comunitarista encontramos que muchas asociaciones pueden ser escuelas de despotismo, sumisión e intolerancia, al generar un tipo de unión de base excluyente, a través de un sistema de inclusión/exclusión, y al apuntar a un sentido antagónico del nosotros (Horrach, 2009).

2.2.4.4 La visión de la ciudadanía para la democracia radical

Mouffe (2012; 1993) define la ciudadanía como una identidad en donde las personas hacen parte de una comunidad política, la cual podrá participar de proyectos con diversos fines, intereses y visiones de bien común, pero aceptando las reglas prescritas y los marcos y valores políticos comunes (*res pública*), los cuales, son para Mouffe (2012; 1993): la libertad y la igualdad para todos. Leyes que permiten que toda la pluralidad de lealtades, antagonismos y oposiciones tengan espacios legítimos de opinión y de visibilidad.

A su vez, Mouffe (2012) plantea que la ciudadanía requiere de la articulación y equivalencia de las distintas demandas democráticas de todos los movimientos: mujeres, trabajadores, negros, homosexuales, ecologistas y otros movimientos sociales. Dicha articulación tiene lugar en un contexto de diversidad, disputa, desacuerdo y conflicto y se da a partir de la interpretación *radical* de los principios de igualdad, libertad y de la construcción de un “nosotros”.

Además, Mouffe (2012;1993) destaca como características de la ciudadanía para la democracia radical: (1) ser activo y participante del empoderamiento y emprendimiento colectivo; (2) pensar en comunidad y reconocerse como su participante; (3) reconocer la pluralidad de identidades y unirse con otros en acciones comunes; (4) enfrentar las distintas formas de dominación y no solo la desigualdad económica; y (5) luchar para crear las condiciones que permitan el establecimiento de una nueva hegemonía en donde las relaciones, las prácticas y las instituciones sociales sean igualitarias.

En cuanto a la concepción de justicia que se da en la democracia radical, Mouffe (2012) explica que esta debe ser distributiva y asegurar que el éxito de una esfera no ejerza dominio sobre otra. Por lo tanto, los *ciudadanos para la democracia radical* deben buscar terminar con las diferentes formas de dominación y lograr una sociedad igualitaria y heterogénea. Idea de ciudadanía que sería la adecuada para las sociedades multiétnicas y multiculturales, pues la homogeneidad nacional ya no puede ser el fundamento de la ciudadanía.

Laclau (2005) define la ciudadanía como la construcción de una identidad *populista*, en donde, a través de la equivalencia y la articulación de las distintas demandas democráticas, se construye una noción de *pueblo*, el cual se contrapone al poder y tiene hostilidad y animadversión hacia otro grupo o sector de la sociedad.

Para Ranciere (2006) la ciudadanía es un proceso de desidentificación, desclasificación, negación de la identidad y de las posiciones otorgadas y organizadas desde la *lógica policiva*. Dicho proceso, lo define Ranciere (2006) como una práctica de la igualdad y libertad.

En el marco de la *ciudadanía para la democracia radical* encontramos la *crítica*, la cual, desde Giroux (2004), se compromete a construir una sociedad más justa, equitativa e igualitaria, participando activamente en los proyectos y experiencias de la comunidad. Igualmente, Giroux (2004) señala que el ciudadano es aquel que: (1) dialoga de forma crítica con el pasado; (2) cuestiona las desigualdades, la autoridad y sus efectos; (3) es capaz de imaginar modos de trabajo democráticos; (4) desafía aquellas injusticias que socavan los principios fundamentales

de libertad, igualdad y respeto; (5) imagina futuros y políticas distintas, como una manera de intervenir en la vida pública; (6) interpreta las problemáticas de lo político; y (7) reconoce aquellas fuerzas antidemocráticas que niegan la justicia social, económica y política.

Por otro lado, para Santisteban y Pagès (2007) los ciudadanos pueden o no, dependiendo de su RS del cambio social y de su forma de participación, desarrollar una *cultura cívica*, la cual se define como una “serie de capacidades para la racionalidad, el juicio, la responsabilidad, la comunicación, la solución de problemas y la resolución de conflictos, el cambio social y la intervención social” (p. 8). Racionalidad que permite a los ciudadanos superar la complejidad del mundo y de las relaciones sociales, a partir de la aplicación de la causalidad, la intencionalidad y el relativismo.

Esta mirada sobre la complejidad de la realidad, descrita por Santisteban y Pagès (2007), les permite a los ciudadanos comprender la desigualdad, las injusticias o los procesos de marginación social. Así, la responsabilidad es un elemento esencial de la democracia, la cual exige la aceptación de los Derechos Humanos como base de las actuaciones sociales y reclama el compromiso social para superar las desigualdades e injusticias.

2.2.4.5 Síntesis: las distintas perspectivas de la ciudadanía

Desde la visión *liberal*, la ciudadanía es el ejercicio electoral y el hecho de poseer unos derechos y unos deberes. Para la perspectiva *republicana* es el ejercicio del diálogo, la argumentación, la deliberación y la discusión pública para llegar a consensos.

En cuanto la posición *comunitarista* son las acciones colectivas y en pro de los intereses de la comunidad. Y para el modelo de *ciudadanía para la democracia radical* es la identidad popular, articular demandas, cuestionar las jerarquías y transformar las injusticias y desigualdades sociales.

La ciudadanía se relaciona con el hecho de poseer y adherirse a unos derechos (civiles, políticos y sociales), deberes y a una concepción de justicia. Desde la posición liberal los derechos se ganan por méritos e iniciativa propia y son la base para garantizar las libertades individuales. Para la perspectiva republicana los derechos son la garantía de satisfacción de unas condiciones básicas para poder participar y para la cohesión social.

En cuanto, la visión comunitarista se habla de derechos y políticas diferenciadas para comunidades minoritarias y oprimidas. Por su parte, para el modelo de ciudadanía para una democracia radical los derechos deben ser otorgados a todos en igualdad de condiciones y son la base para la emancipación.

2.2.5 Modelos de representación de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía

A partir de los aportes de los distintos autores reseñados, identificamos y caracterizamos cuatro tipos ideales (Corbetta, 2007; Weber, 2009) de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía. Consideramos, entonces, que las RS que tienen las personas y colectivos de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía afectan sus formas de participación, las

cuales son maneras de ejercer la política frente a los asuntos públicos y se dan en el marco de un sistema democrático. Democracia que les brinda a las personas diversas oportunidades para poder ejercer soberanía y desarrollar una *cultura cívica* (Santisteban y Pagès, 2007). RS y acciones que definimos como la ciudadanía.

Distinguiremos, entonces, a partir de los distintos autores (Cortina, 1997; Peña, 2000; Cerda et al.2004; Jaime, 2008; Benedicto, 2008; Santisteban & Pagès, 2009; González-Valencia, 2009; Horrach, 2009; Muñoz et al. 2010; Sant & Pagès, 2012; De Alba & Navarro, 2016; Salinas y Oller, 2017), cuatro modelos de RS de la política, la democracia, la ciudadanía y la participación: *el liberal* (Marshall como se citó en Kymlicka & Norman, 1997: Rawls como se citó en Mouffe, 2012; Hobbes como se citó en Cristancho, 2014), el republicano (Arendt, 1997; Habermas, 1997; Guiddens como se citó en Mouffe, 2007), *el comunitarista* (Kymlicka & Norman, 1997; Cerda et al.2004), y *el crítico/radical* (Ranciere, 2006; Mouffe, 1993; 2007; 2012; Laclau, 2005; Ross y Vinson, 2012; Giroux, 2004), los cuales se diferencian en la forma en que asumen la política, entienden la democracia, conciben los derechos y los deberes y ejercen la participación; poniendo énfasis en algún aspecto de la ciudadanía (pertenencia, derechos o participación) y en alguna de las formas de ejercer la democracia (representativa, deliberativa, participativa o directa). La tabla 1 sintetiza los atributos característicos de los cuatro modelos:

Tabla 1

Modelos de política, democracia, participación y ciudadanía.

Características	Liberal	Republicano	Comunitarista	Crítico/Radical
¿Cómo asumen la política?	Es elaboración de leyes y derechos que privilegian la libertad individual, la representatividad, la administración, la regulación social y la garantía para lograr los intereses individuales/También es la subordinación, el sometimiento y la clausura de los conflictos	Es la asamblea y el parlamento, en donde todos debaten, se refutan, deliberan en pluralidad y a través de la palabra se persuaden entre sí	Es el colectivo, la pertenencia, la identidad, el autogobierno, la búsqueda del reconocimiento y la unión de las personas para buscar con acciones comunes su bien común	Es la capacidad de cuestionar la autoridad, recusar las posiciones y lugares asignados desde la institucionalidad, oponerse, ejercer la crítica, disenter, acoger las causas del otro, desarrollar el populismo, resistir, luchar, exigir, demandar, emanciparse, buscar la igualdad, disputar y reivindicar espacios políticos y transformar la sociedad
¿Cómo entienden la democracia?	Es representativa a través de procesos de elección de gobernantes y representantes para el proceso de creación de leyes que defiendan la	Como un diálogo reflexivo y racional entre los ciudadanos y sus representantes y el respeto por unos derechos fundamentales	De una forma participativa y desde instituciones democráticas locales/Se construye desde la pertenencia de los sujetos y desde el	Se reconoce el conflicto, el desacuerdo, la disputa y la generación de espacios legítimos de acción y participación para

	propiedad y la libertad individual	sentir colectivo (la toma colectiva de decisiones)	la oposición a través del agonismo /Defiende la participación directa y el protagonismo de las personas y colectivos marginados y excluidos/Destaca la necesidad de articulación entre las distintas luchas y demandas y la creación de la noción de pueblo/Resalta la importancia del pluralismo y de la diversidad/ Destaca la radicalización de los principios de igualdad y libertad de la democracia liberal	
	<i>Democracia representativa</i>	<i>Democracia deliberativa</i>	<i>Democracia participativa</i>	<i>Democracia directa</i>
¿Cómo ejercen la participación?	A través del voto, los procesos electorales, el contacto con los representantes, afiliándose y colaborando con los partidos, donando dinero, informándose sobre temas políticos a través de los medios de comunicación	Dando a conocer su posicionamiento y opinión sobre una situación a través del diálogo, la argumentación, la razón, el debate, el parlamento, la conciliación y la participación en discusiones políticas, utilizando los procedimientos establecidos por las élites/Tienen una actitud comprometida y una opinión formada sobre los problemas, lo que no implica una acción.	De forma asociativa, directa y activa y para el servicio del colectivo y el bien común/Realizando y siendo parte de actividades de beneficio para la comunidad, trabajando en equipo y cooperando	A través de acciones al margen de los canales más tradicionales de participación que desafían a las élites (campañas sociales y políticas, la protesta, el boicot, ocupar edificios, la manifestación, la huelga y la movilización social)/Busca soluciones y alternativas a los problemas/Son conscientes de la realidad y tienen una actitud declarada de compromiso con la radicalización de la libertad y la igualdad
	Participación electoral	Participación institucional	Participación comunitaria	Participación para la transformación social
¿En qué aspecto de la ciudadanía ponen énfasis y cómo la definen?	<i>En los deberes y derechos individuales, fundamentándose en la no injerencia del Estado y primando: el</i>	<i>En la participación activa e institucional, fundamentada en</i>	<i>En la pertenencia, priorizando: la vida comunitaria, el bien común, el consenso grupal, la</i>	<i>En la participación para la justicia social, en donde la personas luchan y</i>

	bien individual sobre el bien común, la voluntad soberana del individuo, la ley, la concepción instrumental de los derechos políticos y el otorgamiento de la representación de los intereses particulares a una elite política /Proponen una concepción de la ciudadanía ajustada a lo legal.	el diálogo y el debate público y unos derechos fundamentales /El ciudadano es deliberante y racional o al menos informado	participación activa y el compromiso mutuo al servicio de la identidad y las razones de la comunidad. /El ciudadano es el colectivo	se comprometen con distintos intereses, demandas y visiones del bien común, desde la identidad y la pertenencia a distintos grupos, apuntando a la construcción de un nosotros y un pueblo/Buscan la igualdad y la libertad y transformar las relaciones de subordinación/ Participan activamente en los proyectos y experiencias de la comunidad a partir del disenso, la crítica, la autonomía, el populismo y el agonismo/El ciudadano es crítico, propositivo, activo, empoderado y un elemento de transformación
¿Cómo conciben los derechos y deberes?	Están otorgados por las leyes y son individuales, por lo cual hay que cumplir con obligaciones y responsabilidades	Los derechos son la garantía de unas condiciones básicas para poder participar	Deben darse derechos y políticas diferenciadas para las comunidades minoritarias y oprimidas y basarse en la solidaridad/Los derechos son colectivos	Los derechos deben otorgarse en igualdad, sin distinción de grupos o condiciones históricas, sociales, económicas o culturales y son la base de las demandas para la cohesión social y la emancipación

Nota. Elaboración propia.

2.2.6 Poder y hegemonía: De la falsa representación a la alternativa

Una categoría central que atraviesa las definiciones de la política, la democracia, la ciudadanía y la participación es el *poder*, por esta razón es importante definirlo. Para el presente trabajo partimos de la definición de Weber (1964), quien dice que el poder es la probabilidad de imponer la voluntad propia sobre la del otro, aun si se resiste. El poder puede convertirse en *dominación*, es decir, en la posibilidad de hallar obediencia a un mandato determinado, en donde él que obedece, al aceptarlo y legitimarlo, lo interioriza y lo toma como propio.

Por otro lado, siguiendo a Foucault (1981), el poder está mediado por el derecho, es decir, por las mismas reglas y leyes, las cuales, a través de las normas y las instituciones, generan que

ideas, conceptos, teorías y valores, que antes eran abstractos y estaban en el imaginario, se interioricen, concreten y normalicen, es decir, que se conviertan en discursos de verdad.

Por su parte, McLaren (2005) define la hegemonía como “una lucha en la que el poderoso gana el consentimiento de los oprimidos, quienes ignoran que participan en su propia opresión” (p. 275). De esta manera, el mantenimiento de la dominación no solo se hace a través de la fuerza, sino que se desarrolla a través de prácticas sociales (lo que la gente hace y dice) y se da en espacios específicos (la iglesia, la escuela, los medios de comunicación masivos, el sistema político y la familia). La *hegemonía*, continua McLaren (2005), es el liderazgo moral e intelectual de los que dominan sobre los subordinados. Dominación que no se da por medio de la coerción (amenaza, castigo o violencia) sino a través del consentimiento de la clase sometida, la cual se circunscribe a muchos de los valores, ideales y objetivos de la clase dominante.

Desde, Ranciere (2006) podemos decir que la *hegemonía* tiene las siguientes características: (1) asigna funciones y posiciones; (2) crea una estructura jerárquica del poder y unas formas institucionalizadas de relacionarnos y de estar juntos; y (3) estipula parámetros de lo que puede o no decirse, lo visible e invisible, lo que se escucha y se silencia y lo que debemos ser, soñar y querer, es decir, crea un régimen de lo sensible.

Por tanto, desde Ranciere (2006) podemos relacionar la *hegemonía* con la *lógica policiva*, la cual permite la aceptación de la idea de que unos deben ser gobernados por otros, es decir, que un superior debe gobernar y mandar sobre un inferior porque, por cuestiones de naturaleza, sabiduría, elección divina, riqueza o edad, se le otorga un título para hacerlo (por ejemplo, en la escuela el sabio gobierna sobre el que ignora y le impone su régimen explicativo).

Por su parte, para Laclau (2005), la *hegemonía* es la operación mediante la cual una particularidad (visión particular) o diferencia (grupos o sectores distintos) asumen el rol de una significación universal (una verdad absoluta) y la representación de una totalidad que la excede (representa a todos los grupos). Dicha *hegemonía* (totalización) se da a partir de la exclusión, pues supone la escisión de la parte de la naturaleza diferencial de la identidad que la separa de otras y que permite su vinculación a la totalización.

Para la presente investigación definiremos, entonces, la *hegemonía* (McLaren, 2005; Ranciere, 2006; Laclau, 2005) como los discursos de verdad, los regímenes de lo sensible, la *lógica policiva* y las totalizaciones, mediante las cuales los grupos dominantes ejercen el control (el poder y la dominación) sobre las clases o grupos subordinados.

Hegemonía que se evidencia en las RS y prácticas de los grupos dominantes y los oprimidos, las cuales: (1) generan en los subordinados una falsa idea de sus propias condiciones de existencia y de explotación; (2) son construidas por el grupo que controla para esconder y enmascarar las relaciones desiguales de poder, gobierno (según unos títulos), autoridad, privilegios y control; (3) buscan ser universalizadas para mantener la dominación legítima; y (4) permiten que los dominados consientan y participen de la opresión.

A esta *hegemonía* se opone la *heterogenia*, como en Ranciere (2012) a la *lógica policiva* y se oponen la *política* y el *disenso*. *Heterogeneidad* que se deriva de las relaciones mutuas entre

demandas que no pueden ser satisfechas por el *orden social* o la *hegemonía*, pues exceden y carecen de ubicación diferencial dentro de su sistema y orden simbólico. Así, en contra de la *hegemonía* se pueden generar prácticas *alternativas* o *contra-hegemónicas* como la *heterogeneidad*, la *política* y el *disenso*, pues la gente siempre resiste y rompe con su totalización y cohesión. *Prácticas alternativas* y *contra-hegemónicas* que serían todas aquellas que se oponen, disienten, están en desacuerdo y se resisten a lo que la *hegemonía* propone como ideales, sueños y comportamientos de lo que puede decirse, hacerse o contarse (comportamientos “correctos” o de “buen ciudadano”).

La *contra-hegemonía* y lo *alternativo* entonces reivindica la autonomía, la libertad, la igualdad y la capacidad de resistir, cuestionar y transformar el orden social, en donde las acciones políticas son instituyentes (lo posible, lo deseado, la resistencia). Trascendiendo las maneras convencionales de desarrollar la política (voto y elecciones) y la vida misma. Ante esto, Foucault (1981) dice que el poder solo puede descifrarse, analizarse y estudiarse a partir de casos y situaciones concretas, es decir, desde los sujetos que lo sufren y sus resistencias, las cuales revelan los mecanismos de su ejercicio y aplicación.

Finalmente, teniendo en cuenta los modelos que venimos desarrollando, podemos decir que el *poder* y la *hegemonía* se entienden: desde el liberal como *dominación*; desde el *republicano* como algo que se puede *cuestionar* con la razón y el debate; y desde el *comunitarista* y *radical* como un proceso, una jerarquía y un liderazgo, con el cual se está en *desacuerdo*, *oposición* y *resistencia* para *transformarlo*.

2.3 La formación ciudadana desde la teoría crítica y radical

Se ha definido hasta ahora lo política como las acciones que pueden asumir los sujetos ante los asuntos públicos. Éstas formas de participación dependen de las RS sobre el orden social, los problemas, la democracia, los representantes, el gobierno, las jerarquías sociales, la hegemonía, la continuidad, el cambio social y la realidad que tienen las personas.

Estas RS están mediadas por la formación política y ciudadana. Desde Maturana y Nisis (1997), la educación ciudadana se puede entender como capacitación y formación, es decir, como la creación de espacios para ejercitar y desarrollar las capacidades y habilidades necesarias para participar o como la generación de un sentido de la política. La concreción de la formación y capacitación depende del tipo de ciudadanía que se desee formar. Desde nuestro punto de vista, nos inclinamos hacia la formación ciudadana.

En términos teóricos, investigativos y didácticos proponemos que es importante que las instituciones educativas desarrollen en los estudiantes la posibilidad de cuestionar las RS hegemónicas de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía, con el fin de que puedan ejercer una participación y una ciudadanía para la democracia radical.

Entendemos que la formación ciudadanía, en la cual se hayan socializado y educado las personas, influye en la construcción de las RS que tienen. Éstas se pueden leer en los modelos propuestos: *liberal*, *republicano*, *comunitarista* o *radical*. Igualmente, desde la teoría política,

las finalidades de la formación política y ciudadana podemos tipificarlas en los cuatro modelos. Por tanto, describiremos, en el siguiente apartado, la manera en que cada uno de estos propone la formación y capacitación ciudadana.

2.3.1 La formación política y ciudadana liberal

Desde el *modelo liberal* se entiende que la formación política y ciudadana en la escuela debe educar en ciertas virtudes ciudadanas (el buen ciudadano), tales como: la adaptabilidad al cambio económico, el uso instrumental de los derechos políticos (voto y elecciones), el no cuestionamiento de las autoridades y las leyes, la responsabilidad y la obediencia. Este tipo de formación tiende a instituir una ciudadanía pasiva, que le deja la toma de decisiones políticas a una elite profesional de políticos que son elegidos para representar sus intereses en la esfera pública (Galston como se citó en Kymlicka y Norman, 1997; Horrach, 2009; Peña, 2000).

En otras palabras, en el *modelo liberal* la formación política y ciudadana se reduce a una instrucción cívica que enseña, muchas veces, de forma transmisora el funcionamiento político y legislativo del país.

De esta manera, en el *modelo liberal* se forma a las personas en aquellos conocimientos y habilidades que les permiten ejercitar sus derechos, sin violar su autonomía, y en las competencias necesarias para participar en la esfera pública establecida (votar y elegir). Además, desde el modelo liberal la formación política y ciudadana dota a las y los estudiantes de los recursos que les permiten defender sus derechos como ciudadanos (Gómez, 2008) a través de los mecanismos establecidos en el marco del Estado (Habermas, 1997).

Por tanto, en el *modelo liberal* la enseñanza de la ciudadanía tiende a reducirse a una capacitación en instrucción cívica, por ejemplo: votar y elegir, y a una alfabetización política en la organización del estado, la enseñanza de las leyes, el funcionamiento de la democracia representativa y las formas de resolver los conflictos en el marco de unos deberes y unos derechos. En suma, en el *modelo liberal* lo importante es que los estudiantes comprendan las instituciones políticas vigentes (Sabia como se citó en Sant, 2021) y los derechos de los ciudadanos (Waghid como se citó en Sant, 2021).

2.3.2 La formación política y ciudadana republicana

El *modelo republicano* busca, a través de la formación política y ciudadana, dotar a los sujetos de las capacidades necesarias para deliberar. Por lo cual, la escuela debe formar en ciertas virtudes públicas, como: la argumentación y la deliberación (Kymlicka y Norman, 1997), y las normas y valores se adquieren por medio de la discusión de los asuntos públicos (Horrach, 2009).

Gimeno y Henríquez (2002) amplían esta visión, al explicar que las escuelas deben enseñar a los alumnos a incorporar el tipo de razonamiento crítico y la perspectiva moral que define la razonabilidad pública. De esta manera, la tarea educativa consiste en elaborar los instrumentos que provoquen la reflexión grupal de problemas, con estrategias como: las conferencias, los foros y la encuesta de opinión deliberativa. Instrumentos que permiten

promover discusiones en grupos y la participación en la resolución de conflictos, en donde el escenario, para dichas deliberaciones, no se reduce a la escuela, sino que se amplía a otros espacios como las iglesias, las bibliotecas, las legislaturas y las universidades.

Igualmente, continúan Gimeno y Henríquez (2002), la capacitación ciudadana en el *modelo republicano* debe educar para la concertación, la elaboración de consensos y la negociación, al igual que para la presentación de las ideas y el debate. Otro de los instrumentos que proponen Gimeno y Henríquez (2002), para desarrollar la formación política y ciudadana, desde el *modelo republicano*, es el trabajo con la prensa, para revivir la vida cívica y el diálogo público, por medio de reuniones comunitarias o públicas, y para discutir problemas, cuestionar los candidatos con habilidad y profundidad, revisar opciones políticas, discutir soluciones que hayan dado resultado en otras comunidades y fijar una agenda de acción.

En resumen, el *modelo republicano* resalta la necesidad de llegar a decisiones consensuadas a través de la deliberación, buscando establecer procesos de comunicación ideal en donde todos podamos participar de forma equitativa (Lafrancois y Ethier como se citó en Sant, 2021). Por lo tanto, este modelo enfatiza la necesidad de enseñar a las y los estudiantes estrategias retóricas y de deliberación sobre los PSR, en los que los estudiantes lleguen a soluciones consensuadas (Parker como se citó en Sant, 2021). El objetivo de la educación ciudadana, desde el punto de vista *republicano*, sería, entonces, establecer mecanismos de discusión para la expresión de ideas y la toma de decisiones consensuadas e inclusivas (Sant, 2021).

2.3.3 La formación política y ciudadana comunitarista

En cuanto al *modelo comunitarista*, la formación política y ciudadana se aprende participando, pues es en las asociaciones y colectivos en donde se forma el sentimiento de pertenencia a una comunidad y se aprenden valores como el compromiso mutuo, la tolerancia, la responsabilidad social y la búsqueda del bien común (Kymlicka y Norman, 1997; Horrach, 2009; Gimeno y Henríquez, 2002; Bartolomé como se citó en Sánchez, 2008).

De este modo, en el marco del *modelo comunitarista* podemos encontrar el discurso participativo, que plantea que para mejorar la democracia actual y superar la crisis es importante que todos participemos en más ámbitos y vehementemente (Sant, 2021).

Por tanto, el *Modelo comunitarista* supone, según Sánchez (2008) y Gómez (2008), familiarizar y formar a las personas en los orígenes, valores, roles, ideas y obligaciones de la comunidad a la que pertenecen, capacitarlos para ser ciudadanos activos, desarrollar un sentido de lealtad y de responsabilidad común entre los ciudadanos y enseñarles a luchar por el propio reconocimiento en el marco de la diversidad de grupos; cualidades que son indispensables para el desarrollo de la identidad.

En el marco del *modelo comunitarista* podemos encontrar el *discurso multicultural* que se enfoca, principalmente, en cuestiones de la diversidad (Sant, 2021). Desde este enfoque, la democracia es entendida como plural y representativa de todos los miembros de la sociedad,

independientemente de razones étnicas, culturales, de género, socio económicas, etc. (Sant, 2021). Por esta razón, los multiculturalistas promueven una educación que represente la pluralidad social (Sant, 2021). Así, por ejemplo, defienden un currículo en donde se incluyan estudios culturales o conocimientos indígenas (Mutekwe y Sedibe como se citó en Sant, 2021).

En pocas palabras, el *modelo comunitarista* enfatiza la importancia de aprender a participar haciendo parte de las comunidades y de sus procesos. A su vez, también destaca el valor de comprender la sociedad como una sociedad plural en donde todos deben ser representados. En sí, el objetivo de la educación ciudadana en el *modelo comunitarista* es favorecer la pluralidad de prácticas en la política y la educación para que todos se sientan representados y promover una más extensa participación, enfatizando estrategias de enseñanza y aprendizaje participativos (Sant, 2021).

2.3.4 La formación política y ciudadana para la democracia radical

En cuanto al *modelo de educación para la ciudadanía de la democracia radical* Sánchez (2008) y Gimeno y Henríquez (2002) nos plantean que busca suscitar la participación protagónica de las personas y colectivos marginados y excluidos, en pro de una sociedad más justa y equitativa, y una educación que permita transformar el entorno. Por lo tanto, promueve una formación política y ciudadana que eduque en los valores y en la lucha por la igualdad, la justicia, la libertad, la asertividad y el manejo del conflicto (Laclau y Mouffe como se citó en Giménez y Henríquez, 2002). De esta forma, este modelo genera condiciones para el ejercicio de la ciudadanía y capacita en actitudes y prácticas apropiadas para una comunidad socialmente responsable (Laclau y Mouffe como se citó en Giménez y Henríquez, 2002).

Por otro lado, Sant (2021) plantea que la educación política para la democracia radical debe favorecer que las y los estudiantes puedan participar en su construcción. Razón por la cual, se deben facilitar espacios en los que las y los jóvenes puedan discutir con otros sus visiones políticas, pudiendo justificar sus opiniones a través de sus emociones y experiencias, sin necesidad de llegar a consensos.

De esta manera, para Sant (2021) la educación política para la democracia radical debe facilitar que las y los estudiantes construyan su propio proyecto democrático, creen cadenas de equivalencias y participen de la lucha hegemónica. Para tal fin, nos explica, se debe abrir la democracia, permitiéndole al alumnado conocer alternativas a los sistemas democráticos actuales y hacer propuestas sobre futuros posibles.

Además, continúa Sant (2021), la educación política para una democracia *radical* debe permitir que las y los estudiantes tengan oportunidades para definir sus identidades políticas y experimentar que estas no son fijas ni predeterminadas. También se debe facilitar la igualdad de condiciones para participar de la lucha hegemónica.

Sant (2021) plantea, entonces, como estrategias de educación política para una *democracia radical*, las siguientes:

1. Las pedagogías para la diferencia, las cuales tienen como objetivo abrir el proyecto democrático y que las y los estudiantes puedan identificar todos los significantes que existen, han existido o podrían existir sobre un concepto, idea, valor, hecho o personalidad. Para tal fin, se debe trabajar con significados vacíos, que representen diferentes formas de entender la realidad y que movilicen políticamente. De esta forma, el profesorado debe intentar que los alumnos busquen, identifiquen, tengan y analicen múltiples interpretaciones e informaciones de distintas fuentes, por ejemplo: libros de texto o preguntas a otros. Para así, luchar hegemónicamente por llenar de sentido los significados vacíos.
2. Las pedagogías para la articulación que tienen como finalidad que las y los estudiantes tengan oportunidades para definir nuevas identidades y posiciones políticas y experimentar su contingencia. Para dicho objetivo, las y los docentes deben desarrollar situaciones en donde el alumnado se vea forzado a definir varias posiciones políticas, es decir varias preguntas y contextos sobre los cuales deban responder y posicionarse. Este ejercicio busca que experimenten que sus identidades no son estáticas y que pueden variar, además de mostrar que podemos estar, a veces, en desacuerdo con algunas posiciones o realidades y, en otras, de acuerdo.
3. Las pedagogías de la equivalencia, las cuales tienen como propósito ayudar a que el alumnado cree y participe de cadenas de equivalencia que son relevantes en la lucha hegemónica. Para tal fin, el profesorado debe ayudar a que el estudiantado entienda las diferentes instituciones a través de las cuales pueden intervenir y los diferentes modelos de participación que existen fuera y más allá de las instituciones. Además, se debe facilitar que articulen sus posiciones políticas con otros, por ejemplo: ayudando a que se organicen o intervengan de actos políticos o poniéndolos en contacto con organizaciones, partidos o movimientos que defiendan sus posiciones.

Por su parte, Leighton (2013) expone que un enfoque radical de la educación para la *ciudadanía* debe generar que las y los estudiantes sean capaces de cuestionar las instituciones, las nuevas ideas, las verdades asumidas, los padres, los profesores y a sí mismos. Además, Leighton (2013) plantea que un enfoque radical de la educación para la ciudadanía debe generar curiosidad, potenciar que se descubra el propio potencial y fomentar la participación en los procesos políticos.

Dicho proceso de formación desde el enfoque radical de la educación para la ciudadanía debe ser, según Leighton (2013), relevante y buscar no reforzar el *estatus quo*, dando elementos para cuestionarlo y abordando temas relacionados con la desigualdad y la injusticia social (racismo, homofobia, machismo, pobreza, etc.).

A su vez, para Leighton (2013) el enfoque radical de la educación para la ciudadanía debe lograr que el alumnado vincule sus intereses hacia un compromiso cívico, que acepte la diferencia y que critique e intente cambiar la desigualdad, formando ciudadanos expertos en la

indignación, la defensa, la oposición, el escrutinio y en el entendimiento, sin rencor, de quiénes son ellos y sus vecinos.

En otras palabras, el enfoque radical de la educación para la ciudadanía busca que las y los jóvenes se impliquen y empoderen para contribuir en el desarrollo de su sociedad de las maneras que consideren esenciales, fomentando la participación política, la ciudadanía activa, el conocimiento político, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y el entendimiento del orden social para su transformación (Leighton, 2013).

Para cumplir con las finalidades del enfoque radical de la educación para la ciudadanía, Leighton (2013) plantea, como estrategias, las siguientes:

1. El riesgo, es decir, el discernimiento, la investigación y la apertura al cambio;
2. El cuestionamiento, que dota al alumnado de herramientas para cuestionar y examinar las instituciones, los prejuicios, las estructuras, el sistema y los procesos que se ajustan y aceptan la desigualdad, la discriminación y la explotación.
3. El empoderamiento, que promueve la justicia social y escuelas en donde sus integrantes y la comunidad puedan vivir juntos, amarse y aprenden a razonar, a comprender y a pensar por sí mismos;
4. El ethos escolar, que fomenta en las escuelas la democracia participativa, la preocupación y el compromiso, la inclusión, la igualdad, la creatividad y el placer por aprender y vivir;
5. La identidad, para suscitar una escuela que valore y celebre la importancia de la diversidad, fomente el intercambio de ideas, incorpore e incluya distintas culturas que hacen parte de la comunidad y aborde las diferencias creadas y reales, los problemas del racismo y otras formas de discriminación;
6. La voz de las y los estudiantes, fomentando el escepticismo, el desacuerdo y la capacidad de expresión de opiniones, discusión, debate, argumentación y contraargumentación a favor o en contra del *estatus quo*. Además, se debe promover la comprensión del punto de vista de los otros y la independencia de las mentes;
7. La conciencia y el compromiso político, que permite la comprensión e independencia de pensamiento;
8. La ciudadanía activa, es decir, la acción informada, comunitaria, colaborativa y responsable; y
9. El conocimiento del orden y la jerarquía social, en donde se busque la comprensión de qué son, qué los mantiene y cómo podrían ser, para desafiarlos y cambiarlos.

Por su parte Ranciere (2003) propone que los maestros no tienen como labor transmitir conocimiento a sus discípulos para elevarlos gradualmente a su ciencia, sino que deben poner en tela de juicio esos títulos, jerarquías y divisiones que se dan en las escuelas entre el sabio y el ignorante, el viejo y el joven, el maduro y el inmaduro, los capaces y los incapaces, los inteligentes y los estúpidos, el maestro y el estudiante.

Ranciere (2003) es crítico de la idea tradicional de educación, en donde los maestros ponen en posición de ignorantes a sus estudiantes y los someten a un régimen explicativo que los obliga a entender la realidad y el conocimiento desde su visión. Forma tradicional de la educación, en donde enseñar es transmitir conocimientos y formar espíritus en un orden progresivo que va desde lo más simple a lo más complejo.

Por tanto, para Ranciere (2003) la educación debe buscar la igualdad entre las personas y ser un acto emancipador, para que el pueblo pueda concebir su dignidad, tomando conciencia de su capacidad intelectual y decidiendo sobre su uso. Dicha emancipación es una toma de conciencia acerca de la igualdad de las inteligencias, en donde el maestro reconoce la capacidad de sus alumnos, y ellos y ellas se dan cuenta de su potencial para aprender (Colella, 2014).

Asimismo, la educación para la ciudadanía de la democracia radical, formula que se debe brindar la oportunidad a las y los estudiantes de definir nuevas identidades, posiciones políticas y experimentar la contingencia de las identidades (Sant, 2021). Dicha propuesta busca, teniendo en cuenta el agonismo de Mouffe (2007) y el desacuerdo de Ranciere (2006), generar “espacios legítimos a la oposición y a las visiones contrarias para que estas relaciones no se conviertan en relaciones entre enemigos que buscan desaparecerse. [Además, busca formar en virtudes que posibiliten] la impugnación de las posiciones y la identificación con las realidades de los demás, generando procesos de empatía, emancipación, libertad y creación de mundos posibles” (Caballero, 2021, p. 219).

Estos espacios agonistas y radicales de debate y discusión (Mouffe, 2007; Ranciere, 2006) no conciben la política como el acuerdo y el consenso, pues la política no debería buscar erradicar las distinciones y el conflicto a través de estos, “sino, permitir la existencia de ambos modelos antagónicos [y de la oposición], a través del agonismo, [posibilitando] mirar al otro, no como un enemigo, sino, como un adversario” (Caballero, 2021, p. 220).

Por otro lado, en el enfoque de educación para la ciudadanía de la democracia radical podemos incluir la visión *crítica*, el cual organiza las estrategias y contenidos desde la situación presente, existencial, concreta y desde las aspiraciones del pueblo, con el fin de acrecentar las acciones de transformación (Freire, como se citó en Sánchez, 2002). Acciones que significan apostar por la formación de sujetos políticos que trabajen por el bien público, en donde las y los estudiantes se empoderan y se implican en la participación popular para la solución de los problemas de la institución y de la comunidad (Sánchez, 2008).

A su vez, el *enfoque crítico* plantea que el modelo social, económico y político en el cual se sustenta la *democracia liberal* – capitalismo, liberalismo y neoliberalismo- genera, en sí mismo, la desigualdad, por lo cual es necesario enseñar a los estudiantes a develar las relaciones de poder y dominación a través del pensamiento y la literacidad crítica (Sant, 2021).

Asimismo, como lo podemos ver en Sant (2021) y, en especial, en Leighton (2013), a partir de la educación política para la democracia radical o el enfoque radical se promueven las capacidades de los modelos de la *ciudadanía diferenciada*, los cuales forman para valorar y tomar en cuenta las identidades y los derechos de los distintos grupos de una sociedad (Cabrera,

2002). Para así desarrollar una identidad que movilice a las personas hacia posiciones participativas, de compromiso y responsabilidad cívica (Sánchez, 2002), lo cual supone un cambio en la concepción del valor de la solidaridad.

Para terminar, Ross y Vinson (2012), manifiestan que la formación política y ciudadana debe fomentar una ciudadanía peligrosa. Por tanto, tiene tres objetivos y estrategias: el primero, educar para que los estudiantes participen en los tradicionales derechos y responsabilidades democráticos, no para preservar el *statu quo*, sino para utilizar las facilidades de la libertad de expresión, de reunión, de culto, de prensa y de acción. Segundo, fomentar las capacidades para poder leer el mundo e intervenir en él. Lo anterior se concreta en acciones como: participar en marchas, en manifestaciones o firmar peticiones para debatir y cambiar al Estado capitalista en el momento que vaya en contra de la intimidad personal y de los principios de justicia, libertad e igualdad. Tercero, realizar acciones que favorezcan las relaciones humanas, la comunicación y el cambio, con la finalidad de combatir el consumismo, la pasividad y la división.

2.3.5 Modelos de formación política y ciudadana

Teniendo en cuenta lo expuesto, resumimos los distintos modelos de formación ciudadana y política en la siguiente tabla (2). Nuestra propuesta de intervención se enmarcará en el enfoque *crítico y radical*. Sin dejar de lado la posibilidad de utilizar planteamientos de los otros modelos que posibiliten a las y los estudiantes cuestionar las RS hegemónicas sobre la política, la democracia, la ciudadanía y la participación.

Tabla 2

Modelos de formación política, democrática y ciudadana.

Características	Liberal	Republicano	Comunitarista	Crítico/Radical
¿Qué tipo ciudadano busca formar?	-Con uso instrumental de la moral -Que privilegie el bien individual sobre el bien común -Pasivo y que deja la representación de sus intereses a una élite política -Que acate las leyes y la autoridad sin cuestionarlas -Responsable -Que reduzca la justicia y su ciudadanía a lo procedimental e instrumental (voto y elecciones)	-Deliberativo -Dialogante -Argumentativo -Enterado de las discusiones públicas -Negociador -Consensual	-Colectivo -Que defiende las decisiones colectivas sobre los problemas públicos -Que busque el bien común -Que tenga un sentido de pertenencia y lealtad por la comunidad -Activo en la participación política al servicio de la identidad colectiva -Los propósitos se definen desde los grupos sociales -Pluralista, diverso y multicultural	-Libre e independiente -Activo -Solidario (que se identifica con las causas de los otros) y fomenta la pluralidad y la unión -Que cuestiona las injusticias e inequidades -Que cuestiona la hegemonía, la dominación y las jerarquías -Que juzga racionalmente las diferentes situaciones donde se atenta contra la dignidad humana -Que participa directamente -Que defiende y lucha por la justicia, la equidad y la libertad -Que defiende los derechos humanos como forma de dignidad humana

	-Que tenga solo igualdad jurídica			-Responsable y comprometido con la transformación de la realidad -Empoderado y promotor de un poder compartido, ejercido desde la lógica del servicio y no de la concentración y centralización
¿Qué tipo de democracia promueve?	Democracia Representativa	Democracia Deliberativa	Democracia Participativa	Democracia directa
¿Cómo entienden y realizan la educación para la ciudadanía?	<p>La enseñanza escolar se centra a instrucción cívica (cómo elegir) y alfabetización política (funcionamiento político y legislativo del país y enseñanza de los derechos)</p> <p>- Transmisión de información sobre las instituciones políticas vigentes</p>	<p>-Las normas y valores se adquieren por medio de la deliberación</p> <p>-Se enseña a través de instrumentos y estrategias que provoquen la reflexión y discusión grupal sobre problemas, fomentado el consenso y la negociación</p> <p>- Debate y argumentación sobre problemas sociales relevantes y discusión para la toma de decisiones consensuadas</p>	<p>-La formación ciudadana se aprende participando en las asociaciones y comunidades</p> <p>-Se dota a los estudiantes de recursos que los capaciten para ser ciudadanos activos de sus comunidades de identidad</p> <p>- Trabajo colaborativo, cooperativo, aprendizaje entre iguales, estudios culturales y de formas étnicas y raciales de conocimiento, simulaciones de participación colectiva, historia del asociacionismo y actualidad de las asociaciones y reivindicaciones, ONG, etc.</p>	<p>-Busca promover la participación protagónica de las personas y colectivos marginados y excluidos.</p> <p>-Educación para la acción y movilización colectiva, populista y social</p> <p>-Educación que busque transformar, por medio de la acción social, el contexto, el entorno cercano y la comunidad</p> <p>- Genera espacios de discusión, debate, desacuerdo y oposición</p> <p>-Permite la expresión de emociones y experiencias</p> <p>-Fomenta la creación de cadenas de equivalencia, la articulación de posiciones y la participación en la lucha hegemónica</p> <p>-Promueve identidades no fijas</p> <p>-Desarrolla el potencial del estudiantado y el pensamiento autónomo</p> <p>-Se da en igualdad de condiciones entre maestro y estudiantes</p> <p>-Rompe con los regímenes explicativos</p> <p>- Educación para la ciudadanía global y crítica.</p>

Nota. Elaboración propia.

2.4 Propuesta de educación para la ciudadanía de la democracia radical

2.4.1 Razones para formar en una ciudadanía para la democracia radical

La democracia y su enseñanza en la escuela, según distintos estudios (López, 1992; Herrera et. al., 2005; Pinilla y Torres, 2006; Caballero, 2015; Rivera, 2016) se ha reducido a la enseñanza de prácticas de la democracia representativa, como: las elecciones y el voto. Hecho que no ha permitido que se presenten grandes transformaciones de las jerarquías, de la organización de las relaciones de poder y del orden social hegemónico, generando un alto grado de desilusión frente al desarrollo y los resultados de la democracia liberal.

Por su parte Gallup (como se citó en Sant, 2021) y Lufkin (como se citó en Sant, 2021) afirman que la democracia está en crisis. Igualmente, Sant y Davies (como se citaron en Sant, 2021) plantean que “la distancia entre los políticos y la población, así como el incremento de la desigualdad económica contribuyeron a aumentar los niveles de frustración y cinismo hacia el sistema liberal democrático, particularmente entre la gente joven” (p. 141). A su vez, Rivera (2016) plantea que hay a un alto grado de desilusión frente al desarrollo y los resultados de la democracia liberal, pues no han favorecido la construcción de un orden social más justo ni estimulado el mejoramiento de las condiciones de vida.

Por otro lado, Sant (2021) es crítica de los enfoques *republicanos*, *comunitarista* y *crítico*, pues considera que en estos modelos de educación para la democracia son los adultos los que definen el tipo de democracia ideal en el que se debe educar. Por esta razón, se pregunta ¿Qué pasaría con las y los estudiantes que no pueden participar de los modelos y mecanismos deliberativos? ¿Qué pasaría con las y los estudiantes que no se sienten representados en la pluralidad de prácticas democráticas? ¿Qué sucede con las y los estudiantes que deciden abstenerse de participar activamente? y ¿Qué pasaría con las y los estudiantes que no encajan en el molde de lo que es ser crítico?

Ante el contexto de crisis de la democracia liberal y las preguntas de Sant (2021), consideramos que es necesario buscar la radicalización de los principios de igualdad y libertad, como lo proponen Mouffe (2012), Ranciere (2002) y Ross y Vinson (2012), al momento de desarrollar una estrategia de formación ciudadana. Dicha radicalización de la democracia nos lleva, como lo vemos incluso en la propuesta de Sant (2021), a tener en cuenta las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los distintos modelos (Tabla 2), tales como:

1. Facilitar el conocimiento y la reflexión sobre las instituciones de participación, de lo público, del orden social y de los derechos, como lo fomenta el modelo *liberal*;
2. Fomentar las habilidades de deliberación, de debate, argumentación y contra-argumentación. Finalidades que promueve el enfoque *republicano*;
3. Promover la búsqueda del interés colectivo, el sentido de pertenencia, la participación activa, la ciudadanía diferenciada, el multiculturalismo y el pluralismo. Objetivos que provienen de la perspectiva *comunitarista*; y

4. Destapar las relaciones de dominación y subordinación, como lo posibilita el discurso *crítico*.

Desde el punto de vista de la democracia, creemos que la educación ciudadana debería buscar su comprensión como un sistema de gobierno en el que, a diferencia de otros, todos los ciudadanos son libres e iguales para poder participar y en donde la acción y la participación política dependen de la idea de cambio social. Igualdad que no debe reducirse al aspecto jurídico, sino que debe avanzar hacia el aspecto social y económico, y en donde la idea de cambio social posibilita que todos y todas puedan participar en la toma de decisiones, ser elegidos, representados y contemplar su acción social como la posibilidad de generar cambios y transformaciones en los aspectos y problemáticas que les conciernen.

También, consideramos importante que los estudiantes entiendan el ejercicio democrático del debate y de la deliberación como la no erradicación de las diferencias ni del conflicto, sino como una práctica que permite la existencia legítima de todas las posiciones, en donde miren al otro distinto como adversario y no como enemigo (Mouffe, 2007).

En cuanto a la participación, en términos teóricos proponemos que es importante desarrollar en las y los estudiantes la posibilidad de ejercer una *participación no convencional y directa*, en donde sean conscientes de su realidad social, críticos frente al pasado, capaces de formular cambios del orden social a nivel estructural, comprometidos con la transformación de su entorno (De Alba y Navarro, 2016) y que tengan el potencial de resistir, identificarse con las causas del otro, generar equivalencias y construir una noción de pueblo (Laclau, 2005).

A su vez, queremos promover una participación que se dé a través de acciones que incidan directamente en las decisiones políticas y estén vinculadas al desacuerdo, por ejemplo: la asociación, las protestas, la manifestación, la movilización social y el agonismo (Mouffe, 2012). Formas de participación que trascienden las maneras convencionales de intervenir y transforman las concepciones de lo público y lo privado, las restricciones de lo que puede o no puede decirse, las posiciones asignadas, las formas institucionales de estar juntos, las relaciones de autoridad, las posiciones de subordinación y dominación legítima, el régimen de lo sensible (Ranciere, 2006), las RS propias y hegemónicas y la hegemonía opresiva e injusta (Ross & Vinson, 2012). Todo lo anterior, con la finalidad de buscar la justicia social y la igualdad.

La formación ciudadana que proponemos considera, con relación a la ciudadanía, los aportes teóricos de los diferentes modelos (*liberal, republicano, comunitarista y radical*) y los tres elementos que, según Peña (2000), se deben tener en cuenta para dar una idea cabal de lo que significa ser ciudadano (pertenencia, derechos y participación). A partir de lo anterior, proponemos los siguientes objetivos:

1. El entendimiento de la ciudadanía como una forma de participación, es decir como el uso de la palabra y una forma de acción e intervención en los asuntos públicos;
2. La representación de la ciudadanía como una identidad política, es decir, como la pertenencia a una comunidad, que diferencia un nosotros de un otros, o como *pueblo* que articula demandas, exigencias y ausencias; y

3. Ejercer acciones de intervención no convencionales para la transformación de las realidades injustas y desiguales.

Formas de participación e identificación ciudadana que se dan en el marco de unos deberes y unos derechos (otorgados o por exigir), que deben proporcionarse en igualdad de condiciones y en satisfacción plena de las necesidades políticas, económicas, sociales y culturales, bien sea desde la discriminación positiva o la total equidad.

Asimismo, desde los aspectos teóricos de la ciudadanía, planteamos una intervención educativa que busque la formación de una *cultura cívica* (Santisteban y Pagès, 2007), para que el alumnado no se limite tan solo a adquirir habilidades para participar de forma representativa o por medio de las elecciones, sino que desarrollen capacidades como:

1. El diálogo, la argumentación, la deliberación para la toma de decisiones, la discusión pública y el consenso, como lo propone la *ciudadanía republicana*; y
2. La toma de causas colectivas y comunes como propias, como lo formula el modelo *comunitarista*.

En suma, teniendo en cuenta todos los aspectos y las definiciones que se dieron de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía, pensamos que es necesario que las RS y las acciones de las y los estudiantes avancen hacia una perspectiva radical. Por esta razón, se debe buscar llegar a la comprensión de la democracia como un sistema de gobierno y una forma de participación diversa, en donde el poder reside en la totalidad de sus miembros y la toma de decisiones responde a la voluntad colectiva. Sistema de gobierno que se institucionaliza, disputa, distribuye y regula a través de formas de participación como: el pluralismo, el populismo, la articulación de demandas, el disenso, el desacuerdo argumentado, la participación directa, la resistencia, la movilización, la oposición, la búsqueda de la igualdad, la libertad, la discusión, el diálogo, la negociación, los acuerdos transitorios y el autogobierno.

Creemos, entonces, que si tomamos los elementos de cada modelo que permiten radicalizar la democracia, estaríamos formando ciudadanos que cuestionen las RS hegemónicas de la política, la democracia, la ciudadanía y la participación. Educación ciudadana que, finalmente, daría la posibilidad de construir significados propios de los hechos, articular posiciones con otros y generar transformaciones de la realidad por medio de prácticas no convencionales, colectivas y más directas.

2.4.2 Nuestra propuesta de educación para la ciudadanía de la democracia radical en estudiantes de bachillerato

La propuesta que formulamos se desarrolla con el objetivo de que al final del proceso de intervención didáctica las y los estudiantes desarrollen una cultura cívica (Santisteban y Pagès, 2007) y alcancen las capacidades para pensar en formas de participación que promuevan la igualdad y la libertad. Aptitudes y actitudes que posibilitarían la intervención social y la transformación de la realidad desde una perspectiva crítica y radical.

Teniendo en cuenta estos propósitos, nuestra propuesta de educación para la ciudadanía de la democracia radical tiene en cuenta el PC (pensamiento crítico), estrategias de la

democracia radical, el trabajo con QSV (cuestiones socialmente vivas) y la pedagogía de la memoria. Lo anterior se concretó en el desarrollo de la temática de los movimientos sociales.

En cuanto, el PC, Benejam expone (1997) que lo más importante, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es preparar a los estudiantes para que sean conscientes de su propio sistema de valores, capaces de reflexionar críticamente sobre lo que piensan y quieren e idóneos para pensar alternativas. De esta manera:

[...] la didáctica las ciencias sociales que trabaja en esta línea ya no considera suficiente llegar a saber cómo son las cosas, cómo se distribuyen en el espacio, cómo ocurrieron en el tiempo o porqué son así; también se propone descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas, lo que implica aceptar el conflicto y propiciar la argumentación entre diversas opciones. [Así, desde el PC,] el interés por encontrar políticas alternativas permite dar al alumno un papel activo, una visión de futuro y desarrollar una actitud de compromiso social y político (Benejam, 1997, p. 41).

Igualmente, Dewey (como se citó en Santisteban y González, 2013) plantea que la enseñanza de las ciencias sociales y de la ciudadanía debe contemplar la formación del pensamiento reflexivo. Esto con el fin de enseñar a los estudiantes: la autonomía para decidir sobre la información que reciben o las situaciones que valoran.

Por su parte Ennis y Dhond (como se citaron en Santisteban y González, 2013) definen el PC como la autonomía para valorar cualquier información antes de aceptarla y juzgarla desde su intencionalidad, además de la capacidad para realizar el tratamiento racional y crítico de esta y dar una valoración argumentada de la misma. De esta manera, González y Santisteban (2013) plantean que el desarrollo del PC se consigue a través de los siguientes objetivos:

- a) evaluar la subjetividad o parcialidad de un discurso, de un relato, de un reportaje; b) distinguir un argumento racional de un argumento de autoridad; c) identificar, clasificar, jerarquizar, criticar la información y distanciarse de ella; d) distinguir la virtualidad de la realidad; e) analizar el papel de los medios de comunicación en las sociedades del s xxi; f) construir su opinión personal y ser capaz de cuestionarla (p. 763).

Igualmente, el PC propone generar una emancipación a través del conocimiento, el cual fomenta la autonomía racional y liberadora del hombre, el conocimiento auto-reflexivo y crítico, la disolución de las limitaciones estructuralmente impuestas, la liberación de los dictados, las limitaciones y las formas de vida socialmente establecidas, y la crítica a la explicación de la realidad que ofrece el sistema ideológico dominante (Arnal et. al., 1992; Albert, 2007; Sabariego, 2009).

De este modo, nuestra propuesta de formación considera importante que las propuestas de enseñanza permitan que las y los estudiantes puedan analizar de forma autónoma, racional y crítica la información y que teniendo en cuenta todos los puntos de vista puedan generar un pensamiento autónomo, una valoración argumentada e identificar, cuestionar y pensar alternativas de cambio a las realidades de explotación, discriminación, injusticia y desigualdad.

Por su parte, las propuestas de educación para la ciudadanía de la democracia radical (Tabla 2), buscan: promover el protagonismo de colectivos marginados, empoderar a los estudiantes, cuestionar el estatus quo, abordar temas relacionados con la desigualdad y la injusticia social (racismo, homofobia, machismo, pobreza, etc.), impulsar la participación popular, evidenciar las relaciones de poder y de dominación y valorar y tomar en cuenta las identidades y los derechos de los distintos grupos sociales (Cabrera, 2002; Gimeno y Henríquez, 2002; Sánchez, 2008; Leighton, 2013).

Igualmente, entre los propósitos amparados desde el enfoque radical se buscó, con la propuesta didáctica desarrollada, enseñar al alumnado a identificar la variedad de significantes, puntos de vista e interpretaciones que existen o podrían existir en torno a un hecho, idea o concepto (Sant, 2021).

Finalmente, nuestra propuesta acoge del enfoque radical el propósito de ser un acto emancipador, en el que las y los estudiantes puedan cuestionar las instituciones, descubran su potencial, conciban su dignidad como personas, tomen conciencia de sus capacidades y piensen en la posibilidad de participar de los procesos políticos y de las cadenas de equivalencia relevantes en la lucha hegemónica (Ranciere, 2003; Leighton, 2013; Sant, 2021).

Con respecto a las QSV, Freire (como se citó en Santisteban, 2019) describe que la educación es la práctica de la libertad, siendo un medio con el cual las personas afrontan la realidad de manera crítica y creativa y descubren como participar en la transformación del mundo. Es esta “posibilidad [expuesta por Freire] la que le da sentido a una enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas y conflictos sociales” (Santisteban, 2019, p. 58).

El trabajo a partir de problemas sociales tiene su origen en las propuestas de Dewey y en su “defensa de una enseñanza basada en problemas reales de las personas en sociedad, en el desarrollo del pensamiento reflexivo y en el aprendizaje de la participación democrática” (Santisteban, 2019, pp. 58-59), en donde, el conocimiento se construye a partir de la experiencia y la interacción continúa con el medio (Dewey como se citó en Santisteban, 2019).

Una de las corrientes que derivaron de las ideas de Dewey (como se citó en Santisteban, 2019), además, del enfoque por problemas para formar en ciudadanía y de la teoría crítica “es la reivindicación de un currículum de ciencias sociales donde los problemas sociales y los temas controvertidos sean la columna vertebral de dicho currículum” (Santisteban, 2019, p. 61). Esta línea considera que los contenidos esenciales para trabajar en las clases de ciencias sociales deben ser: las problemáticas más incómodas, los tabúes, los temas latentes y los temas controvertidos de nuestra sociedad (Santisteban, 2019).

Evans y Saxe (como se citaron en Santisteban, 2019), desarrollaron un importante trabajo reivindicando los problemas sociales como aspectos fundamentales de la enseñanza de las ciencias sociales, al ubicar las cuestiones controvertidas como un aspecto central del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuestiones controvertidas que implican reflexión y que están emparentadas con la actualidad y el contexto histórico (Evans y Saxe como se citaron en Santisteban, 2019).

Es en este enfoque de los PSR (problemas sociales relevantes) en donde surge, desde la tradición francófona, en los años 90s, la propuesta de las QSV, las cuales se definen, desde distintos autores (Chevallard como se citó en Santisteban, 2019; Alpe como se citó en Santisteban, 2019; Legardez como se citó en Santisteban, 2019), como debates abiertos en la sociedad, con raíces históricas.

Legardez y Simonneaux (como se citaron en Santisteban, 2019) caracterizan las QSV de la siguiente manera: primero, son cuestiones que ponen en tela de juicio las prácticas sociales y hacen referencia a las RS de los actores, suscitando debates, disputas o conflictos a partir del tratamiento mediático; segundo, son cuestiones que causan controversias entre los expertos de los campos profesionales; y tercero, son cuestiones que discuten los contenidos y propuestas de los programas escolares.

Igualmente, Legardez (como se citó en Santisteban, 2019) define las QSV como problemáticas que permiten “el juego de la argumentación y de la cooperación para construir alternativas, con una base científica, social, pero también de valores o ética, desde una perspectiva transdisciplinar” (p. 66). A su vez, las QSV son las reclamaciones de los grupos o minorías, la interculturalidad y los temas históricos silenciados, pero que continúan latentes (Santisteban, 2019). En definitiva, lo que da sentido a las QSV es “pensar la enseñanza de las ciencias sociales como herramienta para el cambio social” (Santisteban, 2019, p. 67).

Definimos, entonces, las QSV y los PSR como:

los problemas, realidades, conflictos, acontecimientos actuales y cuestiones centrales de la sociedad más latentes y debatidos (como, por ejemplo la guerra, la explotación, la segregación, la exclusión o la pobreza, a nivel global y local), que afectan a los estudiantes, que ocurren dentro o fuera de la escuela, que son de fácil identificación y sobre los cuales se puede intervenir, para que los estudiantes puedan analizar, valorar, debatir, dialogar, reflexionar, cuestionar, criticar, participar y ejercer sus competencias políticas y democráticas (Caballero, 2021, p. 218).

Consideramos, entonces, las QSV porque creemos que sus características dan la posibilidad de cuestionar las RS del estudiantado, nos permiten pensar la propuesta didáctica para el cambio social y posibilitan generar procesos de argumentación y la contraargumentación a partir del agonismo (Mouffe, 2007).

En relación a la elección de los movimientos sociales (en adelante MS) como tema, Tarrow (como se citó en Almeida, 2020) los define como una colectividad excluida que mantiene una interacción sostenida con las elites económicas y políticas para lograr un cambio social. De esta manera, son la unión de personas comunes y corrientes y de grupos excluidos del poder institucionalizado, económico y político, que se juntan para lograr una meta común (Ibarra y Tejerina como se citaron en Almeida, 2020). Movimientos que usan estrategias para lograr sus objetivos (Snow y Soule como se citaron en Almeida, 2020).

En suma, definimos los MS como una forma de acción colectiva sostenida en el tiempo, en la cual un grupo excluido, más o menos organizado, busca el cambio de un perjuicio

económico, político, social y ambiental. Estos utilizan, como principal forma de participación ciudadana, política y democrática, las no convencionales, tales como: la movilización, las marchas, las protestas, las huelgas, los mítines, la participación en organizaciones voluntarias, la firma de peticiones, los boicots, la ocupación de edificios o fábricas y la utilización del internet como instrumento de activación y discusión política. Acciones que buscan visibilizar, en el espacio público y a las élites, las demandas del colectivo. Por lo regular, los MS no tienen una estructura rígida u organización formal, se caracterizan por su surgimiento espontáneo y hacen uso de símbolos, frases y banderas que los representan e identifican.

Teniendo en cuenta la definición de los MS, consideramos trabajarlos en el dossier porque se refieren a contenidos incómodos, tabúes, latentes y controvertidos, como lo proponen las QSV. Además, los MS se manifiestan por temas y problemáticas históricas y emergentes que han sido silenciadas y que aún hoy continúan sin resolverse, y ponen en tela de juicio las RS, las prácticas sociales, suscitando debates, conflictos y controversias.

En cuanto a la pedagogía de la memoria, consideramos importante desarrollar el trabajo con testimonios para promover el protagonismo de los no tenidos en cuenta, para que las y los estudiantes sean críticos frente al pasado, se comprometan con la transformación de las realidades injustas y generen procesos de recusación de posiciones y de identificación con las causas del otro.

La pedagogía de la memoria es una pedagogía de la esperanza, que hace visible al “otro” víctima y que se entiende como:

[...] un recurso contra el olvido, que busca validar las voces silenciadas, subvertir el discurso totalizante y abrir espacios deliberativos inclusivos, poniendo en conflicto consigo mismo a los sujetos y a los poderes establecidos, como un acto necesario para la construcción de un nuevo devenir social, al reconocer al otro en mí y sus diferencias, haciendo del silencio palabra y buscando construir un futuro distinto. (Rubio y Osorio como se citó en Caballero, 2021, p. 219)

Por otro lado, para Ranciere (2006) la política es la causa del otro, en donde, en primer lugar, se rechaza la identidad y la posición asignada por los demás, rompiendo con la forma en que nos vemos, para identificarnos con un otro con el cual creíamos que era imposible hacerlo. Sin embargo, estos procesos no son posibles sino ponemos en crisis las posiciones que se nos han otorgado, nuestros propios prejuicios y las formas de ver y representarnos el mundo. De esta forma, creemos que es necesario, en una propuesta de educación para la ciudadanía de la democracia radical, desarrollar actividades en donde las y los estudiantes pongan en crisis sus propias visiones del otro, del mundo y sus propias realidades, para que entren a discutir y se le dé cabida a discursos, posiciones e ideas que se pueden considerar antagónicos a los propios (Caballero, 2021).

Además, dichos procesos de crisis, también permiten a los estudiantes cuestionar la realidad misma, sus RS y las posiciones asignadas desde la lógica policiva e institucional

(Ranciere, 2006), abriendo paso a procesos de creación, transformación y acogida (¿qué puedo hacer yo para que esto no siga pasando?).

Nuestra propuesta de educación para la ciudadanía de la democracia radical acoge y articula, entonces, distintos propósitos, elementos y estrategias de diversas perspectivas: el PC, la educación para la ciudadanía de la democracia radical, las QSV y la pedagogía de la memoria. Todo esto se concretó en un dossier de actividades que buscó formar y promover ciudadanías activas y comprometidas con la transformación de la realidad, es decir: críticas y radicales. Dicho dossier es uno de los instrumentos de la presente investigación y concreta toda la propuesta teórica, didáctica y pedagógica expuesta en este capítulo. Así, presentaremos en el siguiente capítulo de forma concreta la propuesta y los aspectos metodológicos de la investigación.

3 MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se expondrá la manera en que se desarrolló el estudio. Primero, explicaremos el paradigma y el enfoque metodológico asumido en la investigación. Segundo, se expondrán las técnicas e instrumentos de recolección de la información. En tercera instancia se hablará de la forma de análisis de la información y de los datos. Cuarto, se describirá el contexto, las características socio-demográficas de los participantes del estudio y la forma de selección y muestreo. Quinto, se especificarán las fases de la investigación. Finalmente, se detallarán las consideraciones éticas y limitaciones del estudio.

3.1 Paradigma y enfoque metodológico: posicionamiento crítico, método mixto cuasi-experimental pre-test y post-test e investigación-acción

3.1.1 El paradigma socio-crítico

La presente investigación se posiciona desde el paradigma socio-crítico porque se buscó conocer y analizar la RS (representaciones sociales) de las y los estudiantes y sus formas de participación desde la práctica educativa, poniéndolas en cuestión, llevando a la conciencia las luchas por el poder, identificando el potencial de cambio y generando un conocimiento emancipatorio que promueva la transformación de las relaciones sociales (Arnal et. al., 1992; Albert, 2007; Sabariego, 2009).

Igualmente, el presente estudio busca aportar a la discusión, acerca de los procesos de formación en ciudadanía y política, elementos de reflexión y crítica sobre la forma en que se han desarrollado. En suma, el estudio se posiciona desde el paradigma socio-crítico porque busca describir y comprender la realidad para aportar a su transformación.

3.1.2 El método mixto

La presente investigación empleó un método mixto para la recolección y análisis de la información, pues algunos de los datos son cuantificados. Sin embargo, el análisis en sí mismo es cualitativo (Strauss y Corbin como se citó en Albert, 2007). De esta manera, desde el enfoque cuantitativo, el presente estudio se fundamentó en un método hipotético-deductivo, en donde, a partir de la construcción y delineamiento de un modelo teórico, se derivan unos supuestos que se intentan validar empíricamente a través de un razonamiento deductivo (Albert, 2007; Sabariego., 2009). Así, los supuestos se sometieron a prueba a partir de un cuestionario y se midieron con un análisis estadístico descriptivo (Albert, 2007; Sabariego, 2009; Hernández, et. al., 2014; Rodríguez y Valldeoriola, 2014).

A partir del modelo teórico (Tabla 1) se construyeron el cuestionario, el dossier de actividades y se hizo el análisis. Este se fundamentó en la metodología del tipo ideal (Weber, 2009), la cual se enmarca en el paradigma comprensivo e interpretativo y en un enfoque híbrido. Los tipos ideales no tienen un equivalente concreto en la realidad, sino que son modelos teóricos,

abstracciones y generalizaciones cognitivas que ayudan al investigador a interpretarla (Corbetta, 2007)¹⁰.

Así, desde de distintos enfoques teóricos e históricos, se construyeron las categorías y los modelos de cuatro tipos de ciudadanía y de participación política y democrática: *el liberal, el republicano, el comunitarista y el radical* (Tabla 1). Estos nos permitieron identificar, medir y caracterizar las RS (representaciones sociales) de los estudiantes, sus motivos para la acción y sus formas de participación en la información arrojada por el cuestionario y el dossier de actividades. Además, los tipos ideales nos posibilitaron caracterizar las formas de educación ciudadana y política.

El enfoque cualitativo busca describir, comprender y entender cuáles son los significados, las intenciones, los motivos, los puntos de vista y las perspectivas (reacciones, emociones, sentimientos, impulsos, valores, actitudes, percepciones, sensaciones, prioridades, experiencias y RS) que tienen las personas o agentes sociales de la realidad, su mundo y las instituciones (Taylor y Bogdan, 1994; Arnal et. al., 1992; Albert, 2007; Dorio et. al., 2009; Hernández et. al., 2014). Dicha comprensión y descripción se puede desarrollar desde sus propias palabras escritas (Taylor y Bogdan, 1994; Arnal et. al., 1992; Albert, 2007; Dorio et. al., 2009; Hernández et. al., 2014).

Por tanto, a partir del enfoque cualitativo, en el presente estudio describimos y explicamos, desde los textos, cómo construyen y cómo se representan las y los estudiantes los conceptos, realidades e instituciones de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía. RS que son el resultado de las interacciones sociales y que guían, motivan y dan sentido a las formas de participación (Taylor y Bogdan, 1994). El estudio se fundamenta, entonces, en la idea de que:

las personas participan en sociedad en base a sus valores, sus afinidades, sus conocimientos, las prácticas y los espacios en los que se desenvuelven y también sus identidades ciudadanas. Desde esta perspectiva, las personas dejan de entenderse como “individuos” vacíos y aislados y se atribuye una gran importancia a las representaciones sociales, a las identidades, a las prácticas y a los espacios de participación. (Sant et. al., 2013, p.4)

¹⁰ Max Weber (2009) nos define los tipos ideales como construcciones históricas que engloban algunas características que el investigador considera principales del objeto de estudio, es decir, que se obtienen mediante la acentuación unilateral de uno o varios puntos de vista o enfoques teóricos y mediante la reunión de gran cantidad de fenómenos individuales que se suman a los puntos de vista unilateralmente acentuados. Todo esto, con el fin de formar un cuadro homogéneo de ideas.

De esta manera, el tipo ideal consistiría en acentuar distintos rasgos de la vida cultural moderna, material y espiritual, para reunirlos en un cuadro ideal, no contradictorio, para nuestra investigación (Weber, 2009), por lo cual no son un espejo de la realidad, sino una representación abstracta de esta. En síntesis, el tipo ideal es una utopía (tipología o modelo teórico) que para la investigación se plantea la tarea de determinar, en cada caso particular, que tan lejos o cerca está la realidad de esta imagen ideal (Weber, 2009).

3.1.3 Investigación cuasi-experimental con pre-test y post-test

Desde la dimensión temporal, el presente estudio se define como cuasi-experimental (Arnal et. al., 1992; Albert, 2007; Hernández et. al., 2014), pues, como ya se especificó, se aplicó un dossier de actividades con el fin de observar qué cambios se producen en la RS de los estudiantes. También, porque se desarrolla en el aula y en un contexto de clase, es decir en una situación real o de campo, lo que imposibilita tener el grado control que caracteriza al método experimental y aislar el efecto del estímulo de todos los demás efectos (Arnal et. al., 1992; Corbetta, 2007; Sans, 2009).

Otro de los aspectos a tener en cuenta, para categorizar el tipo de estudio como cuasi-experimental, es la forma en que se manipulan o no las variables (Arnal et. al., 1992; Albert, 2007; Hernández et. al., 2014). En este caso, la variable dependiente son los RS de las y los estudiantes acerca de la política, la democracia, la ciudadanía y la participación y, la independiente es la interpelación desarrollada a través de la propuesta didáctica. Analizaremos si la manipulación de la variable independiente afecta la dependiente, es decir, cómo la aplicación del dossier de actividades afecta las RS.

Asimismo, en la presente investigación se aplicó un diseño simple, con pre-test y post-test en un grupo único (sin grupo de control) (Arnal et. al., 1992; Corbetta, 2007; Albert, 2007; Sans, 2009; Hernández et. al. 2014). Al cual se le aplicó un cuestionario antes y después del desarrollo del dossier de actividades. Esta situación, también nos lleva a definir la investigación como cuasi-experimental (Arnal et. al., 1992; Corbetta, 2007; Albert, 2007; Sans, 2009; Hernández et. al. 2014) porque: primero, no hubo un grupo al cual no se le aplicara el dossier de actividades o variable independiente (grupo control). Segundo, porque la muestra no fue elegida al azar. Tercero, porque hay distintos elementos que pueden afectar la validez interna de la investigación sobre los cuales no se pueden tener control en una clase (contexto, cansancio y distracciones). Sin embargo, dichos elementos por su constancia (siempre ocurren en un entorno de clase) no afectaron de forma crucial la fiabilidad de los resultados del estudio.

3.1.4 Elementos de investigación-acción

La presente investigación también se caracteriza por tener elementos de la investigación-acción (Albert, 2007; Latorre, 2009). Dicha categorización se fundamenta en tres hechos: primero, porque estudia un “problema social mediante una acción que supone un cambio y valora los efectos producidos de una manera sistemática” (Albert, 2007, p. 224); segundo, porque “analiza las acciones humanas y situaciones experimentadas por los profesores como (...) susceptibles de cambio” (Elliot, 2000, p. 24); y tercero, porque “interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema” (Elliot, 2000, p. 24).

De esta manera, buscamos caracterizar, interpretar y producir un cambio en las RS y las formas de participación política, ciudadana y democrática de las y los estudiantes por medio de la interpelación (Buenfil, 1993) propuesta en el dossier de actividades y el cuestionario. En otras

palabras, el presente estudio no tiene únicamente como finalidad: identificar y explicar las RS y las motivaciones, intenciones y formas de intervenir políticamente, sino, que quiere contribuir a la alteración de las RS hegemónicas y las acciones de participación tradicionales. A su vez, se busca generar una mejora de la reflexión, la comprensión y la práctica del propio docente-investigador (Elliot, 2000; Albert, 2007; Latorre, 2009; Rodríguez y Valdeoriola, 2014).

En cuanto los procesos de investigación- acción sólo se realizó uno de los ciclos de planificación, acción y evaluación (observar y reflexionar) (Elliot, 2000). Los distintos modelos de los procesos de investigación-acción recomiendan desarrollar varios ciclos (Lewin como se citó en Elliot, 2000; Elliot, 2000; Lewin, Kemmis, Elliot como se citaron en Latorre, 2009). Sin embargo, por el tiempo y porque el estudio se plantea como un estudio cuasi-experimental de grupo único, no se desarrollaron más ciclos.

En suma, el presente estudio busca ayudar a las y los estudiantes a cuestionar y problematizar las prácticas sociales y los valores que asumen al momento de participar políticamente, validando el marco teórico en la práctica y orientando la investigación hacia la formación de estudiantes, docentes y colegios auto-reflexivos y críticos (Albert, 2007; Latorre, 2009; Rodríguez, 2014). Elementos que tienen como objetivo: transformar y mejorar el medio, la práctica educativa y la realidad social (Albert, 2007; Latorre, 2009; Rodríguez y Valdeoriola, 2014).

3.2 Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de la información: del cuestionario a la intervención

Para la recolección de la información se usaron dos instrumentos: un cuestionario que indaga por las RS de las y los estudiantes sobre política, democracia, ciudadanía y participación a partir del método de asociación libre (Abric, 2001a; Araya, 2002; Bruno y Barreiro, 2015) y un dossier de actividades sobre los MS (movimientos sociales) (Almeida, 2020) que se diseñó enmarcado en el PC (pensamiento crítico) (Benejam, 1997; Santisteban y González, 2013), la educación para la ciudadanía de la democracia radical (Gimeno y Henríquez; 2002; Ranciere, 2003; 2006; Mouffe, 2007; 2012; Laclau, 2005; Sánchez, 2008; Leighton, 2013; Sant, 2021; Caballero, 2021), las QSV (cuestiones socialmente vivas) (Santisteban, 2019) y la pedagogía de la memoria (Rubio y Osorio como se citó en Caballero, 2021; Caballero, 2021).

3.2.1 *El cuestionario: indagando por RS a partir del método de asociación libre*

En primera instancia, se utilizó un cuestionario para indagar las RS y las formas de participación y educación ciudadana y política, ya que es un instrumento cómodo y rápido, que permite recoger abundante información mediante una serie de preguntas con respecto a una o más variables (Albert, 2007). En este caso, el cuestionario permitió evidenciar, identificar, caracterizar, tipificar, medir y descubrir regularidades (Albert, 2007; Sans, 2009; Hernández, et. al., 2014) en las RS que tienen las y los estudiantes acerca de la política, la democracia, la ciudadanía y la participación.

Igualmente, se considera que las ideas expresadas por el alumnado en el cuestionario son RS porque están condicionadas por el contexto social y nos permiten explicar, a partir de las asociaciones libres, qué piensan y cuáles son los estereotipos, las opiniones, las creencias, las emociones, los valores, las valoraciones, las normas, los motivos y las orientaciones actitudinales (positivas o negativas).

Para el diseño del cuestionario se aplicó a un grupo de características similares un cuestionario piloto, con el fin de evaluar cuán efectivas eran las preguntas para caracterizar las RS y las formas de participación de los estudiantes¹¹. A su vez, el cuestionario fue validado por dos expertos: la Dra. Edda Sant de la Universidad Metropolitana de Manchester (Inglaterra) y el Dr. Diego García Montegudo de la Universidad de Valencia (España).

El cuestionario fue semi-estructurado y las preguntas se elaboraron a partir del marco y modelo teórico (Capítulo 2 y Tabla 1), en el cual se definieron y categorizaron los conceptos y teorías acerca de la política, la democracia, la ciudadanía, la participación y las formas de educación ciudadana y política (Tabla 2). A partir de estos tipos ideales (Weber, 2009; Corbetta, 2007) y del modelo teórico, se buscaron conceptos, ideas y acciones que pudieran dar cuenta de cada una de las tipologías (Tabla 1).

Igualmente, en el cuestionario se utilizaron escalas Likert, para identificar las orientaciones de acción de los estudiantes (Albert, 2007)¹². Las preguntas abiertas se usaron para comprender en profundidad las RS de las y los estudiantes y las cerradas para caracterizar sus formas de participación a partir de las categorías previas (Tabla 1). Estas no tenían un carácter académico, pues no se referirían a cuestionamientos que se utilicen habitualmente en las actividades escolares o en los exámenes.

Por otro lado, el cuestionario fue politemático (Albert, 2007) y se aplicó, antes y después del dossier, de forma auto-determinada (Albert, 2007) y por medio de la plataforma google forms. Las preguntas del cuestionario se organizaron, según su complejidad y por la técnica del embudo, de las preguntas más generales a las más específicas (Albert, 2007), teniendo en cuenta que las preguntas sobre formas de participación, en donde se dan opciones de respuesta cerradas, no indujeran las respuestas sobre las RS y las asociaciones libres (Abric, 2001a; Araya, 2002; Bruno y Barreiro, 2015).

Teniendo cuenta lo anterior, el cuestionario se dividió en cuatro secciones¹³:

¹¹ En cuanto a la finalidad de los estudios piloto Muñoz y Fonseca (2019) dicen que “la finalidad de cualquier estudio piloto es examinar el funcionamiento general del instrumento de medida en una muestra de participantes con características semejantes a la población objeto de interés. Esta fase es de suma importancia ya que permite detectar, evitar y corregir posibles errores, así como llevar a cabo una primera comprobación del funcionamiento del test en el contexto aplicado.” (p. 11). Para mirar el cuestionario piloto ir a anexo A. Para un análisis desarrollado a partir del cuestionario piloto mirar el artículo Caballero et. al (2020).

¹² La escala Likert es uno de los tipos de escalas que se usan en los cuestionarios y encuestas para medir actitudes, es decir, son preguntas que se usan para medir las orientaciones de la acción y de la conducta, positivas o negativas, favorables o desfavorables hacia las personas, objetos o situaciones (Albert, 2007). Este hecho hace que la escala Likert sea uno de los instrumentos más favorables para medir el aspecto más efectivo de la RS. En sí, la escala Likert está conformada por una pregunta, una afirmación o un juicio, a partir del cual cada uno de los participantes señala su grado de acuerdo o desacuerdo (Albert, 2007).

¹³ -Para mirar el cuestionario que se realizó antes y después del dossier de actividades ir a anexo B.

1. La sección uno, en donde se recolectó la información demográfica (Fig. 1), con la cual se buscó comprender el origen de las RS

Figura 1

Ejemplo de pregunta demográfica.

	Primaria	Bachiller...	Técnicos	Tecnológ...	Profesio...	Pos-Grad...	No se	Ninguno
4. ¿Qué estudios tienen las personas que viven en tu casa? *								
Padre	<input type="radio"/>							
Madre	<input type="radio"/>							
Hermanos	<input type="radio"/>							
Otros	<input type="radio"/>							

5. ¿A qué se dedica tu padre y/o acudiente? *

Texto de respuesta breve

.....

Nota. La figura muestra el ejemplo de dos preguntas con las cuales se caracteriza la población que desarrolló el estudio y que, al relacionarse con las RS, explican su origen.

2. La sección dos, en la cual los estudiantes realizaron asociaciones libres (Abric, 2001a; Araya, 2002; Bruno y Barreiro, 2015) a partir de los términos inductores: política, democracia, ciudadanía y participación (Fig. 2). Dichas asociaciones se analizaron para medir, caracterizar, clasificar y tipificar el contenido de las RS, a partir del enfoque del NC (núcleo central) (Abric, 2001) y del tipo ideal construido en el marco teórico (Tabla 1)

Figura 2

Ejemplo de pregunta de asociación libre.

9. Menciona cinco palabras que vienen a tu mente cuando piensas en la palabra POLÍTICA

Descripción (opcional)

Palabra uno *

Texto de respuesta breve

.....

Palabra dos *

Texto de respuesta breve

.....

Palabra tres *

Texto de respuesta breve

.....

Palabra cuatro *

Texto de respuesta breve

.....

Nota. La figura muestra un ejemplo de las preguntas de asociación libre a partir de las cuales se caracteriza el NC (Abric, 2001) de las RS de los estudiantes.

3. La sección tres, en donde se midió el interés que tienen los estudiantes por la política (Fig. 3); y

Figura 3

Ejemplo de pregunta para medir el interés en la política.

14. ¿Qué tan interesado estás tú, tu familia y tus amigos en la política? *					
	Muy interesado	Interesado	Poco interesado	Nada interesado	No sé
Tú	<input type="radio"/>				
Padre	<input type="radio"/>				
Madre	<input type="radio"/>				
Hermanos	<input type="radio"/>				
Amigos	<input type="radio"/>				

Nota. La figura muestra un ejemplo de las preguntas que se aplicaron para medir el interés en la política de los estudiantes y cómo dicho interés se relaciona con sus interacciones sociales.

4. La sección cuatro, en donde se midieron las formas de participación que ejercieron o ejercerían los estudiantes, tanto en el contexto escolar como en el comunitario (Fig. 4).

Figura 4

Ejemplo de pregunta para identificar las prácticas de participación política, ciudadana y democrática.

19. Imagina que por un día en tu escuela no hay directivas, ni profesores, ni padres de familia y sólo estarían los estudiantes para organizar el colegio ¿Qué harías? *				
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Esperaría que alguien dijera como organizarnos o propondría que tratemos de contactar a los docentes y las directivas para que organicen el colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Propondría discutir entre todos la manera de organizar el colegio y expondría mis puntos de vista, argumentándolos y sometiéndolos al debate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nota. La figura muestra un ejemplo de las preguntas que se aplicaron para identificar las prácticas de participación que han hecho o que posiblemente harían los estudiantes en una situación hipotética.

A partir de la caracterización de las RS del estudiantado sobre la política, la democracia, la ciudadanía y la participación desde el enfoque del NC (Abric, 2001), estas se relacionaron con las distintas prácticas y formas de participación y con la manera en que actuarían y ejercerían sus derechos ciudadanos, democráticos y políticos en determinados casos (Fig. 4). Esto con la finalidad de observar si tienen relación, es decir, si las formas de participación coinciden con el tipo ideal (Tabla 1) de las RS que tienen las y los estudiantes.

Con la información recolectada en el cuestionario se logró caracterizar el NC (Abric, 2001) de las RS, explicar cuáles son sus causas (origen social y educación) y relacionarlas con sus formas de participación.

3.2.2 El dossier de actividades para formar en ciudadanía para la democracia radical

El objetivo principal del dossier de actividades fue que las y los estudiantes reflexionaran sobre las distintas formas de participación ciudadana y democrática, para transformar las realidades injustas y desiguales. Se buscaba cuestionar, interpelar (Buenfil, 1993) y transformar las RS hacia elementos cercanos al modelo de ciudadanía para la democracia radical.

El dossier se desarrolló teniendo en cuenta elementos de la propuesta de interpelación educativa (Buenfil, 1993), para generar un proceso crítico y liberador que implica la modificación de las prácticas cotidianas, encaminándose a la denuncia, la crítica y la transformación de las relaciones de dominación y opresión (racismo, sexismo, machismo, clasismo, autoritarismo, etc.). A su vez, la interpelación desarrollada tuvo en cuenta el deseo, pues lo que sustenta el proceso de cambio es “la voluntad de saber, el deseo de decir, el deseo de hablar, de pensar, de representar” (Braidotti como se citó en Da Porta, 2012, p. 40).

Por otro lado, para el diseño del dossier se tuvieron en cuenta los elementos del análisis crítico del discurso (en adelante ACD), pues este posibilita lidiar con las prácticas discursivas que generan una imitación ciega en vez de la reflexión (Van Dijk, 2003). Así:

[El ACD] [...] constituye una forma de oposición y de acción social con la que se trata de despertar una actitud crítica en los hablantes [...] Se trata, por tanto, de incrementar la conciencia crítica de los sujetos hacia el uso lingüístico y de proporcionarles, además, un método del tipo hágaselo usted mismo, con el que enfrentarse a la producción e interpretación de los discursos. (Rojo y Wittaker como se citó en Iñiguez, 2006, p. 67)

De esta manera, se buscó que las y los estudiantes pusieran en duda todo aquello que se da por evidente y cuestionaran lo que se da como incuestionable, ineludible, evidente, bueno o apromblemático, logrando entender cómo y por qué ciertos hechos y situaciones han podido adquirir dicho estatus (Ibáñez como se citó en Iñiguez, 2006). La idea es que el alumnado, más allá de conocer las realidades trabajadas en el dossier, pudiera comprender los efectos que provoca la práctica discursiva de diferentes medios (memes, textos, opiniones, noticias, imágenes, tweets) buscando la transformación de sus discursos y acciones (Iñiguez, 2006), así como deshaciéndose de sus propias familiaridades, para mirar de otro modo las mismas cosas (Foucault como se citó en Iñiguez, 2006).

Para cumplir con los fines propuestos, los objetivos de la secuencia deben diferenciarse entre objetivos de investigación y objetivos didácticos. Las sesiones de clase fueron en total 6 con una duración en promedio de 2 horas. Teniendo en cuenta esta diferencia, los objetivos de cada una de las clases fueron los siguientes (Tabla 3):

Tabla 3

Objetivos didácticos y objetivos de investigación.

Clase	Objetivos Didácticos	Objetivos de investigación
0	Introducir la temática acerca de los MS desde los conocimientos previos e identificar las posiciones y las maneras de participación ciudadana de las y los estudiantes	Conocer y explicar la estructura y núcleo figurativo de las RS de las y los estudiantes y los conocimientos previos acerca de los MS y las formas de participación que ejercerían en casos de injusticia, inequidad y opresión/Conocer, a partir del modelo teórico, las posiciones, argumentos y opiniones que construye el estudiantado alrededor de situaciones y hechos que se relacionan con los MS
1 y 2	Identificar los significados, características y distintas representaciones del concepto de MS/ Enriquecer las habilidades de pensamiento y de análisis crítico de medios, discursos y fuentes (redes, imágenes, noticias, tweets, memes, videos, opiniones y textos)/Fomentar las capacidades de identificación, análisis e interpretación de fenómenos y problemas sociales y promover el compromiso, la empatía y el agonismo ante realidades de injusticia e inequidad social	Interpelar las RS de las y los estudiantes y conocer y analizar la relación que existe entre el aprendizaje de conceptos y contenidos históricos y de actualidad vinculados a una QSV y el desarrollo de elementos asociados a una ciudadanía para la democracia radical / Conocer, caracterizar y explicar, a partir del modelo teórico, la manera en que las RS del estudiantado se cuestiona, cambia, permanece o se fundamenta en medio del desarrollo de las actividades
3	Describir, caracterizar y analizar la evolución histórica de los MS en Colombia para identificar los significados, características y distintas representaciones del concepto/ Fomentar las capacidades de identificación, análisis e interpretación de fenómenos y problemas sociales y promover el compromiso, la empatía y el agonismo ante realidades de injusticia e inequidad social	Interpelar y conocer las RS de las y los estudiantes acerca de los MS y analizar la relación que existe entre el aprendizaje de contenidos históricos vinculados a una QSV y el desarrollo de elementos asociados a una ciudadanía para la democracia radical / Conocer, caracterizar y explicar, a partir del modelo teórico, la manera en que las RS del estudiantado se cuestiona, cambia, permanece o se fundamenta en medio del desarrollo de las actividades
4	Valorar los MS mediante una actividad de simulación, juego de roles y debate desde el modelo agonista y desarrollar las capacidades de análisis de fuentes, construcción de tesis, argumentación, contra-argumentación, crítica, auto-crítica, definición de nuevas identidades, articulación de posiciones, agonismo y lucha hegemónica	Conocer y analizar la relación que existe entre el uso de un debate sobre una QSV y la forma en que son interpeladas las RS de las y los estudiantes hacia el desarrollo de elementos asociados a una ciudadanía para la democracia radical / Conocer y caracterizar el modelo de política, democracia, ciudadanía y participación al que se acercan las opiniones, posiciones, suposiciones, argumentos, contra-argumentos, ejemplificaciones y alternativas formuladas por el estudiantado/Conocer, caracterizar y explicar la manera en que las RS del alumnado se cuestiona, cambia, permanece o se fundamenta en medio del desarrollo de la actividad
5	Construir el sentido, el concepto y los elementos teóricos e históricos que caracterizan a los MS para pensar	Conocer, caracterizar y explicar los cambios y permanencias que tienen las RS, las actitudes y las formas de participación de las y los

alternativas y formas de acción social que busquen transformaciones de las realidades injustas, inequitativas y opresoras

estudiantes después de la aplicación del dossier de actividades

Nota. La tabla describe los objetivos didácticos y de investigación de cada una de las clases aplicadas y desarrolladas en el módulo didáctico.

Para el desarrollo del dossier de actividades se tuvo en cuenta la prueba piloto del cuestionario, el cual se aplicó a una población con características similares a la que participó del presente estudio. Dicho análisis concluyó que era necesario construir una intervención didáctica que debata y ponga en cuestión las RS y los modelos de ciudadanía, democracia y participación que tiene el alumnado, pues estos se apegan a modelos que se encuentran en crisis y no generan grandes transformaciones: los modelos tradicionales y liberales (Caballero, et. al., 2020; Sant, 2021).

Igualmente, se llegó a la conclusión de que era necesario construir un dossier de actividades que forme para la acción y el cambio social y que brinde herramientas alternativas de participación ciudadana, convirtiendo el aula de clase en un espacio de debate, de cuestionamiento, de intervención crítica de los discursos y de encuentro con la realidad social, los temas controvertidos y las injusticias y desigualdades sociales (Caballero, et. al., 2020).

Por estas razones, se creyó que era necesario que el dossier de actividades permitiera conocer y considerar legítimo desarrollar prácticas y formas de ejercer la participación y la ciudadanía más directas, menos convencionales y más cercanas al modelo de *ciudadanía para la democracia radical* (Caballero, et. al., 2020).

Los postulados expuestos en el marco teórico de la propuesta se tuvieron en cuenta durante el desarrollo de las distintas clases, pues consideramos que no se pueden lograr cambios en las RS y promover una participación activa y directa, si no se ponen en crisis las visiones propias de la realidad, no hay identificación y empatía con las vivencias y tragedias de los otros y no se cuestionan las posiciones de subordinación y dominación legítima que nos han sido asignadas por el orden social y la institucionalidad.

De esta manera, se decide diseñar y desarrollar un dossier de actividades sobre los MS (Almeida, 2020) pensados como una QSV (Santisteban, 2019). Dicha decisión se toma, en primera instancia, porque los MS son una QSV y, en segunda instancia, porque la temática se puede abordar desde el PC y desde el enfoque de la educación para la ciudadanía de la democracia radical. A su vez, los principios del modelo de formación y educación ciudadana y política radical se evidencian al desarrollar actividades en torno a los movimientos feministas, LGBTI, campesinos, de estudiantes, juveniles, de trabajadores, indígenas y afros.

Igualmente, en el marco de la propuesta de educación para la ciudadanía de la democracia radical se desarrollaron actividades que tuvieron en cuenta elementos como:

1. Los significados vacíos (Sant, 2021) (Fig. 5);

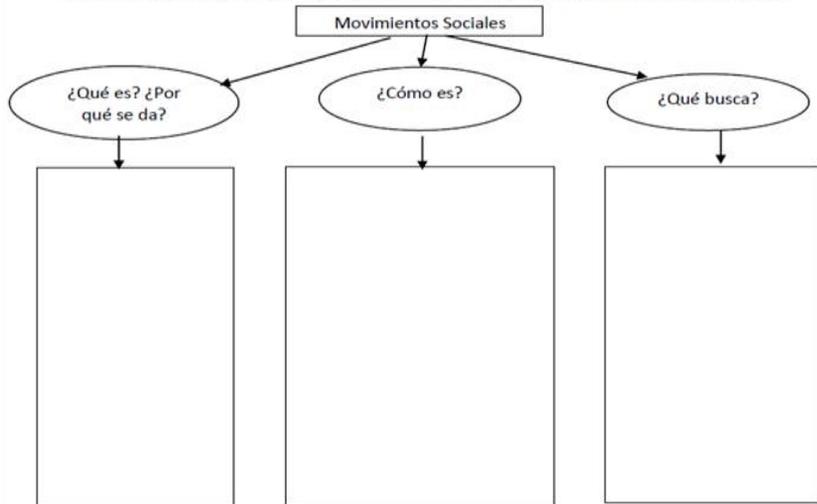
Figura 5

Ejemplos de actividades del dossier a partir de la propuesta de los significados vacíos.

8. Completa la siguiente rejilla o cuadro sobre las distintas visiones y posiciones con respecto al estallido social:

¿Qué dicen los manifestantes? ¿Qué piensas de sus razones para movilizarse?	
¿Qué dice el Gobierno y los Políticos? ¿Qué piensas de sus opiniones frente a lo acontecido?	

5. Teniendo en cuenta los movimientos sociales sobre los cuales hemos desarrollado las distintas actividades, completa el siguiente esquema:



Nota. La figura nos muestra el ejemplo de dos actividades con significativo vacío en donde las y los estudiantes construyen sus visiones de los hechos y conceptos a partir de distintas interpretaciones.

2. Las cadenas de equivalencia y actos emancipadores (Ranciere, 2003; Leighton, 2013; Sant, 2021) (Fig. 6);

Figura 6

Ejemplo de actividad sobre formas de participación y construcción de cadenas de equivalencia.

17. Teniendo en cuenta las actividades desarrolladas hasta ahora. Ante la realidad que denuncia el movimiento #me too ¿Cómo actuarías?

Organizarías, apoyarías y/o participarías de una manifestación para exigir justicia ante las situaciones descritas	
Denunciaría la situación de abuso o acoso por medio de las redes sociales exponiendo al acosador y abusador	
Realizaría la denuncia en una institución judicial y esperaría que se dé una investigación y un fallo al respecto	
No propondrías ni harías nada, pues es algo que no te ha afectado directamente. Además, hay que respetar la presunción de inocencia de los acusados y esperar que la justicia investigue y actúe.	
Organizarías, en la medida de lo posible, o harías parte de un movimiento o colectiva feminista, buscando defender los intereses y denunciar la vulneración de los derechos de las mujeres	
Me opondría a cualquier tipo de manifestación de indignación de las mujeres, pues este tipo de acciones conllevan actos de vandalismo como pintadas en paredes, infraestructura urbana y monumentos públicos.	
Propondría, desarrollaría y/o participaría en un debate en distintos espacios sobre el rol de la mujer y el machismo	
Esperaría que el congreso o el gobierno legisle (generar leyes) para combatir este tipo de situaciones, pues para eso fueron elegidos.	

C. ¿Qué razón o razones te motivaría a crear un movimiento social? ¿Lo harías en primera instancia o considerarías primero otras formas de participación como el voto o te sumaría a uno existente? ¿Cómo crearías este movimiento social? ¿Para qué crearías un movimiento social? ¿Qué formas novedosas de participación propondrías? ¿Hasta dónde estarías dispuesto a llegar para reclamar tus derechos? ¿Qué no estarías dispuesto a hacer?

Nota. La figura nos muestra ejemplos de actividades en donde se exponen distintas formas de participación y se motiva a las y los estudiantes a hacerlo de forma activa y generado articulaciones.

3. La experimentación de la contingencia de las identidades (Ranciere, 2006; Mouffe, 2007; Sant, 2021) y crisis de las subjetividades (Ranciere, 2006) (Figs. 7 y 10); y
4. Los espacios agonistas y radicales de debate y discusión (Ranciere, 2006; Mouffe, 2007) (Fig.7).

Figura 7

Ejemplo de debate desde el enfoque agonista y radical en donde se busca la contingencia de las identidades y la crisis de las subjetividades.

En la lección final se planteó un ejercicio de simulación, debate o juego de roles frente al estallido social o Paro Nacional (PN) ocurrido en el año 2021 en Colombia. Para dicha simulación, los estudiantes debían asumir distintas posiciones a favor o en contra de las movilizaciones (Gobierno, “Gente de bien”, Jóvenes, Comité Nacional de Paro -CNP-) y buscar información en distintas fuentes para argumentar, ejemplificar y contra-argumentar sus tesis. Al final del ejercicio, los estudiantes debían expresar su opinión frente a lo ocurrido, plantear alternativas de solución y expresar si frente a la posición que les correspondió defender en el debate habían cambiado de opinión.

Nota. El texto nos muestra el ejemplo de una actividad desarrollada desde la idea agonista y radical del debate y el conflicto. Buscando generar contingencia de la identidades y crisis de las subjetividades.

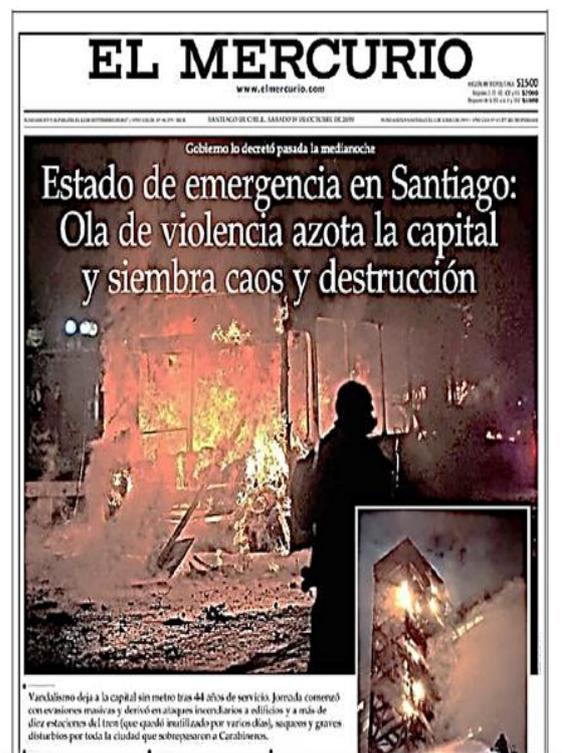
En cuanto, al PC se puso en práctica con actividades que buscan fomentar la autonomía de las y los estudiantes para decidir sobre la información que reciben o las situaciones que valoran, para que puedan realizar un tratamiento racional y crítico de la información, una valoración argumentada de la misma y la construcción de una opinión personal que también puede ser cuestionada (Figs. 8 y 9).

Por su parte desde el ACD se desarrollaron actividades para observar la forma en cómo las interacciones y las instituciones describen un marco contextual que es propiciador de interpretaciones y creador de sentidos (Goffman como se citó el Iñiguez, 2006) y para reflexionar sobre la manera en que los distintos medios y personas construyen discursos acerca de los hechos, sus intencionalidades, sus efectos (Figura 8 y 9).

Figura 8

Ejemplo de actividades de la secuencia didáctica aplicadas desde el PC y el ACD.

1. Observa y lee la siguiente portada del diario El Mercurio del Sábado 19 de octubre del 2019 en Chile:



¿Qué crees que paso en Chile el 19 de octubre del 2019?

¿Qué aspectos resalta este periódico sobre lo ocurrido en octubre del 2019? ¿Por qué crees que resalta estos aspectos?

Nota. La figura muestra el ejemplo de una actividad desarrollada que buscaba que las y los estudiantes desarrollaran el PC y el ACD a partir del análisis de la parcialidad e intencionalidad de una noticia.

Figura 9

Ejemplos de actividades de la secuencia didáctica aplicadas desde el PC y el ACD para asumir un papel activo.

16. Teniendo en cuenta todos los elementos y fuentes hasta ahora: ¿Son justas las manifestaciones? ¿Estás de acuerdo con lo que resalta el periódico El Mercurio en la portada del punto # 1? ¿Crees que al periódico El Mercurio en su portada del punto # 1 le faltó destacar o mostrar algo más?

Opina

18. Teniendo en cuenta las actividades desarrolladas hasta ahora. Ante esta realidad ¿Cómo actuarías?

Organizarías, apoyarías y/o participarías de una manifestación para exigir cambios sociales, políticos y económicos	
Denunciaría las situaciones de abuso de la fuerza pública durante las manifestaciones en las redes sociales	

Nota. La figura muestra el ejemplo de una actividad desarrollada que buscaba que los estudiantes analizaran la parcialidad e intencionalidad de una noticia y pensarán alternativas para asumir un papel activo.

Con respecto a los elementos de la pedagogía de la memoria se buscó generar empatía y acogida (¿qué puedo hacer yo para que esto no siga pasando?), por esta razón se trabajó con testimonios de víctimas de vulneración de sus derechos humanos. Esto implica una responsabilidad ética, individual, social y un sentido de empatía hacia las experiencias de los demás (Fig. 10).

La articulación de todos los elementos didácticos y pedagógicos permiten concebir las clases como acontecimientos de enseñanza, lo que lleva a realizar actividades que buscan que las y los estudiantes problematicen su mundo, su vida cotidiana, sus respuestas y nociones de la realidad (Fig. 10).

Estas actividades y acontecimientos de enseñanza que denominamos de crisis, desde el ACD, también tenían como objetivo transformar los discursos y acciones de las y los estudiantes, para poder mirar las cosas de otra manera, pensar alternativas y deshacerse de aspectos naturalizados que pueden reproducir discursos discriminatorios, de odio y ordenes sociales injustos y desiguales (Fig. 10).

Figura 10

Ejemplo de actividad de crisis, acontecimiento, empatía a partir de testimonios.

12. Ahora lee con atención los siguientes testimonios, noticias y tweets:

“Me fui a quejar del acoso sexual que sufría en la empresa, pero todos los jefes eran hombres y pensaron que estaba haciendo un lío por nada. En menos de un año, cinco mujeres dejaron la empresa por el acoso de un solo tipo”.

FUENTE: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-43618302>



FUENTE: <https://twitter.com/AtrevetePTY/status/724720178282393601>

13. ¿Qué opinión te merecen estos testimonios, tweets y noticias? ¿Cómo te sentirías si esto te ocurriera? ¿Cómo actuarías en caso de que esto te ocurriera?

Nota. La figura nos muestra una de las actividades desarrolladas con testimonios del movimiento #Me too, en búsqueda de la desidentificación y el entendimiento de la “otra”.

En cuanto la secuenciación de las temáticas de la unidad didáctica (Benejam, 1997a), se partió con actividades que buscaban generar una aproximación a los conocimientos previos de las y los estudiantes acerca de los MS. Luego, se eligieron casos emblemáticos y recientes de MS que se acercaran al contexto y la realidad de los participantes del estudio, es decir, experiencias que tuvieran sentido para ellos (Benejam, 1997a), presentando los MS en distintas escalas: mundial, país y comunidad. En otras palabras, primero se desarrollaron actividades y análisis de MS surgidos en el mundo: Estados Unidos y Chile, y luego se trabajó con MS surgidos en el país, en la ciudad y en la localidad. En la parte final, se realizó un debate, desde el enfoque agonista y del desacuerdo (Ranciere, 2006; Mouffe, 2007; Sant, 2021) y una clase para observar la definición que construyeron los estudiantes acerca de los MS y su acción social. Igualmente, para la secuenciación se tuvo en cuenta el grado de complejidad y generalidad de las temáticas y problemáticas desarrolladas en cada sección.

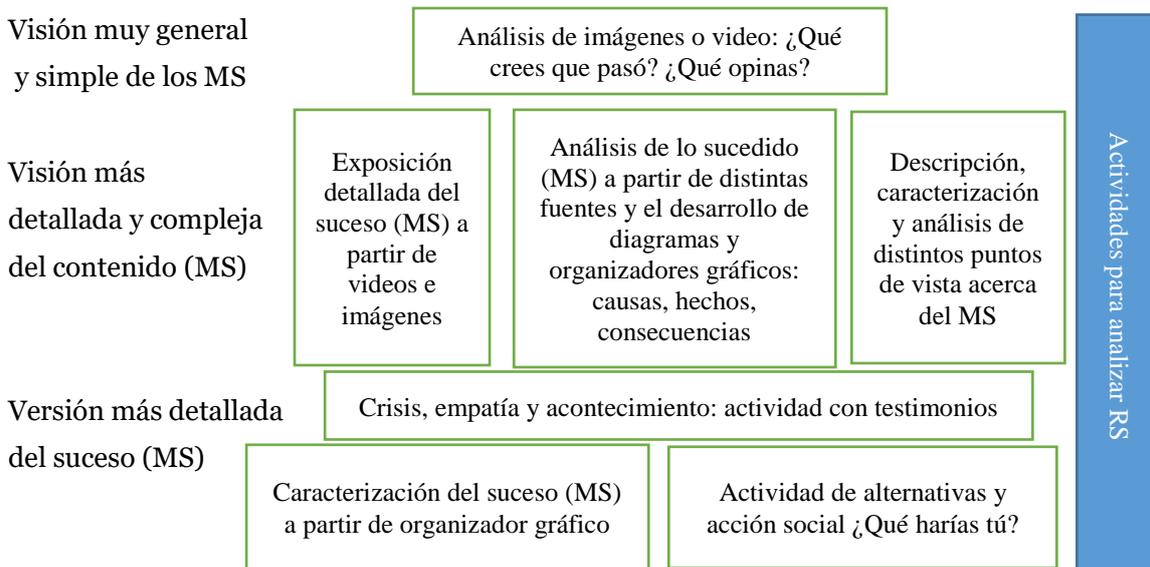
En sí, el modelo teórico y los tipos ideales (Tabla 1) que se construyeron no fueron conceptos o procedimientos que pretendían enseñarse con el desarrollo y realización de las

actividades propuestas, sino que fueron la base para poder construir dichas actividades. En otros términos, con la intervención didáctica no se pretendía que los estudiantes aprendieran los conceptos de política, democracia, ciudadanía y participación, sino que observaran, debatieran y cuestionaran sus RS acerca de estos conceptos. Por estas razones, al secuenciar las sesiones se tuvo en cuenta la teoría de la elaboración (Benejam, 1997a). Este tipo de secuenciación propone organizar las actividades y clases partiendo del plano más general, focalizando, luego, una parte determinada del conocimiento que se pretende enseñar, para, posteriormente, integrar la parte al conocimiento general. De esta manera, la teoría de la elaboración propone, en un primer momento, presentar una panorámica global del tema o problema, seguidamente trabajar cada una de sus partes, regresando, periódicamente, a la visión del conjunto para enriquecerla y ampliarla. Se parte, entonces, de lo más general a lo más detallado, es decir, de los componentes más esenciales y simples añadiendo progresivamente más complejidad y detalle.

Teniendo en cuenta esta propuesta, las lecciones partían de una visión general de la QSV a partir de imágenes o videos, para observar posicionamientos y conocimientos previos y el desarrollo del PC. Luego se observaban distintas perspectivas y una visión más detallada de los acontecimientos desde distintas fuentes, a partir de las cuales el estudiantado realizaba diagramas y organizadores gráficos que fundamentaran mejor sus conocimientos. Después, se desarrollaba una actividad que denominamos de crisis, la cual buscaba, a partir de testimonios, generar empatía, cambios o fundamentar mejor sus posicionamientos y discursos. Finalmente se hacía una caracterización de la QSV y se preguntaba por la forma en que actuarían ante lo sucedido. Durante toda la lección se desarrollaban actividades que nos permitían analizar las RS y responder a las preguntas de investigación. Las lecciones se organizaron, entonces, de la siguiente manera (Fig. 11):

Figura 11

Diagrama de organización de las lecciones.



Nota. La figura nos muestra la manera en que se organizaron las lecciones.

Teniendo en cuenta todos los elementos expuestos, el dossier de actividades se dividió en 6 clases (anexo C). En la primera lección, denominada: *¿Qué sabemos sobre los movimientos sociales?* se explicaron los objetivos, se aplicó el cuestionario y se desarrollaron actividades con el fin de identificar los conocimientos previos de los estudiantes acerca del tema.

En la segunda clase, llamada: *¿Por qué luchan las mujeres? El movimiento #me too/#yo también*, se realizaron distintas actividades sobre el movimiento #me too; entre estas actividades se analizaron imágenes, memes y testimonios.

En la tercera sesión, nombrada: *¿Por qué luchan juntos pensionados, jóvenes, estudiantes, maestros, trabajadores, campesinos, indígenas, lgbt's y mujeres? El estallido social en Chile 2019*, se trabajó acerca de las movilizaciones ocurridas en Chile en el año 2019, que tuvo, entre otros detonantes, el alza de la tarifa del metro. Entre las actividades desarrolladas se hicieron análisis de las distintas posiciones frente al MS, además se indagaron medios de comunicación, testimonios y videos.

En la cuarta sesión, denominada: *¿Por qué luchan en Colombia estudiantes, trabajadores, campesinos? Movimientos sociales en Colombia*, se desarrollaron actividades frente a la historia pasada y reciente del movimiento campesino, estudiantil y sindical.

En la quinta clase, llamada: *¿Por qué se moviliza la gente en Colombia en la actualidad? El paro nacional 2019-2021*, se desarrolló un debate, desde el modelo radical, agonista y del desacuerdo, en donde los estudiantes asumían distintas posiciones, a favor o en contra de las movilizaciones, y construían argumentos, ejemplos y contra-argumentos a partir de distintas fuentes. La idea del debate no era llegar a consensos.

En la sexta y última sesión, nombrada: *¿Por qué luchar? ¿Qué es un movimiento social? ¿Puedes cambiar el mundo? Las alternativas y la acción social*, los estudiantes definieron, a partir de todas las actividades realizadas, el concepto de MS, asumieron posiciones frente a situaciones hipotéticas de vulneración de derechos humanos, pensaron en cómo participar de la lucha hegemónica (Sant, 2021) y defendieron sus ideas y posiciones. Además, realizaron de nuevo el cuestionario para mirar si el contenido y la estructura de sus RS se había transformado.

3.3 Métodos de análisis de la información

3.3.1 Análisis de los datos arrojados por el cuestionario

Los datos arrojados por el cuestionario fueron analizados desde la perspectiva del NC (Abric, 2001) y los tipos ideales del marco teórico (Tabla 1). El análisis de los datos se realizó antes y después del desarrollo del dossier de actividades.

Para identificar la estructura, contenido, NC y SP (sistema periférico) de las RS de los estudiantes sobre la política, la democracia, la ciudadanía y la participación se realizó un análisis de tipo estadístico descriptivo de los datos (Albert, 2007; Sans, 2009; Hernández, et. al., 2014; Rodríguez y Valldeoriola, 2014)¹⁴. Dicho análisis se desarrolló a través de cuatro procedimientos

¹⁴ La estadística descriptiva pretende medir y recoger información de manera independiente o describir una variable determinada tomada individualmente (análisis univariable) (Albert, 2007; Vilá y Bisquerra, 2009; Hernández, et. al. 2014; Rodríguez y Valldeoriola, 2014). En este caso buscamos medir, recoger información y

generales: **primero**, distribución de la frecuencia de las palabras, es decir, el número de veces que aparece (Abric, 2001a; Araya, 2002; Larrañaga, et. al., 2007; Bruno y Barreiro, 2015). **Segundo**, la relación de las palabras con el modelo teórico o tipo ideal (Corbetta, 2007; Weber, 2009) de política, participación, ciudadanía y democracia (Tabla 1). **Tercero**, el número de veces que las palabras son evocadas de primera (Abric, 2001a; Araya, 2002; Larrañaga, et. al., 2007; Bruno y Barreiro, 2015). **Cuarto**, el número de veces que las palabras son destacadas como las más importantes y sus definiciones (Abric, 2001a; Araya, 2002; Larrañaga, et. al., 2007; Bruno y Barreiro, 2015).

De esta manera, el **primer procedimiento** que se hizo fue el vaciado de todas las palabras expresadas en una tabla de Excel para cada uno de los términos inductores (Abric, 2001a; Araya, 2002; Larrañaga, et. al., 2007; Bruno y Barreiro, 2015). Luego, empiezan a agruparse por su relación de sinonimia. Para esto se elige la palabra que más haya aparecido para agrupar y reemplazar las que tengan alguna similitud. Con este ejercicio se busca reducir la cantidad de datos. Después, se mira el número de veces (frecuencia) que fueron expresadas (Abric, 2001a; Araya, 2002; Larrañaga, et. al., 2007; Bruno y Barreiro, 2015) (Tabla 4).

Tabla 4

Agrupación de las palabras por relación de sinonimia y frecuencia.

Palabras	Remplaza	Frecuencia
Ciudad (es)	Patria/Urbanización/País (es)/Espacio/Nación	9
Personas	Sociedad/Grupo	8
Derecho (s)	Vida	7
Pueblo	Estar en conjunto/Habitar el mismo lugar/Estar unidos por el mismo hábitat/Comunidad/Población/Grupo	7
Ciudadanos	Habitantes/Nacionalidad/Origen	5
Respeto	Integridad/Convivencia	4
Deberes		4
Representantes	Persona elegida	2
Sociedad		2
Bien (es)		2
Atributos	Pilares	2
Leyes	Orden	2
Desorden	Necesidades	2
Diálogo	Comunicación	2
Ayudar		2
Lucha	Resistencia	2
Ayudar		2
Lucha	Resistencia	2
Diferente	Versátil	2

describir a través de distribuciones de frecuencia las variables: RS sobre política, democracia, ciudadanía y participación, formas de participación y manera en que se enseña la política, la democracia, la ciudadana y la participación en clases de ciencias sociales.

Proponer	Soluciona	2
Estado		1
Desarrollo		1
Economía		1
Público		1
Ideas		1
Compañerismo		1
Empatía		1
Intolerante		1
Objetiva		1
Total		75

Nota. La tabla muestra la forma en que fueron agrupadas las palabras expresadas a partir del termino inductor según su relación de sinonimia.

Después, en **segunda instancia**, estas palabras se agrupan, nuevamente, según el modelo teórico y tipo ideal de política, democracia, ciudadanía y participación con el cual tengan relación: *liberal*, *republicano*, *comunitarista* y *radical*, se determina cuáles expresiones, del total del corpus textual, aparecen con mayor frecuencia (moda) y se observa qué modelo o tipo ideal tuvo la mayor frecuencia de palabras (moda) (Tabla 5).

Tabla 5

Agrupamiento de las palabras asociadas al termino inductor de ciudadanía según los modelos teóricos y tipos ideales.

Modelo de Ciudadanía	Palabras	Remplaza	Frecuencia
Liberal	Ciudad (es)	Patria/Urbanización/País (es)/Espacio/Nación	9
	Personas	Sociedad/Grupo	8
	Derecho (s)	Vida	7
	Ciudadanos	Habitantes/Nacionalidad/Origen	5
	Respeto	Integridad/Convivencia	4
	Deberes		4
	Representantes	Persona elegida	2
	Sociedad		2
	Bien (es)		2
	Atributos	Pilares	2
	Leyes	Orden	2
	Desorden	Necesidades	2
	Estado		1
	Desarrollo		1
	Economía		1
TOTAL			52
Republicano	Diálogo	Comunicación	2
	Público		1
	Ideas		1
TOTAL			4
Comunitarista	Pueblo	Estar en conjunto/Habitar el mismo lugar/Estar unidos por el mismo hábitat/Comunidad/Población/Grupo	7
	Compañerismo		1
	Ayudar		2
TOTAL			10

Crítico/Radical	Lucha	Resistencia	2
	Diferente	Versátil	2
	Proponer	Soluciona	2
	Empatía		1
	Intolerante		1
	Objetiva		1
TOTAL			9

Nota. La tabla muestra la organización de las palabras evocadas a partir del término inductor ciudadanía, organizadas y caracterizadas a partir de cada modelo. En resaltado las palabras que tuvieron mayor frecuencia.

Esta agrupación (Tabla 5) se hace a partir de la relación de sinonimia, literalidad o analogía de las palabras asociadas con el modelo construido de posibles expresiones que se podían asociar según cada tipo ideal (Tabla 6).

Tabla 6

Palabras que podrían asociar las y los estudiantes con los términos inductores: política, democracia, ciudadanía y participación según el tipo ideal.

Características	Liberal	Republicano	Comunitarista	Crítico/Radical
¿Qué palabras asociarían con la política?	Leyes, derechos, Estado, Gobierno, políticos, normas, responsabilidad, constitución, fuerzas estatales, desinterés, apatía, aburrimiento	Parlamento, Asamblea, partidos políticos, opinión, discusión, refutación, reflexión, persuasión, acuerdos y consenso	Pertenencia, identidad, asociación, bien común, reconocimiento, autogobierno	Empoderamiento, liderazgo, creación, futuro, autonomía, libertad, igualdad, Derechos Humanos, cuestionar, oponerse, disenso, crítica, solidaridad, pueblo, demandar, exigir, transformación, justicia social, resistencia, conflicto adversario y disputa
¿Qué palabras asociarían con la democracia?	Forma de gobierno, individualismo, manera de llegar al poder, representación, partidos políticos, elecciones, voto, mayorías	Diálogo, razón, asamblea, argumentos, debate	Identidad, pertenencia, grupo, colectivo, comunidad, minorías, bien común	Desacuerdo, disenso, oposición, crítica, libertad, igualdad, lucha, pluralismo, populismo, pueblo, heterogéneo, multiculturalismo
¿Qué palabras asociarían con la participación?	Un deber, respetar la leyes, votar, elegir, contactar políticos, partidos políticos, donar dinero (ayuda asistencialista)	Expresar opiniones y posiciones, dialogar, argumentar, razonar, debatir, refutar, conciliar, reflexionar, discusión política, ideas, propuestas	Asociarse, participar de los asuntos públicos directa y activamente, servicio, cooperación, trabajo en equipo	Liderazgo, denunciar, compromiso, organizarse, protestar, realizar un boicot, un mitin, una manifestación, huelga y movilización social, cambio e intervenir
¿Qué palabras asociarían con la ciudadanía?	Individuos, personas, pasividad, políticos,	Opinión, deliberación, conciliación, asambleas,	Colectivo, ser parte activa de los asuntos públicos,	Oposición, asociación, autonomía, conflicto,

parlamento, partidos políticos, elecciones, voto, deberes y derechos, leyes, Estado, mayoría de edad, Gobierno, responsabilidad, obligaciones, méritos, participación electoral, pertenencia a un territorio	argumentos, razonar, debatir, consensos, participar de las instituciones sociales y políticas estatales, participación institucional	comunidad, lealtad, pertenencia, asociación, grupos, minorías, identidad, reconocimiento, participación comunitaria, compromiso, servicio	desacuerdo, pueblo, alteridad, discordia, libertad, igualdad, movimientos sociales, pluralidad, solidaridad, crítica, demandas, manifestación, movilización, resistir, huelga, protesta, mitin, lucha, transformación, búsqueda del bien común
---	---	---	--

Nota. Elaboración propia.

Las palabras que fueron difíciles de relacionar con algún modelo, por su ambigüedad, se agruparon a partir de los otros términos relacionados por los estudiantes (Tabla 5). Algunas expresiones quedaron sin determinar por su total ambigüedad. En algunos casos fue necesario agrupar las palabras según emociones: negativas o positivas, pues algunos términos inductores fueron relacionados con expresiones que hacían referencia a emociones, valoraciones, visiones o sentimientos.

En el **cuarto proceso** distribuye la frecuencia de palabras del total del corpus textual por cada modelo, con el fin de determinar hacia donde tienden a acercarse las RS (Tabla 7).

Tabla 7

Ejemplo de frecuencia del termino inductor ciudadanía agrupadas por modelo para determinar las características y NC de las RS.

Modelo de Ciudadanía	Frecuencia	Porcentaje
Liberal	52	70%
Republicano	4	5%
Comunitarista	10	13%
Crítico/Radical	9	12%
Total	75	100%

Nota. La tabla muestra la frecuencia de las palabras evocadas para cada modelo.

El **quinto procedimiento** desarrollado fue agrupar a través de Excel las palabras que asociaron en primer lugar las y los estudiantes con el término inductor. Después se observa cuales tienen mayor frecuencia como primera evocación de los 18 participantes del estudio (Tabla 8). Por esta razón, no aparecerán todas las expresiones relacionadas ni las expresiones que remplazan a otras por sinonimia (Tabla 4), pues se tienen en cuenta las palabras textuales que se asociaron como primeras.

Tabla 8

Ejemplo de las palabras evocadas en el primer rango del término inductor ciudadanía.

Palabras que aparecen evocadas en primer lugar	Número de veces que es evocada de primera (rango)	Porcentaje
Personas	4	22%
Derechos	2	11%
Pueblo	2	11%

Ciudadanos	1	5.6%
Diálogo	1	5.6%
Estar en conjunto	1	5.6%
Habitantes	1	5.6%
Intolerante	1	5.6%
Nación	1	5.6%
Persona elegida	1	5.6%
Público	1	5.6%
Respeto	1	5.6%
Sociedad	1	5.6%
Total	18	100%

Nota. En resaltado palabras que tuvieron mayor frecuencia en tabla 5 y que, también, son evocadas de primera.

En **última instancia**, se mide y organizan cuáles fueron las palabras que escogieron las y los estudiantes como las más importantes y el significado que le dieron a la posición número uno (caracterización) (Tabla 9).

Tabla 9

Ejemplo de las palabras más importantes relacionadas con el término inductor ciudadanía para determinar las características y NC de las RS.

Palabra más importante	Número de veces que es resaltada como la más importante	Porcentaje
Personas	6	33%
Derechos	5	27.8%
Desarrollo	1	5.6%
Habitar el mismo lugar	1	5.6%
Ideas	1	5.6%
Intolerante	1	5.6%
Compañerismo	1	5.6%
Solucionadora	1	5.6%
Orden	1	5.6%
Total	18	100%

Nota. En resaltado palabras que tuvieron mayor frecuencia en tabla 5 y que, también, son resaltadas como las más importantes.

Con los datos de las palabras y modelos con mayor frecuencia, términos más asociados en primer lugar, expresiones más importantes y definición de las palabras más significativas se pasa a determinar cuál es NC y SP que caracteriza y organiza la RS de las y los estudiantes acerca del término inductor y se da una definición cercana.

Asimismo, la estructura, contenido, NC y SP de las RS y de las formas de participación de los estudiantes se explicaron y analizaron en función y en relación con otras variables que reflejan características personales y demográficas (Arnal et. al., 1992; Vilá y Bisquerra, 2009; Hernández, et. al. 2014), tales como: nivel de estudios y profesión de los padres y los hermanos, pertenencia o no a grupos y/u organizaciones juveniles e interés en la política de familiares y amigos. Dichas relaciones entre variables (análisis bivariados) se hacen con el fin de explicar cuál es el origen y las causas de las RS y de las actitudes y comportamientos políticos de los participantes del estudio y se hizo a con el paquete estadístico PSPP.

De esta manera, las RS de cada uno de los participantes acerca de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía fueron tipificadas y definidas según el modelo (Tabla 1). En este caso no se hace el análisis del corpus textual, sino que se caracteriza a cada uno de los participantes en uno de los modelos. Para esto, se tuvieron en cuenta: el modelo al que correspondían la mayoría de expresiones evocadas, la palabra que consideran más importante y la definición otorgada a esta. Luego de caracterizar las RS de cada uno de los estudiantes, se procedió a identificar y vaciar en PSPP las respuestas acerca del nivel educativo y oficio de sus padres, el interés en la política de sus familiares y pares y su pertenencia o no a organizaciones juveniles, para mirar si se relacionan con sus RS y explican su origen. El análisis de la relación entre las variables se desarrolló a través de un análisis bivariado y del Chi cuadrado (Tabla 10).

Tabla 10

Ejemplo de análisis bivariado de variables para explicar origen de las RS (¿Las RS de la ciudadanía de los estudiantes depende de su pertenencia a organizaciones juveniles?).

¿Haces parte de una org juvenil? × RS de la ciudadanía							
		RS de la ciudadanía				Total	
		liberal	republicano	comunitarista	radical		
¿Haces parte de una org juvenil?	no	Recuento	8	1	1	0	10
		% Fila	80,0%	10,0%	10,0%	,0%	100,0%
		% Columna	61,5%	100,0%	33,3%	,0%	55,6%
		% Total	44,4%	5,6%	5,6%	,0%	55,6%
	si	Recuento	5	0	2	1	8
		% Fila	62,5%	,0%	25,0%	12,5%	100,0%
		% Columna	38,5%	,0%	66,7%	100,0%	44,4%
		% Total	27,8%	,0%	11,1%	5,6%	44,4%
Total		Recuento	13	1	3	1	18
		% Fila	72,2%	5,6%	16,7%	5,6%	100,0%
		% Columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	72,2%	5,6%	16,7%	5,6%	100,0%

Contrastes Chi-cuadrado.			
	Valor	df	Sign. Asintótica (2-colas)
Chi-cuadrado de Pearson	2,84	3	,417
Razón de Semejanza	3,59	3	,309
Asociación Lineal-by-Lineal	1,52	1	,218
N de casos válidos	18		

Nota. El análisis del Chi cuadrado de la relación entre las variables: pertenencia a organizaciones juveniles y las RS de la ciudadanía nos muestra que no hay relación entre estas variables (Chi cuadrado < 0,05).

El análisis de los datos, recabados con el cuestionario, nos permitió esbozar el contenido, las características, las regularidades, el NC y el SP de las RS (Abric, 2001). Además, los datos nos posibilitaron definir la orientación práctica y las formas de participación que asumen. Las RS como las prácticas se interpretaron a partir de los tipos ideales (Weber, 2009; Corbetta, 2007) construidos (Tabla 1). Igualmente, a partir del análisis bivariado de las RS se pudo esbozar cuál es la posible explicación de su origen.

3.3.2 Análisis de los datos del dossier de actividades

El dossier de actividades fue aplicado de forma interactiva y naturalista por el docente/investigador. Los datos obtenidos fueron tratados a partir del ACD (Van Dijk, 1999;

2003; 2008; Bourdieu, 1999; Wodak 2003; Meyer, 2003; Iñiguez, 2006; Santander, 2011). Según Van Dijk (2003) el ACD debe tener en cuenta el triángulo discurso-cognición-sociedad, en donde el:

«discurso», se utiliza en el amplio sentido de «acontecimiento comunicativo», lo que incluye la interacción conversacional, los textos escritos y también los gestos asociados, el diseño de portada, la disposición tipográfica, las imágenes y cualquier otra dimensión o significación «semiótica» o multimedia. De manera similar, aquí «cognición» implica tanto la cognición personal como la cognición social, las creencias y los objetivos, así como las valoraciones y las emociones, junto con cualquier otra estructura, representación o proceso «mental» o «memorístico» que haya intervenido en el discurso y en la interacción. Y, por último, la voz «sociedad» se entiende de forma que incluya tanto las microestructuras locales de las interacciones cara a cara detectadas, como las estructuras más globales, societales y políticas que se definen de forma diversa en términos de grupos, de relaciones de grupo (como las de dominación y desigualdad), de movimientos, de instituciones, de organizaciones, de procesos sociales o de sistemas políticos, junto con otras propiedades más abstractas de las sociedades y de las culturas. (pp. 146-147)

De esta manera, para nuestro caso, intentamos identificar, explicar e interpretar las RS que tienen las y los estudiantes sobre la política, la democracia, la ciudadanía y la participación y que se expresan a través del lenguaje textual (discurso), pues es una forma de representar las prácticas sociales, de conocimiento y una herramienta de construcción de la realidad social (cognición -sociedad) (Wodak, 2003; Van Dijk, 2003). En otras palabras, a partir del ACD intentamos explicar la relación que existe entre las RS de los estudiantes, sus textos (discurso) y el contexto (sociedad)¹⁵.

Por tanto, basándonos en la tesis de que los discursos construyen los objetos (Foucault como se citó en Iñiguez, 2006), es decir, producen aquello de lo que se habla (Iñiguez, 2006), asumimos que las opiniones, valoraciones e ideas que expresan los participantes en sus textos (discurso) son el reflejo de sus RS. Los textos se seleccionaron, caracterizaron y analizaron a partir del tipo ideal elaborado en el marco teórico. De esta manera, se miró cómo lo dicho (discursos) se iba alejando o acercando de los tipos ideales (Corbetta, 2007; Weber, 2009).

En términos prácticos, en el ACD no existe un análisis “completo”, pues “un análisis «pleno» de un breve párrafo podría durar meses y llenar cientos de páginas, [por lo cual] el análisis discursivo completo de un gran corpus de textos o conversaciones es por consiguiente algo totalmente fuera de lugar” (Van Dijk, 2003, p. 148). Por estas razones, optamos por

¹⁵ Van Dijk (2003) nos divide el contexto en global y local, con los cuales los discursos se ponen en relación. “Los contextos globales se definen por las estructuras sociales, políticas, culturales e históricas en las que tienen lugar los acontecimientos comunicativos. En el ACD, estas estructuras constituyen con frecuencia la lógica crítica y explicativa última del discurso y de su análisis (...) El contexto local se define habitualmente en términos de las propiedades de la situación inmediata e interactiva en la que tiene lugar el acontecimiento comunicativo (...) Es decir, lo que decimos y cómo lo decimos depende de quién habla a quien, de cuándo y dónde lo hace, y de qué propósito lo anima” (p. 161).

desarrollar un análisis pormenorizado de aquellas estructuras que consideramos importantes para responder a las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos, desarrollando siete aspectos teóricos, metodológicos y procedimentales de forma simultánea y en el momento en que aparecían los datos en las actividades desarrolladas.

El **primer** elemento que consideramos para poder caracterizar las RS son las regularidades y frecuencias que se dan de ciertas afirmaciones. Van Dijk (como se citó en Mayer, 2003) manifiesta que los actores sociales implicados en el discurso no usan exclusivamente sus experiencias y estrategias individuales, sino que se apoyan en marcos colectivos de percepción (RS), los cuales pueden ser conocimientos, actitudes e ideologías. De esta manera, los significados que asignan los hablantes o escritores a los hechos son el resultado de los marcos mentales, es decir, de las ideas, creencias, juicios y valores de carácter más general que comparten (o discuten) socialmente (Van Dijk, 2003; 2008).

Para Iñiguez (2006) el discurso es una estrategia simbólica constitutiva de la sociedad, que hace posible la representación de los mundos a sus miembros, poseen un valor real para una colectividad e implican creencias y convicciones compartidas. De esta manera, al ser las RS compartidas, las tendencias generales dan cuenta de sus características. Las RS más sólidas (NC) se muestran constantes y explican las posturas, mientras el SP se acomoda y varía.

Por tanto, para poder esbozar una aproximación al NC y SP de las RS de los participantes del estudio se analizaron qué conceptos, conocimientos, posiciones, opiniones y explicaciones aparecen con mayor frecuencia. Con lo cual, uno de los procedimientos que se desarrolló fue buscar en los discursos (textos):

1. Los significados, opiniones, valoraciones, posiciones, términos y explicaciones que aparecen con mayor frecuencia para describir actores, hechos y conceptos
2. Las RS más frecuentes acerca de los MS, la política, la democracia, la participación y la ciudadanía y a qué modelo se acercan

A continuación, se presentará un ejemplo de este tipo de análisis (Fig. 12):

Figura 12¹⁶.

Ejemplo de ACD que relaciona el marco teórico con una primera aproximación a las características de la RS de los MS desde los modelos.

¿Qué palabras relacionas con MS? Palabras asociadas según modelo	ACD: RS sociales compartidas por el alumnado acerca de los MS y su relación con los modelos
Para identificar una primera aproximación a las RS de los estudiantes, se les indicó que escogieran de un grupo de 18 palabras las que creían que se relacionan con los MS. El grupo de palabras correspondía 6 a cada uno de los modelos.	En una primera aproximación a las RS de las y los estudiantes, la mayoría eligió palabras que se relacionan con el modelo radical para definir los MS. No obstante, también surgieron elementos que podrían corresponder a otros modelos, por lo que podríamos decir que tendrían una idea híbrida de los MS, desde los modelos: radical (36,3%) y republicano (35, 4%).

Nota. La figura muestra un ejemplo de ACD para identificar frecuencias y regularidades en las RS de las y los estudiantes y su relación con los tipos ideales propuestos en el marco teórico.

El **segundo** elemento que se consideró para el análisis fue la relación que existe entre los postulados del marco teórico (categorías teóricas y conceptuales) y el corpus textual y las respuestas desarrolladas en algunas actividades del dossier (categorías discursivas) (Santander, 2011; Meyer, 2003). Interpretación y análisis que se desarrolló a través de los tipos ideales y desde el ACD. Para esto se seleccionó, categorizó e interpretó la información, para así aproximarnos a la estructura y contenido de las RS (SP y NC) y las posibles transformaciones. De esta manera, otro de los procedimientos desarrollados fue indagar por:

1. El significado que tienen y le asignaban a los MS, la política, la democracia, la participación y la ciudadanía y ver si acercan a alguno de los modelos; y
2. Los conocimientos que tienen acerca de los MS, la política, la democracia, la participación y la ciudadanía.

A continuación, se presentará un ejemplo de este procedimiento (Fig. 13):

¹⁶ Las figuras que ejemplifican los procedimientos desarrollados de ACD tienen el dato a la izquierda y la interpretación a la derecha. De igual manera se hará en el capítulo 5 de análisis del dossier.

Figura 13

ACD que relaciona el conocimiento previo con el marco teórico para caracterizar las RS.

<p>Respuesta de estudiante a la pregunta: ¿Qué son los MS?</p>	<p>ACD: Significado y aproximación a modelo</p>
<p>[Los movimientos sociales son] un medio de manifestación por el cual diferentes comunidades interceden en una lucha por obtener un cambio en algo que no están conformes y esto lo pueden hacer por diferentes medios como una asamblea o un debate. (LP, 2021)</p>	<p>En la definición sobre los MS aparecen algunos elementos que podrían acercarnos a las características de las RS de la estudiante acerca de la política, la participación y la ciudadanía, los cuales podemos definir como híbridos, pues, al hacer una relación entre los MS, manifestación, comunidades, lucha, cambio, inconformidad, asamblea y debate, en su definición aparecen términos que se acercan a los modelos radical, republicano y comunitarista.</p>

Nota. La figura muestra un ejemplo de ACD para identificar las características de las RS de una estudiante acerca de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía desde los tipos ideales propuestos en el marco teórico y su representación de los MS.

El **tercer** aspecto que se contempló para poder describir y explicar las posiciones y actitudes de las y los estudiantes, fue observar las polarizaciones y representaciones del nosotros y del ellos, las cuales son formas de expresión de los sesgos ideológicos (Van Dijk, 2003). Esto se refleja como una estrategia general de “«presentación positiva de uno mismo y de presentación negativa del otro», estrategia mediante la cual se destacan nuestras buenas cosas y las malas de los otros, mientras se quita importancia a nuestras malas cosas y a las buenas de los otros” (p. 154).

Estas polarizaciones, para efectos prácticos de nuestro análisis, se relacionaron con las perspectivas expuestas en el marco teórico, con lo cual se procedió a examinar:

1. La manera en que evalúan los acontecimientos, instituciones y actores en los MS;
2. La posición y actitud que asumen frente a los hechos, actores e instituciones;
3. La forma en que designan y qué atributos le asignan a los MS, las instituciones y actores;
4. Las creencias que reflejan los discursos; y
5. La posible relación existente entre las valoraciones, posiciones y actitudes expresadas y los modelos.

A continuación, se presentará un ejemplo de este análisis (Fig. 14):

Figura 14

ACD que analiza el texto para identificar posicionamientos, valoraciones y su relación con el marco teórico.

<p>Respuestas de estudiantes a las preguntas sobre el Estallido Social en Chile del 2019: (A) ¿Qué dicen los manifestantes?; (B) ¿Qué piensas de sus razones para movilizarse?; (C) ¿Qué dice el Gobierno y los Políticos?; y (D) ¿Qué piensas de sus opiniones frente a lo acontecido?</p>	<p>ACD: Presentación del ellos y del nosotros, toma de posiciones, valoración de los actores y la situación y relación con los modelos</p>
<p>Los manifestantes dicen que el estallido social era lo que Chile necesitaba, que ha sido la fuerza para el verdadero cambio, todo el pueblo unido ha sido una inspiración [...] pienso que no hay ni habrá razones más justas por las cuales movilizarse, pienso que es admirable la forma en que el pueblo chileno se unió para generar un cambio real. (LP, 2021)</p> <p>El presidente afirma que “están en guerra” [y dice que] “a pesar de todos los problemas estamos mejorando, gracias a la gran labor de nuestras fuerzas armadas”. Pienso que el gobierno tomó una postura de declararle la guerra a los civiles, cuando ellos son los culpables de la situación del país y quienes deberían dar soluciones para mejorar la vida de todos los chilenos, pero, en vez de eso, decidieron sacar a las fuerzas armadas a las calles y reprimir las manifestaciones de los chilenos. (SM, 2021)</p>	<p>En la valoración que hacen las estudiantes acerca de lo ocurrido en Chile en el año 2019 (movilizaciones, manifestaciones y estallido social) y los actores expresan una visión positiva de los manifestantes y definen su “movilización” como justa, válida y una “fuerza por el verdadero cambio”. Igualmente generan un sentimiento de empatía con los manifestantes al expresar su admiración por lo que han hecho. Es importante la relación e identificación que hacen de los manifestantes con la palabra “pueblo”, pues esto se podría relacionar con la idea de articulación de demandas y populismo (Laclau, 2005). Al mismo tiempo, la elección de la palabra “pueblo” (nosotros) para denominar a los manifestantes los denomina en contraposición y enfrentado con el actor gobierno (ellos). Por su parte, definen la acción del gobierno en términos negativos y los acusan de ser “los culpables” de las movilizaciones por una respuesta que califican de represiva. Dicha valoración de los actores muestra una cierta perspectiva que podría acercarse al modelo radical</p>

Nota. La figura muestra un ejemplo de ACD desde el modelo teórico para identificar posicionamientos de las y los estudiantes frente los hechos y actores de un MS específico.

Van Dijk (2003) resalta que para el ACD es interesante:

El estudio de las muchas formas de significados implícitos o indirectos como las implicaciones, los presupuestos, las alusiones, las ambigüedades y demás. Llamamos implícita a una información cuando puede ser inferida de un texto (esto es, de su significado), sin que el texto lo haya expresado de manera explícita [...] esto significa que la información implícita es parte del modelo mental de (los usuarios de) un texto, pero no del texto mismo. Es decir, los significados están relacionados con las creencias subyacentes, pero no resultan afirmados de manera directa, completa ni precisa [...] (p. 155)

Por estas razones es interesante mirar en los posicionamientos que asumen las y los estudiantes y las valoraciones que hacen de los MS, lo que no se expresa de forma explícita, por ejemplo, la manera en que ciertas afirmaciones se acercan o no los modelos propuestos en el marco teórico, pues, dichos posicionamientos son el reflejo de sus RS.

El **cuarto** principio que se consideró para el análisis del dossier fue observar cómo la sociedad influye en el discurso (Van Dijk, 2003). Frente a esto, Meyer (2003) sostiene que todos los discursos son históricos y solo pueden entenderse por referencia a su contexto, pues estos tienen lugar en el seno de la sociedad y las estructuras societales.

Para Van Dijk el contexto presenta limitaciones a los usuarios del lenguaje que les permite realizar selecciones de la información para construir sus propios significados a expresar en la conversación. De esta forma, se buscó en los textos de las y los estudiantes su relación con el contexto global, inmediato y su propia experiencia de vida para explicar sus RS, como lo vemos en el siguiente ejemplo (Fig. 15):

Figura 15

ACD que relaciona ideas, argumentos y posiciones frente a la situación de estallido social en Chile 2019 con el contexto local, inmediato y la propia experiencia de vida.

<p>Respuesta de estudiante a la pregunta: ¿Qué emoción o sentimiento (rabia, tristeza, alegría, risa) te produjeron los testimonios de jóvenes víctimas de actos de vulneración de derechos humanos en Chile por parte de las fuerzas estatales?</p>	<p>ACD: Relación entre las RS acerca de los MS, el contexto local (Paro Nacional en Colombia 2021), su experiencia de vida y acercamientos a ideas desde los modelos del marco teórico</p>
<p>[Los testimonios me produjeron] dolor y tristeza, ya que esto lo viví en mi país y la mayoría de las personas son inocentes y están indefensos, además lo que más feo se siente es que los policías, cuyo trabajo es defender y velar por el bienestar de los ciudadanos, son los que más violentan.</p>	<p>En los textos sobre los testimonios los estudiantes expresan que sintieron indignación, rabia y/o tristeza, generando empatía por los manifestantes y defensa de los derechos humanos. Es importante la relación que los estudiantes hacen de esta situación con sus propias experiencias de vida y con lo que sucedía en el país en ese momento (El Paro Nacional 2021 en Colombia), pues esto genera pensamientos que podemos denominar se acercan a la idea de populismo, articulación de demandas populares (Laclau, 2005) y cadenas de equivalencia (Sant, 2021).</p>

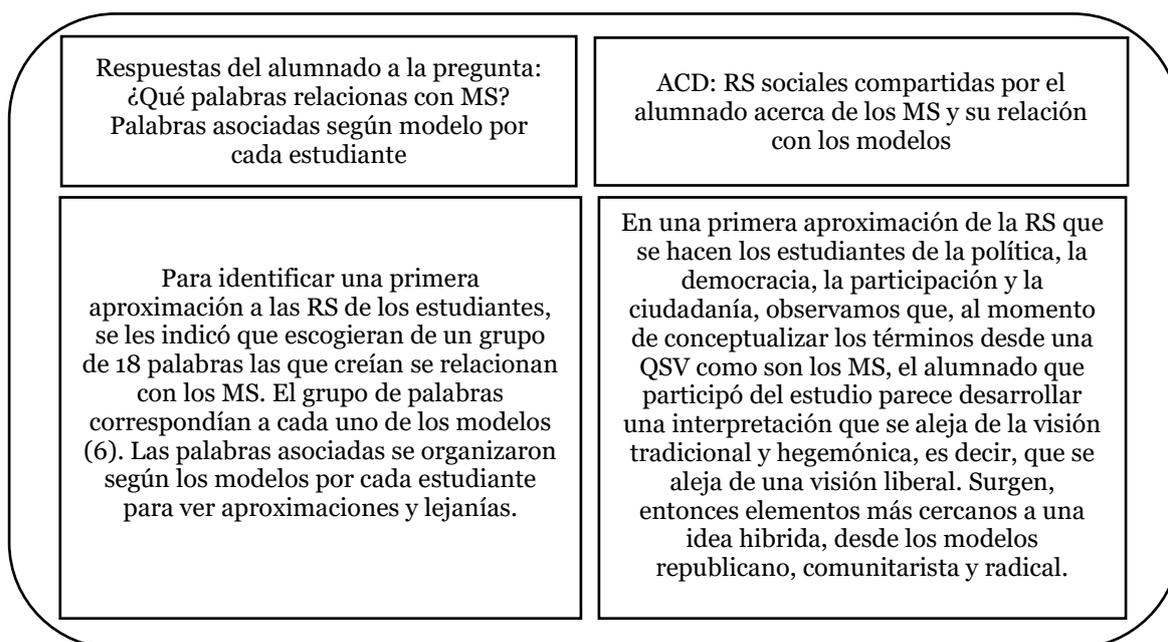
Nota. La figura muestra un ejemplo de ACD para explicar a partir del contexto las RS de las y los estudiantes.

En **quinta** instancia se contempló que el ACD estudia el lenguaje como practica social y se interesa por la relación que existe entre el lenguaje y el poder (Wodak, 2003). Por tanto, los discursos son testimonios de la existencia de una o más relaciones de lucha y conflicto. A su vez, el ACD es una disciplina que se ocupa de analizar las relaciones de poder, discriminación,

control, desigualdad, marginación y exclusión, tal como se manifiestan en el lenguaje y se ponen en práctica, producen y reproducen en el discurso (Van Dijk, 1999; 2003; Wodak, 2003; Iñiguez, 2006). De este modo, en el análisis se identificó, caracterizó e interpretó como las expresiones textuales y discursivas de los estudiantes reproducían, se apegaban o se alejaban de las RS tradicionales y hegemónicas y de las posiciones políticas e ideológicas dominantes, las cuales son, principalmente, de tipo liberal. Un ejemplo de esto lo veremos a continuación (Fig. 16):

Figura 16

Ejemplo de ACD que caracteriza las RS sobre política, democracia, participación y ciudadanía desde los MS y su cercanía y lejanía con modelos hegemónicos y tradicionales.



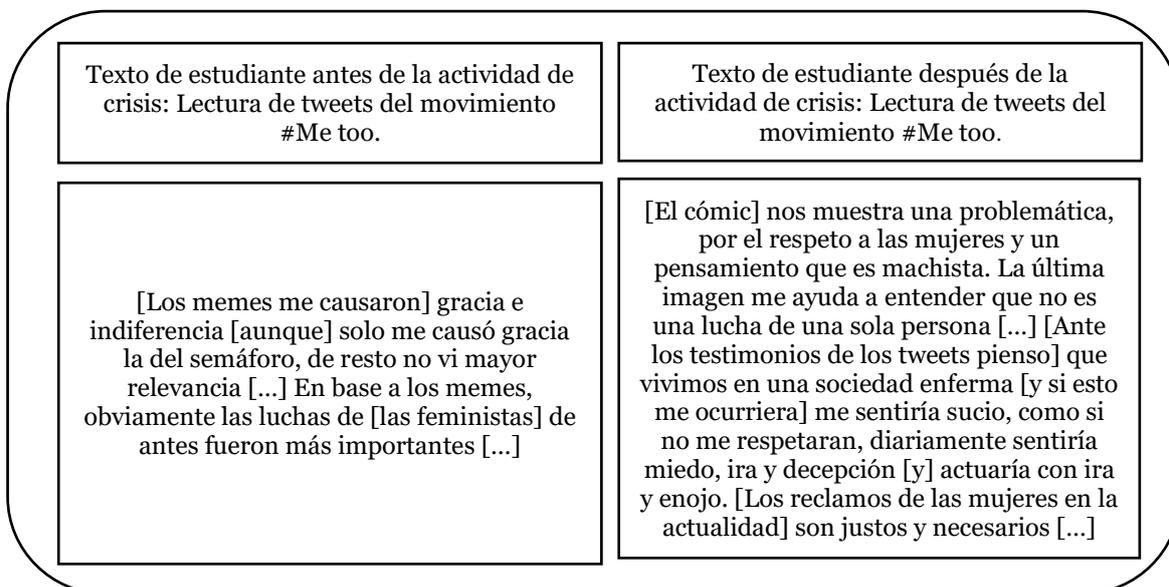
Nota. La figura muestra un ejemplo de ACD para identificar cercanías y lejanías de las RS de las y los estudiantes con RS tradicionales y hegemónicas.

El **sexto** elemento que tuvimos en cuenta para el ACD fueron los cambios y evoluciones que se pueden presentar en las posiciones, valoraciones, significados y conocimientos de las y los estudiantes. Frente a esto, Uiiiger (como se citó en Mayer, 2003) sostiene que “si el discurso cambia, el objeto no sólo cambia su significado, sino que se convierte en un objeto diferente, pierde su identidad previa” (p. 43), por lo cual las RS son constructos dinámicos y están sujetas a cambios permanentes (Meyer, 2003).

Así, se observó cómo las RS, al ser interpeladas (Buenfil, 1993) y aludidas por las clases y actividades, se iban transformando, reafirmando o fundamentando (Taylor y Bogdan, 1994; Albert, 2007; Hernández, et. al., 2014). Un ejemplo de este análisis de cambios se presenta a continuación (Figura 17):

Figura 17

Posibles cambios en las RS sobre política, democracia, participación y ciudadanía a partir de la actividad de crisis.

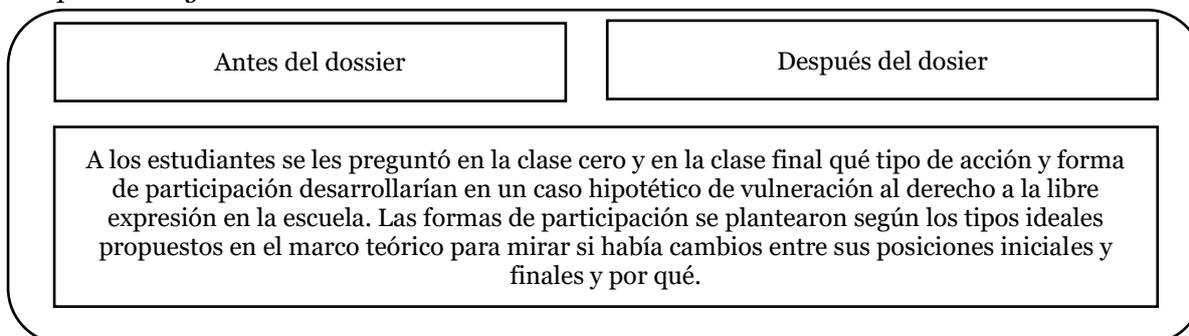


Nota. La figura muestra un ejemplo de cambio del discurso y posicionamiento de un estudiante después de la actividad denominada de crisis en el dossier.

Finalmente, el **séptimo** aspecto que se consideró para el análisis es que las RS y los discursos se traducen en acciones. Jäger (como se citó en Mayer, 2003) sostiene que el discurso como concepto consolidado del habla determina y afianza la acción y ejerce poder. Por su parte, Iñiguez (2006) manifiesta que el discurso está orientado a la acción y tiene consecuencias prácticas. Por tanto, en el dossier de actividades se analizaron las posibles formas de participación de las y los estudiantes y se observó si sus actitudes, motivaciones y posibles acciones ante situaciones hipotéticas de vulneración de derechos humanos, injusticias, discriminaciones, desigualdades iban cambiando en el transcurso de las lecciones. Un ejemplo de este análisis se expone a continuación (Fig. 18):

Figura 18

Posibles formas de participación ante un caso hipotético de constreñimiento de la libertad de expresión según modelo.



Nota. La figura muestra un ejemplo de actividad desarrollada al inicio y al final de las clases para mirar si había cambios en las formas de participación que ejercerían los estudiantes.

En resumen, el ACD se realizó teniendo en cuenta siete aspectos teóricos y procedimentales, las cuales se realizaron, en cada una de las sesiones de clase, mientras se fueran presentando y obteniendo los datos en los textos: el primero, las frecuencias y las regularidades, el segundo relación entre el marco teórico y el marco discursivo; el tercero, presentación del ellos, del nosotros y los posicionamientos; el cuarto, la explicación desde el contexto; el quinto, la reproducción de discursos hegemónicos, tradicionales, contra hegemónicos y alternativos; el sexto, los cambios y las evoluciones; y el séptimo, las acciones. Todo esto con la finalidad de poder responder a las preguntas de investigación.

3.4 Contexto, población y muestra

El estudio se realizó de manera presencial a un grupo de 18 estudiantes del último grado de estudios de la escolaridad obligatoria (grado once) de un instituto público de la localidad de Suba-Tibabuyes en Bogotá (Colombia). Sector en donde realizó mi trabajo como docente y que quería impactar con los resultados de la investigación.

Dicha localidad, según datos de las Secretarías Distrital de Planeación (2009; 2020) y de Integración Social (2020), se caracteriza por ser una zona de recepción de migración, en especial de Cundinamarca, Boyacá, Santander, Tolima y la costa Atlántica. Según los diagnósticos realizados por las entidades públicas se evidencian condiciones de precariedad, pues cuenta con sectores significativos con bajo nivel socio-económico (93.435 hogares se encontraban en los deciles más altos de pobreza multidimensional para el año 2020). En cuanto al aspecto laboral, educativo y de salud, Suba se caracteriza por tener una tasa de desempleo de 8,21% (2017), una cobertura educativa del 83,9% (2018) y un aseguramiento en salud del 91,4% (2019).

Las y los estudiantes, con los cuales se desarrolló el estudio, pertenecen en su mayoría, a sectores populares. El 88,9% viven en estratos 1 y 2 (clases bajas) y el 11,1% en los estratos 4 y 5 (clases medias)¹⁷. La mayoría de los participantes fueron mujeres (77.8%), entre los 15 y los 18 años (94.4%), y no pertenecen a ningún tipo de organización juvenil de tipo deportivo, cultural, religioso o político (61%).

Los padres y las madres en su mayoría se dedican a oficios de baja cualificación, pues el 91% trabajan en oficios como: la construcción, el comercio, la plomería, la vigilancia, el servicio doméstico, el cuidado y el empleo informal. Alrededor del 70% de los miembros de la familia del alumnado han estudiado hasta primaria y/o secundaria y ninguno es profesional.

En cuanto al muestreo, para la selección de los participantes se buscó dar respuesta, primero, a las preguntas: ¿Qué individuos y cuántos estudiar? y ¿Cuándo y dónde efectuarlo? (Lecompte, 1988). Por los perfiles relevantes de la población, los criterios teóricos, las

¹⁷ “La estratificación socioeconómica es una clasificación en estratos de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos. Se realiza principalmente para cobrar de manera diferencial por estratos los servicios públicos domiciliarios permitiendo asignar subsidios y cobrar contribuciones en esta área (...) De esta manera, quienes tienen más capacidad económica pagan más por los servicios públicos y contribuyen para que los estratos bajos puedan pagar sus facturas” (DANE, s.f.).

características empíricas y los atributos de la investigación-acción se eligió realizar el estudio en el colegio en donde desarrollo mi labor como docente y con las y los estudiantes a quienes imparto clases.

Luego, debíamos responder a las preguntas: ¿Cuántos? y ¿Cómo escoger, de ese grupo de personas que hacen parte del universo, uno que represente de forma adecuada a todo el grupo? (Arnal, et. al., 1992; Albert, 2007). Se consideró, entonces, que quienes representaban de forma adecuada todo el universo de estudio era el alumnado del último grado de bachillerato (15 a 18 años), pues habían cumplido con todo su ciclo de estudios obligatorios y sus RS serían el resultado de dicho proceso. Al haber un solo grupo que cumplía con estas condiciones, se inició el desarrollo del estudio con todos sus integrantes (22). Sin embargo, por distintas circunstancias (tiempo, traslados y responsabilidad) culminaron la investigación 18 estudiantes, es decir el 81% del total de la población objeto.

En resumen, se hizo un muestreo intencional y por conveniencia, en donde el investigador, por adelantado, selecciona las personas que estima son representativos de la población a estudiar (Arnal et. al., 1992; Albert, 2007). Dicha muestra se considera representativa, pues es suficiente para medir, identificar, caracterizar y explicar las características necesarias con las cuales dar respuesta a las preguntas de investigación y entender el fenómeno de estudio (Arnal et. al., 1992; Hernández et. al., 2014).

Finalmente, es importante destacar el contexto en el cual se desarrolló el proceso de investigación. El estudio debía estar en su fase de recolección de información y datos en 2020. No obstante, por la pandemia no pudo realizarse. Igualmente, en este año la crisis sanitaria generó en Colombia una crisis social y económica que desató un estallido social. El 28 de abril de 2021 se inició una movilización social sin precedentes, que se denominó: Paro Nacional (PN). Este estallido retomó reclamos hechos en movilizaciones del 2019 y 2020. Los principales motivos, de fondo, fueron la desigualdad económica y social, la falta de educación y empleo, en especial para los más jóvenes, la corrupción y el asesinato sistemático de líderes sociales. Motivos que se agravaron con la pandemia.

El Paro duró cerca de 3 meses y fue promovido, en un inicio, por estudiantes, campesinos, indígenas, camioneros y empleados públicos - entre ellos los docentes-, quienes se denominaron: Comité Nacional de Paro (en adelante CNP). Con el paso de los días, las movilizaciones y reivindicaciones empezaron a hacerse a nivel regional y local, lideradas por jóvenes que no se veían representados en el CNP. Desde el inicio, las movilizaciones fueron en su mayoría pacíficas, pero se comenzaron a dar actos de vandalismo, lo que generó una respuesta desproporcionada de algunos miembros de la Policía. Surgieron, entonces, puntos de resistencia y Primeras Líneas, formadas principalmente por jóvenes manifestantes.

El saldo de víctimas del Paro Nacional, según Velázquez (2021), fue de 45 jóvenes asesinados en las protestas, miles de lesionados o víctimas de supuesta violencia policial, miles de millones de pesos en pérdidas económicas por ataque a la infraestructura y bloqueos de vías, una gran cantidad de empleos en riesgo de perderse, aumento de precios de los alimentos y

cientos de empresas afectadas por los casi 3.190 bloqueos en las vías. Es en este contexto en donde se desarrolla el estudio.

3.5 Fases de la Investigación

Para dar cumplimiento a los objetivos será necesario cumplir las siguientes fases:

Tabla 11

Fases de la Investigación.

Fase	Actividades
Diseño de la investigación	1. Problematización y planteamiento de las preguntas, objetivos y supuestos de investigación. 2. Diseño del marco teórico (tipos ideales) y metodológico (paradigma crítico, método mixto, estadística descriptiva y ACD).
Diseño de los instrumentos	3. Diseño de un cuestionario piloto y aplicación a población con características similares a la población objeto del estudio para posibles ajustes. 4. Validación del cuestionario por parte de expertos y ajustes. 5. Diseño, del dossier de actividades centrado en QSV sobre la temática de los MS, desde el enfoque educación para la ciudadanía de la democracia radical, el PC y la pedagogía de la memoria. 6. Revisión del dossier y ajustes.
Trabajo de campo	7. Aplicación del cuestionario a las y los estudiantes de grado once, de una escuela pública en la localidad de Suba, sobre política, democracia, participación y ciudadanía. 8. Desarrollo del dossier de actividades centrado en QSV sobre la temática de los MS, desde el enfoque educación para la ciudadanía de la democracia radical, el PC, la pedagogía de la memoria y los acontecimientos de enseñanza 9. Aplicación de un cuestionario a las y los estudiantes, después del desarrollo del dossier de actividades.
Análisis de la información y redacción de informe final	10. Identificación, caracterización y explicación de las RS de los estudiantes a partir de los datos arrojados por el cuestionario inicial, la estadística descriptiva y el enfoque del NC 11. ACD del desarrollo del dossier de actividades para identificar cambios y permanencias en las RS. 12. Análisis e interpretación de los cambios y permanencias en las RS que tienen las y los estudiantes sobre política, democracia, participación y ciudadanía a partir de la triangulación de los tres instrumentos: cuestionario inicial, dossier y cuestionario final. 13. Caracterización de las formas de participación política, ciudadana y democrática que ejercerían los estudiantes, a través del análisis estadístico descriptivo, los tipos ideales de ciudadanía, el ACD, antes, durante y después de la aplicación del dossier de actividades. 14. Redacción y revisión del informe final de tesis

Nota. La tabla muestra las distintas fases de la investigación y las actividades desarrolladas en cada fase.

3.6 Consideraciones éticas y límites de la investigación

Esta tesis doctoral, que se realizó en la Universidad Autónoma de Barcelona, se ha elaborado siguiendo un código deontológico establecido por la universidad como forma de garantizar el cumplimiento de los principios de libertad, democracia, justicia, igualdad y solidaridad.

La participación de las y los estudiantes ha sido libre y voluntaria y con el consentimiento de sus padres, madres y/o acudientes. Todos y todas conocieron los objetivos, propósitos y usos de la información recabada. Igualmente, por ser una investigación-acción se

han compartido los resultados previos y se compartirán los resultados finales del estudio con el estudiantado.

En cuanto los postulados éticos vigentes para el caso de investigaciones con menores de edad, se ha preservado, en todo momento, el anonimato de los y las participantes mediante la utilización de iniciales (en relación con el nombre completo). El nombre de la institución educativa no es revelado en ningún momento con el fin de proteger la integridad de los participantes del estudio.

Frente a los límites de la investigación somos conscientes que generalizar los resultados con un grupo de 18 estudiantes no es factible. Consideramos, entonces, que el estudio es un aporte al debate y a nuestro propósito de cambio y transformación de las realidades injustas y desiguales a partir de la enseñanza de las ciencias sociales.

Para tal propósito, iniciaremos en el siguiente capítulo el análisis de los resultados y de las RS iniciales que tenían las y los estudiantes sobre la política, la democracia, la participación y la ciudadanía antes de la aplicación del dossier, con el fin de identificar, caracterizar y explicar su estructura y observar, posteriormente, si su cuestionamiento puede generar cambios.

4 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES (PRE-TEST)

El siguiente capítulo presenta el proceso de análisis de los resultados y de la información. Este análisis nos permitió conocer, caracterizar y explicar las RS de las y los estudiantes participantes del estudio acerca de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía antes de la aplicación del dossier de actividades. La información fue obtenida a través de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Con la identificación del NC de las representaciones se espera observar si después del dossier se superan los discursos hegemónicos y tradicionales frente a las categorías estudiadas.

4.1 Representaciones sociales de la política

Por medio de la técnica de asociación de palabras se obtuvieron 86. Para estudiar la estructura de las RS, fueron agrupadas según su relación con los distintos modelos de política (Tabla 12) y, como la política parece despertar tantas emociones, también se agruparon, algunos términos, según el sentido de la expresión o emoción, en: negativas y/o críticas y positivas. Las palabras que fueron difíciles de relacionar en algún modelo, por su carácter general y ambiguo, se agruparon según las otras que vincularon las y los participantes del estudio con el concepto. De esta forma el corpus textual de palabras que corresponden a alguno de los modelos fue de 58. Mientras que el corpus textual que corresponden a una emoción o valoración fue de 31.

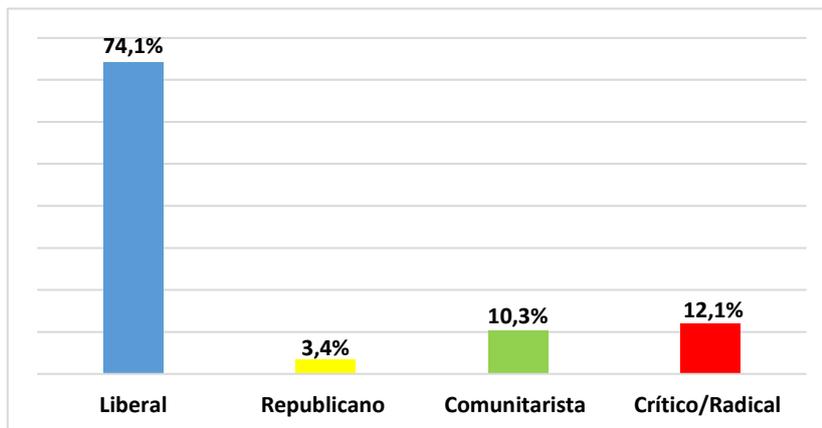
Tabla 12

RS y Modelos de política: ¿Qué palabras asocian?

Características	Liberal	Republicano	Comunitarista	Crítico/Radical
¿Qué palabras asocian con la política?	Gobierno, Constitución, Democracia (Liberal), Presidentes, Elecciones, Dictador, Participación (liberal), Partidos políticos, Representantes, Poder	Diálogo, Decisiones	Pueblo, Organización	Educación, Diversidad, Lucha, Justicia, Liderazgo

Nota. La tabla muestra las palabras que se asociaron con política agrupadas por cada modelo.

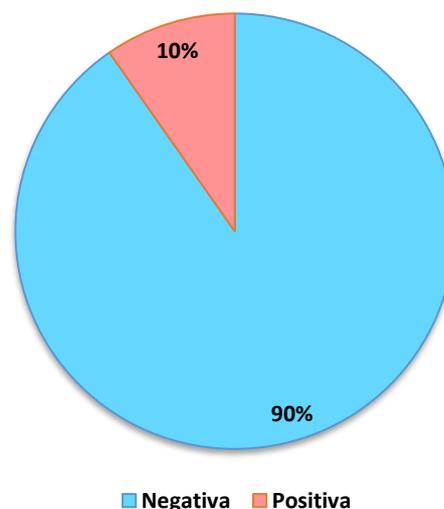
Según los modelos de política (Tabla 12) las palabras que aparecieron con mayor frecuencia, antes de la aplicación del dossier, están relacionadas con el modelo liberal (74,1%) (Fig. 19). Los términos de este modelo que más aparecieron fueron: gobierno, constitución y democracia (que representan el 24,4% del corpus textual).

Figura 19*Frecuencia de palabras según modelos de política.*

Nota. La figura muestra el porcentaje de las palabras asociadas a la política según cada modelo.

El término que más se asoció y que no podemos relacionar con alguno de los modelos, fue: corrupción (es el 16,2% del total del corpus textual). Esto evidencia la visión negativa y/o crítica que tiene el alumnado de la política

En cuanto al interés que despierta la política, en un primer momento, al preguntarles a las y los participantes del estudio, el 72,2% expresa que les interesa y el 27,8% que no. Podemos deducir, entonces, que el interés por la política es mayoritario. Sin embargo, cuando analizamos el sentimiento, emoción o valoración que les produce, a partir de las palabras asociadas, vemos que ésta es negativa y/o crítica, pues del corpus textual, las palabras que podemos clasificar como sentimientos, emociones, opiniones o visiones negativas y/o críticas fueron el 90% (31), ejemplo de estas son: corrupción e injusticia, y solo el 10% fueron positivas, ejemplo de estas fueron: diversidad, liderazgo y justicia (Fig. 20).

Figura 20*Frecuencia de palabras según la visión de la política.*

Nota. La figura muestra el porcentaje de valoraciones negativas y/o críticas y positivas que tienen los estudiantes de la política

Las palabras que más se asociaron con la política fueron: corrupción, gobierno, constitución y democracia. Estas aparecieron un total de 35 veces, es decir que son el 21,1% del corpus textual y un total de 4 de los 18 estudiantes (22,2%) asoció en primer lugar la palabra corrupción con la política. Por otro lado, 3 (16,6%) de los 18 participantes del estudio destacó la palabra democracia como la que más se relaciona con política y la definieron como: *un aspecto de la política en donde el pueblo y la sociedad es libre e igual al gobierno para participar en la toma de decisiones y elegir quién los representa.*

Lo anterior nos sugirió que el NC de la RS de la política, para este grupo, está compuesto por aspectos como: corrupción, gobierno y democracia, por lo cual, podríamos deducir que se representan la política como: *un grupo de ciudadanos que participa de forma libre para elegir sus representantes y su gobierno. Gobierno y representantes que son personas corruptas.*

Teniendo en cuenta estos resultados, evidenciamos que la principal característica y contenido de las RS de la política están asociadas a una visión negativa y/o crítica del ejercicio de la política y del Gobierno; que se encuadra en un modelo de política liberal. En éste se da un ejercicio representativo de la participación ciudadana y se eligen unos representantes políticos que, por lo general, son corruptos y deshonestos. En otros términos, las y los estudiantes no han asumido que la política también la pueden ejercer como pueblo de forma directa, crítica y radical.

Comparando los resultados con otros estudios (Boixader, 2004; Pagés et. al. 2010; Gillman, 2010; Bruno et. al. 2011; Bruno y Barreiro, 2015; Caballero, 2018; 2019), estos no se alejan mucho, pues señalan que las y los jóvenes se representan la política de manera negativa, caracterizándola como ineficaz, excluyente, injusta, desconectada y la relacionan principalmente con el actuar de los políticos o integrantes del gobierno. Los estudios resaltan que las asociaciones que se hacen con la política son aspectos como: corrupción, fraude, ley, sistema de gobierno, personas que integran el gobierno y mentira.

4.2 Representaciones sociales de la democracia

Mediante la técnica de asociación de palabras se obtuvieron 80. Para estudiar la estructura de las RS fueron agrupadas según su relación con los distintos modelos de democracia (Tabla 13) y las que fueron difíciles de relacionar con algún modelo, por su carácter general y ambiguo, se agruparon según las otras palabras que vincularon las y los estudiantes con el concepto.

Tabla 13

RS y Modelos de democracia: ¿Qué palabras asocian?

Características	Liberal	Republicano	Comunitarista	Crítico/Radical
¿Qué palabras asocian con la democracia?	Voto, Participación (Liberal), Constitución, Gobierno, Poder (Liberal), Representante, Congreso, Asfalto,	Opinar, Debatir, Crítica, Argumentativa, Expresión, Toma de decisiones, Respeto	Pueblo, Unión	Participación del pueblo, Igualdad, Derechos Humanos, Dividir entre todos, Defender, Paz,

Política, Orden,
Defensor del pueblo,
Migajas, Ciudadanía,
Control, Corrupción,
Conformismo, Abajo
el pueblo,
Disfrazada, Arriba
los que mandan,
Jerarquía

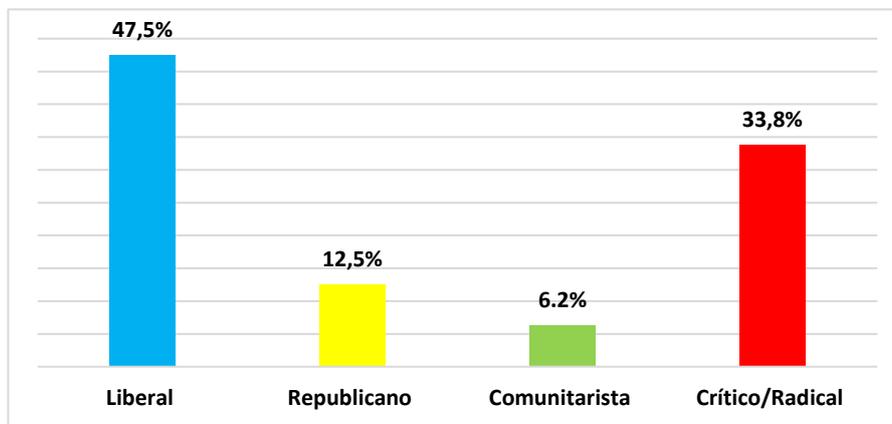
Independencia,
Cambio, Libertad

Nota. La tabla muestra las palabras asociadas con democracia y agrupadas según cada modelo.

Las palabras que aparecieron con mayor frecuencia (Fig. 21) están relacionadas con una democracia liberal (47,5%). Un grupo considerable de palabras asociadas tendrían relación con el modelo crítico/radical (33,8%) (Fig. 21).

Figura 21

Frecuencia de palabras según modelos de democracia.



Nota. La figura muestra el porcentaje de las palabras asociadas a la democracia según modelo.

Las palabras más asociadas fueron: voto, igualdad y participación del pueblo (radical). Estas aparecieron 26 veces, es decir, son el 32,5% del corpus textual.

Un total de 6 de los 18 participantes (33,3%) asociaron en primer lugar las palabras participación e igualdad con la democracia y fueron destacadas como las más importantes por 8 (44,4%) de los 18. La definición que hicieron de participación fue: *forma de expresar los pensamientos, hacer parte, aportar y opinar con respecto a algo*, y de la palabra igualdad fue: *respeto y trato igualitario para todos sin importar condiciones religiosas, económicas, sociales, orientación sexual, etc.*

Lo anterior nos sugirió que el NC de la RS de la democracia, para este grupo, está compuesto por aspectos como: voto, participación e igualdad, por lo cual, podríamos deducir que se representan a la democracia como: *una forma de participación en igualdad y que se puede ejercer a través del voto y la libre expresión de ideas y pensamientos.*

Con los resultados, evidenciamos que la principal característica del NC y contenido de las RS de la democracia está compuesto por aspectos cercanos al modelo de democracia liberal y crítico/radical. Contrario a lo que ocurre con la política, el alumnado parece tener una concepción esperanzadora y positiva de este término inductor, como un sistema que les permitiría ejercer poder, opinar, expresar sus pensamientos e intentar generar transformaciones.

Los resultados obtenidos son similares a otros estudios (Boixader, 2004; Muñoz et. al., 2010; Gillman, 2010; Galli y Fosaneli como se citó en Sant, 2011; Magioglou como se citó en Bruno y Barreiro, 2015; Bruno y Barreiro, 2015; Salinas y Oller, 2018), pues a pesar de que las y los estudiantes tengan desconfianza y decepción con respecto a la política, no es así con la democracia. De esta forma, valoran positivamente las actitudes y comportamientos democráticos, como la libertad y la igualdad, y que como sistema de gobierno permita la expresión libre de las opiniones, la existencia de la pluralidad y la participación de la toma de decisiones.

4.3 Representaciones sociales de la participación

Mediante la técnica de asociación de palabras se obtuvieron 72. Para estudiar la estructura de la RS, fueron agrupadas según su relación con los distintos modelos de participación (Tabla 14) y las que fueron difíciles de relacionar con algún modelo, por su carácter general y ambiguo, se agruparon según las otras palabras que vincularon las y los estudiantes con el concepto.

Tabla 14

RS y Modelos de participación: ¿Qué palabras asocian?

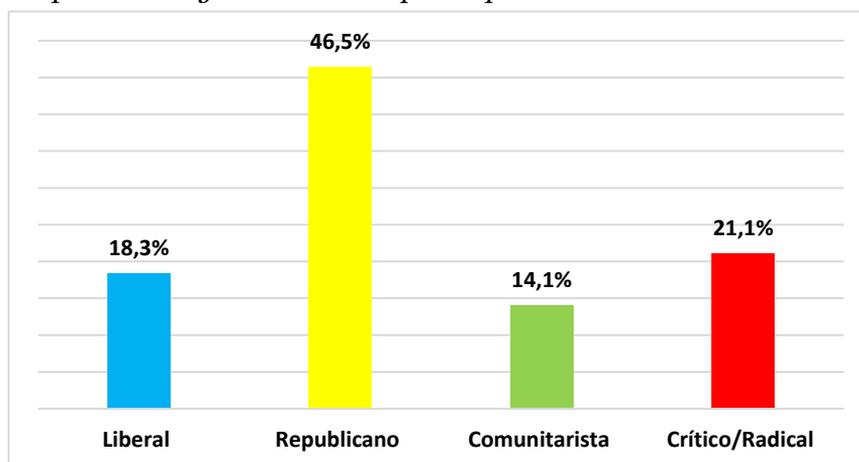
Características	Liberal	Republicano	Comunitarista	Crítico/Radical
¿Qué palabras asocian con la participación?	Cultura, Ciudadanos, Derechos, Desigual, Corrupta, Infravalorada, Elegir	Expresión, Ideas, Preguntas, Debate, Confiar, Espacios, Defender	Comunidad, El mismo propósito, Cooperación	Actividad, Oportunidad, Igualdad, Poder (Radical), Cambio, Libertad, Críticas, Protesta

Nota. La tabla muestra las palabras asociadas con participación y agrupadas según cada modelo.

Las palabras que aparecieron con mayor frecuencia (Fig. 22) están relacionadas con una participación republicana (46,5%). Es interesante observar como el 21,1% (Fig. 22) relaciona la participación con expresiones de tipo crítico/radical como: intervenir, actuar e involucrarse de forma directa para buscar soluciones a las problemáticas.

Figura 22

Frecuencia de palabras según modelos de participación.



Nota. La figura muestra el porcentaje de las palabras asociadas a la participación según modelo.

Por otro lado, las palabras más asociadas fueron: expresión, debate, actividad e ideas. Estas aparecieron 36 veces, es decir, son el 50% del corpus textual.

Un total de 8 de los 18 participantes (33,3%) asociaron en primer lugar las palabras expresión, debate y comunidad con la participación y 8 (44,4%) de los 18 destacaron debate e ideas como las más importantes. La definición que hicieron de debate fue: *discusión o diálogo entre dos o más personas sobre un determinado tema para llegar a acuerdos*, y de la palabra ideas fue: *dar a conocer perspectivas o compartir la opinión, punto de vista sobre un hecho o acontecimiento a los demás en libertad*.

Es interesante observar como las palabras más asociadas en primer lugar y destacadas como las más importantes son aspectos cercanos a una idea de participación en términos republicanos, pues el alumnado asocia principalmente participar con dar su opinión y debatirla. Igualmente, la mayoría de palabras asociadas corresponden a este modelo (Fig. 22)

Lo anterior nos sugirió que el NC de la RS de la participación, para este grupo, está compuesto por aspectos como: debate, ideas, expresión y comunidad, por lo cual, podríamos deducir que se representan la participación como: *expresar tus ideas y debatirlas en comunidad para llegar a acuerdos*.

Teniendo en cuenta los resultados, evidenciamos que la principal característica, NC y contenido de las RS de la democracia está compuesto por aspectos cercanos al modelo de participación republicana. Vemos como la mayoría asumen que la principal forma de participar es a través del diálogo y del debate de las ideas para llegar a consensos.

Los resultados se alejan un poco de los presentados en otros estudios (Torney-Purta et. al.; Martin y Chiodo; Sant; Muñoz; Benton et. al. como se citó en Sant y Pagés 2013), pues las y los estudiantes se han alejado un poco de la idea de que participar se reduce al voto, para considerar que se interviene desde la expresión de opiniones, el diálogo y la deliberación para llegar a acuerdos. En este caso los resultados están más cercanos a otros estudios (Salinas y Oller, 2017; Aceituno et. al., 2012; Muñoz, 2012) en donde la participación es relacionada con opinar, hacer parte de la toma de decisiones y la intervención en discusiones y debates.

4.4 Representaciones de la ciudadanía

Mediante la técnica de asociación de palabras se obtuvieron 75. Para estudiar la estructura de la RS, las palabras fueron agrupadas según su relación con los distintos modelos de ciudadanía (Tabla 15). Las palabras que fueron difíciles de relacionar con algún modelo, por su carácter general y ambiguo, se agruparon según las otras que vincularon las y los estudiantes con el concepto.

Tabla 15

RS y Modelos de ciudadanía: ¿Qué palabras asocian?

Características	Liberal	Republicano	Comunitarista	Crítico/Radical
¿Qué palabras asocian con la ciudadanía?	Personas, Ciudadanos, Derecho (s), Respeto,	Diálogo, Público, Ideas	Pueblo, Compañerismo, Ayudar	Lucha, Diferente, Proponer, Empatía,

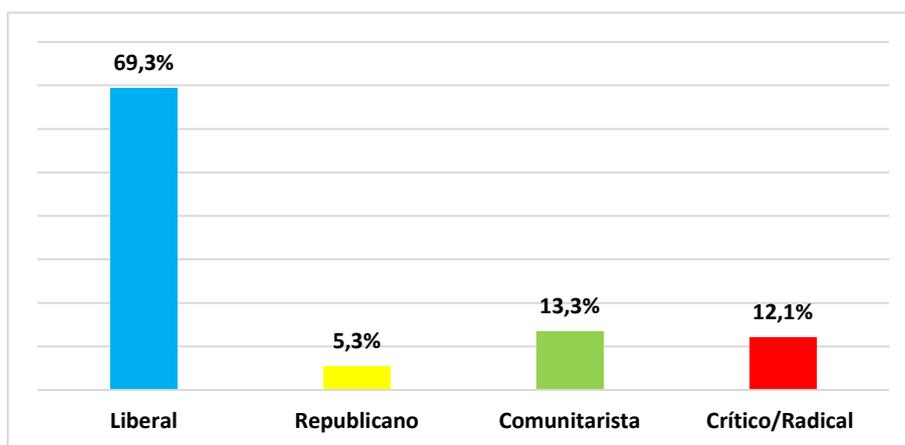
Representantes , Sociedad, Bien (es), Ciudad (es), Leyes, Deberes, Estado, Atributos, Desarrollo, Economía, Desorden	Intolerante, Objetiva
---	--------------------------

Nota. La tabla muestra las palabras asociadas con ciudadanía y agrupadas según cada modelo.

Las palabras que aparecieron con mayor frecuencia (Fig. 23) están relacionadas con una ciudadanía liberal (69,3%).

Figura 23

Frecuencia de palabras según modelos de ciudadanía.



Nota. La figura muestra el porcentaje de las palabras asociadas a la ciudadanía según modelo.

Por otro lado, las expresiones más asociadas fueron: personas, ciudad, derechos, ciudadanos y pueblo. Éstas aparecieron 33 veces, es decir, son el 44% del corpus textual.

Un total de 4 de los 18 participantes (22,2%) asoció en primer lugar la palabra personas con la ciudadanía y fue destacada como la más importante por 6 (33%) de los 18. La definición que hicieron de personas fue: *especie humana o seres vivos pensantes y racionales*.

Lo anterior nos sugirió que el NC de la RS de la ciudadanía, para este grupo, está compuesto por aspectos como: personas, ciudad y derechos, por lo cual, podríamos deducir que se representan a la ciudadanía como: *personas, seres o individuos que habitan un mismo lugar y tienen derechos*.

Teniendo en cuenta los resultados, evidenciamos que la principal característica, NC y contenido de las RS de la ciudadanía está compuesto por aspectos cercanos al modelo de ciudadanía liberal y una definición tradicional del ciudadano.

Estos resultados estarían próximos a otros estudios (Santisteban y Pagés, 2009; Salinas, 2007; Villamil, 2018; Echavarría, 2011) en donde las y los estudiantes asocian la ciudadanía con deberes y derechos, vivir en algún territorio, cumplir la mayoría de edad y poder votar, aspectos que se acercan a una perspectiva liberal de la ciudadanía.

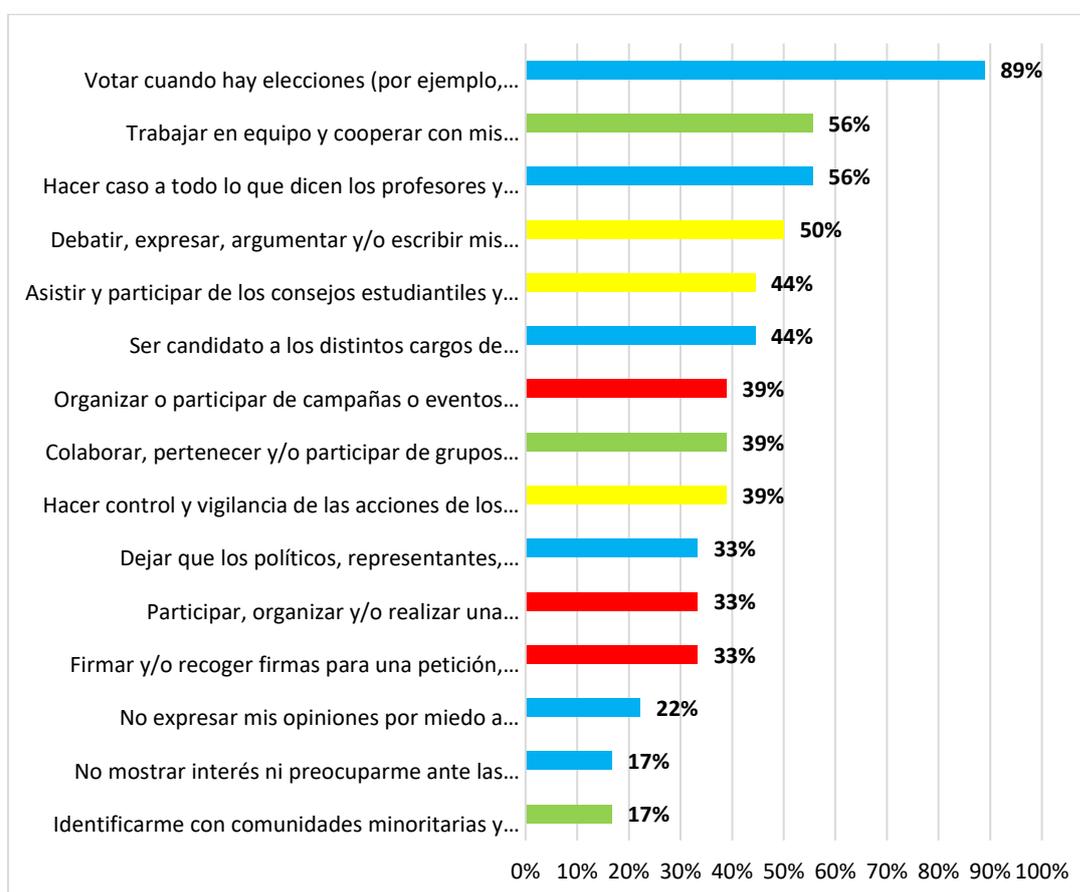
4.5 Las formas de participación

Entre las acciones de participación que más han realizado las y los estudiantes el mayor porcentaje corresponde a acciones de tipo liberal y republicano, situación que coincide con el contenido y el NC de sus RS. De esta manera, vemos cómo el 89% de los estudiantes afirma que ha votado alguna vez y el 11% asevera no haberlo hecho, situación que se explica por el carácter de obligatoriedad que tiene, en las instituciones educativas, el proceso de elección de representantes estudiantiles, personeros y contralores (Fig. 24).

Por su parte, el 50% afirman haber debatido, expresado, argumentado y/o escrito sus opiniones en diversos medios y/o espacios y, el 50% menciona no haberlo hecho, situación que se puede explicar por la asociación que hacen de esta forma de participación con intervenir en clases o en los consejos estudiantiles (Fig. 24).

Figura 24

Formas de participación que han ejercido los estudiantes en su escuela, barrio o comunidad.



Nota. La figura muestra las distintas formas de participación que han ejercido los estudiantes en su escuela o barrio. Las respuestas están catalogadas por colores según cada modelo (**Azul**: liberal o desinteresada, **amarillo**: republicana, **verde**: comunitarista y **rojo**: crítico/radical).

Por otro lado, son alentadores los porcentajes que muestran acciones de participación que podemos considerar como comunitaristas, pues, un 50% afirma que ha trabajado en equipo y cooperado con sus compañeros y vecinos en actividades que benefician a la comunidad

estudiantil o al barrio (Fig. 24). Sin embargo, este porcentaje también puede relacionarse con los trabajos en grupo que se desarrollan en los contextos del aula.

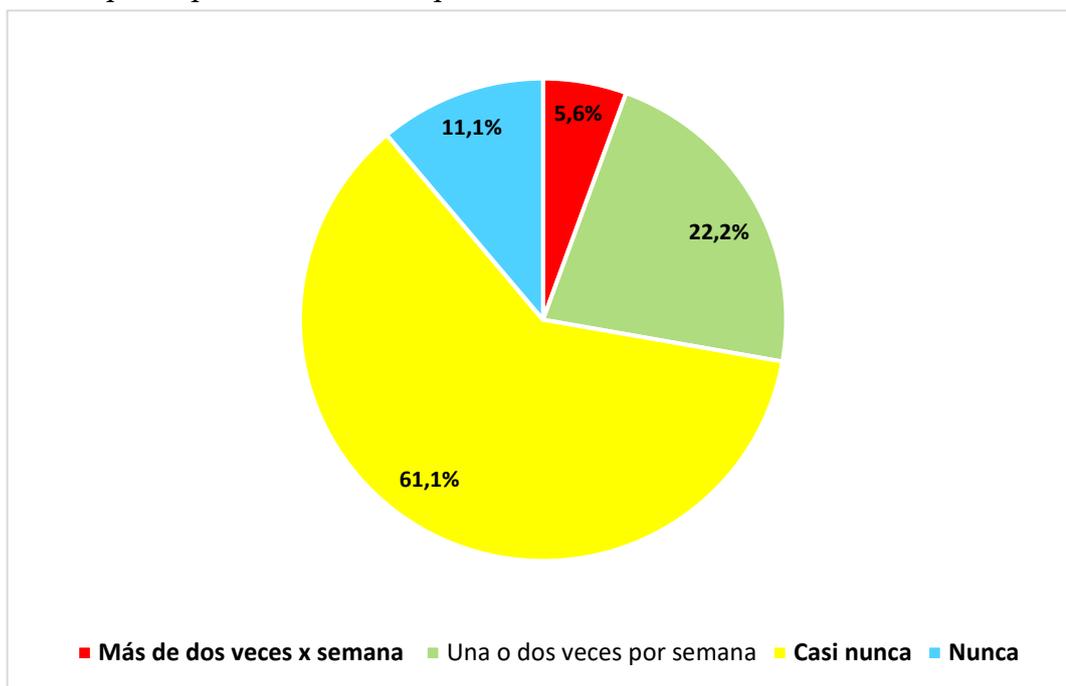
Es preocupante que el 56% manifiesten haber hecho caso a lo que dicen profesores y directivas sin cuestionarlos y el 44% que no (Fig. 24). Este comportamiento se puede relacionar con la idea de respetar la autoridad sin discutirla, que a veces se impone en las relaciones sociales y de aprendizaje en las instituciones escolares.

Vemos que la participación de tipo crítico/radical son las acciones que menos ha realizado el alumnado, ya que solo el 33% asevera haber participado, organizado y/o realizado una manifestación, concentración, toma o huelga para expresar sus inconformidades y buscar cambios, mientras que el 67% afirma no haberlo hecho. En este caso, las acciones no convencionales de participación son las que menos han realizado.

Relacionando las formas de participación con las características de las RS, a pesar de que el 21,1% de las asociaciones hechas con la participación corresponden a palabras de tipo radical (Fig. 22) y que el 33,8% de las relaciones que hacen con la democracia son expresiones cercanas a este modelo (Fig. 21), los participantes del estudio prefieren desarrollar formas de participación de tipo republicano o liberal, es decir, convencionales. Esto se confirma cuando se les pregunta por la regularidad en que participan en acciones políticas, ciudadanas y democráticas, ya que el 72,2% expresa que nunca o casi nunca lo hacen (Fig. 25).

Figura 25

Regularidad de participación en acciones políticas.



Nota. La figura muestra la respuesta a la pregunta: ¿Con qué frecuencia participas de actividades políticas como votaciones, debates, asambleas, publicar o debatir contenido político en redes, participar de eventos comunitarios o movilizaciones?

Estos resultados son cercanos a otros estudios (Pagés, 2010; Sant, et. al. 2011; Caballero, 2018; 2019; Salinas, 2017; MEN, 2017; Salinas y Oller, 2018; Caballero, 2020), pues al parecer

las y los estudiantes prefieren utilizar las formas convencionales de participación y utilizar los mecanismos y canales institucionalizados para ejercerla, siendo el voto la que más usan. En cuanto las formas no convencionales y más directas de incidir, los estudios coinciden en que el alumnado prefiere no usarlas, quizás por considerarlas más extremas, peligrosas, molestas o porque son las que menos conocen o hacen énfasis en su escuela o su contexto.

Cuando se le pregunta al alumnado: ¿Qué harías si por un día en tu escuela no hay directivas, ni profesores, ni padres de familia y sólo están las y los estudiantes para organizar el colegio? La mayoría expresa estar de acuerdo con formas de participación de tipo republicano y comunitarista (Fig. 26). De las opciones que se relacionan con el modelo republicano: el 100% de los estudiantes manifiesta estar de acuerdo con discutir entre todos, la manera de organizar el colegio y exponer sus puntos de vista, argumentándolos y sometiéndolos al debate (Fig. 26). Igualmente, el 88.9% expresa estar de acuerdo con que se realice una reunión del consejo estudiantil, de la cual participarían activamente con propuestas para los diferentes temas o problemas, a diferencia del 11,1% que manifiesta estar en desacuerdo con esta acción (Fig. 26).

En cuanto a las formas de participación de tipo comunitarista: el 94,4% expresa estar de acuerdo con explicar a sus compañeros que como estudiantes deben unirse e interesarse por su educación, pues deben defender sus intereses en el colegio, a diferencia del 5,6% que afirma estar en desacuerdo con esta opción (Fig. 26). Por su parte, el 88.9% estaría de acuerdo en que se formen grupos de estudio para continuar estudiando de forma autónoma y autodidacta, porqué consideran que los problemas se resuelven entre todos, mientras que el 11,1% afirma estar en desacuerdo con esta forma de participación (Fig. 26).

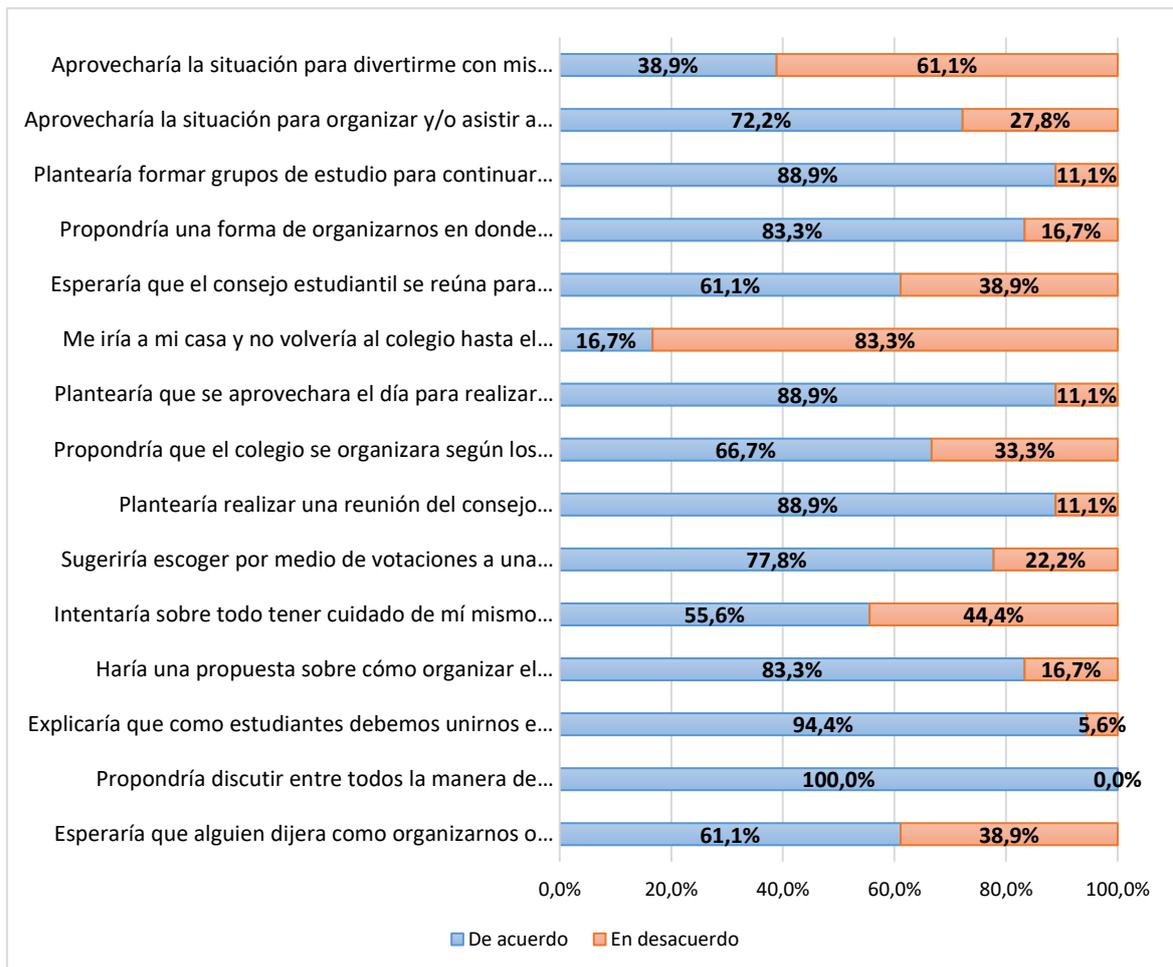
Con respecto a las acciones cercanas a la ciudadanía para la democracia radical, vemos que estas tienen menor porcentaje de aprobación. Sin embargo, el 88.9% manifiesta estar de acuerdo en aprovechar el día para realizar un documento que exprese sus inconformidades y los cambios que quieren en la escuela y la sociedad. Por el contrario, el 11,1% afirma estar en desacuerdo con esta alternativa (Fig. 26). A su vez, el 77,2% expresa estar de acuerdo con la idea de aprovechar la situación para organizar y/o asistir a una movilización para expresarse y exigir cambios a las problemáticas de la escuela y la educación discutidas entre todos, a diferencia del 27,8% que manifiesta estar en desacuerdo con esta forma de organizar el colegio ante la ausencia de docentes, directivas y padres (Fig. 26).

Por su parte, vemos que las opciones que implican una participación más directa tienen un mayor porcentaje de aceptación frente a las que no, tales como: aprovecharía la situación para divertirme con mis compañeros en el colegio y organizar un *jean day*¹⁸ o una fiesta, con un 38,8% de acuerdo y un 61,1% de desacuerdo. Asimismo, me iría a mi casa y no volvería al colegio hasta el retorno de los maestros y las directivas, con un 16,7% de acuerdo y un 83,3% de desacuerdo (Fig. 26).

¹⁸ Los *jeans days* son días en que los estudiantes asisten al colegio sin uniforme y lo hacen en ropa de calle. Por lo regular al final de la jornada se celebra una fiesta.

Figura 26

Formas hipotéticas de ejercer participación en la escuela en caso de ausencia de docentes, directivas y padres de familia.



Nota. La figura muestra las respuestas a la pregunta: Imagina que por un día en tu escuela no hay directivas, ni profesores, ni padres de familia y sólo estarían los estudiantes para organizar el colegio ¿Qué harías?

Lo anterior, contrasta con el desinterés que muestran al momento de ejercer acciones de participación en su vida cotidiana (Fig. 25) y con las formas de participación que han realizado en su escuela o comunidad (Fig. 24). Es decir, que cuando las y los estudiantes piensan en situaciones concretas y cercanas a su realidad, podrían optar por desarrollar acciones políticas, democráticas y ciudadanas más directas y el desinterés sería menor. Estos resultados estarían en concordancia con algunos estudios (Caballero, 2018; 2019) que afirman que los alumnos asumen posiciones y acciones menos convencionales y más directas ante hechos concretos de violación de derechos de las minorías, casos de corrupción o temas relacionados con su vida cotidiana.

4.6 La enseñanza de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía en las clases de ciencias sociales

Son bastante alentadoras las respuestas que dan los estudiantes a la pregunta: ¿Con qué relacionan los profesores la democracia, la participación y la ciudadanía en las clases de ciencias sociales? Vemos que el profesorado relaciona estos términos con acciones de tipo republicano, crítico/radical y comunitarista y no sólo con modelos de participación liberal.

De este modo, desde el modelo liberal el 88,9% de las y los participantes del estudio afirman que el profesorado relaciona la participación, la ciudadanía y la democracia con ideas como educar en buenos comportamientos y valores, contrario al 11,1% que dice que no (Fig. 27). Asimismo, el 72,2% señala que estos temas se tratan enseñando sobre sistemas de gobierno y organización, funcionamiento e historia del Estado colombiano y de las instituciones políticas y enseñanza de la constitución, de cómo votar y de mecanismos de participación, frente al 27,8% que dice que no (Fig. 27). Igualmente, el 66,7% expresa que las y los docentes enseñan estos tópicos a través del aprendizaje de los símbolos patrios y fechas importantes, a diferencia del 33,3% que dice que no (Fig. 27).

Figura 27

Enseñanza de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía en las clases de CS.



Nota. La figura muestra las respuestas a la pregunta: ¿Con qué relacionan los profesores la democracia, la participación y la ciudadanía en las clases de ciencias sociales? Las respuestas están catalogadas por colores según cada modelo (Azul: liberal o desinteresada, amarillo: republicana, verde: comunitarista y rojo: crítico/radical).

Desde el modelo republicano: el 88,9% afirman que las y los docentes asumen la participación, la ciudadanía y la democracia desde nociones como hablar y debatir sobre los

problemas que afectan al país, mientras que el 11,1% dice que los docentes no relacionan estos tópicos con debatir (Fig. 27). Igualmente, el 77,8 del estudiantado dice que en las clases se asumen estas temáticas como argumentar ideas y opiniones, contrario al 22,2% que dice que no (Fig. 27).

Con respecto al modelo comunitarista: el 61,1% expresa que estos temas se enseñan relacionándolos con formas de participación comunitaria y vecinal, ONGS y trabajo colaborativo, frente a un 38,9% que afirma que no (Fig. 27).

En cuanto al modelo crítico/radical: el 77,8% expresa que el profesorado enseña estos tópicos desde los movimientos sociales, frente al 22,2% que dice que no (Fig. 27). Igualmente, el 66,7% manifiesta que las y los docentes enseñan estas temáticas a través de la visibilización de la desigualdad social y las injusticias que afectan a las minorías étnicas, las mujeres, los niños, las niñas y sus reivindicaciones, contrario al 33,3% que dice que no (Fig. 27).

Que el profesorado relacione la enseñanza de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía con elementos de los modelos liberal y republicano y con algunos elementos del modelo comunitarista y radical podría explicar porque el NC de las RS se encuentra transitando entre los distintos modelos.

Por otro lado, es interesante ver cómo las y los docentes han avanzado en la representación de que la ciudadanía no se corresponde, necesariamente, con la mayoría de edad, pues solo el 22,2% del alumnado manifiesta que relacionan la participación, la democracia y la ciudadanía con este tema, mientras que el 77,8% expresa que el profesorado no relaciona la mayoría de edad con la enseñanza de la ciudadanía (Fig. 27). A su vez, es esperanzador que la enseñanza de estos temas no se relacione con asumir que unas personas gobiernan y otros obedecen, pues solo el 33,3% expresa que el tema se enseña de esta manera, frente a un 66,7% que dice que no se enseña de este modo (Fig. 27). Esta situación muestra que se puede avanzar hacia una educación política y ciudadana que busque lograr cambios significativos.

4.7 Explicación y origen de las representaciones sociales

Para explicar las causas de las RS y de las actitudes y comportamientos políticos de los participantes del estudio, se relacionaron con el origen social del estudiantado y con otras variables que reflejan características personales y demográficas: nivel de estudios y profesión de los padres y los hermanos, pertenencia o no a grupos y/u organizaciones juveniles, interés en la política de familiares y amigos. El análisis de la relación entre las variables se desarrolló a través de un análisis bivariado y del Chi cuadrado.

Así, en cuanto la incidencia que tienen la posición social y los distintos escenarios de socialización en las RS, en primera instancia, el oficio de los padres (calificado o no calificado) no parece tener una relación con estas, pues al vincular las variables el Chi cuadrado es mayor a 0,05 (Figs. 28, 29, 30 y 31).

Figura 28

Análisis bivariado para explicar origen de las RS (¿Las RS de la política de los estudiantes depende del oficio de sus padres?).

Resumen							
		Casos					
		Válido		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
oficio de los padres × RS de la política		18	100,0%	0	,0%	18	100,0%

oficio de los padres × RS de la política						
		RS de la política			Total	
		liberal	republicano	radical		
oficio de los padres	no calificado	Recuento	10	1	0	11
		% Fila	90,9%	9,1%	,0%	100,0%
		% Columna	62,5%	100,0%	,0%	61,1%
	calificado	Recuento	6	0	1	7
		% Fila	85,7%	,0%	14,3%	100,0%
		% Columna	37,5%	,0%	100,0%	38,9%
		% Total	33,3%	,0%	5,6%	38,9%
Total		Recuento	16	1	1	18
		% Fila	88,9%	5,6%	5,6%	100,0%
		% Columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	88,9%	5,6%	5,6%	100,0%

Contrastes Chi-cuadrado.			
	Valor	df	Sign. Asintótica (2-colas)
Chi-cuadrado de Pearson	2,22	2	,329
Razón de Semejanza	2,89	2	,236
Asociación Lineal-by-Lineal	,91	1	,340
N de casos válidos	18		

Nota. El análisis del Chi cuadrado de la relación entre las variables: oficio de los padres y las RS de la política nos muestra que no hay relación (Chi cuadrado < 0,05).

Figura 29

Análisis bivariado para explicar origen de las RS (¿Las RS de la democracia de los estudiantes depende del oficio de sus padres?).

Resumen							
		Casos					
		Válido		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
oficio de los padres × RS de la democracia		18	100,0%	0	,0%	18	100,0%

oficio de los padres × RS de la democracia						
		RS de la democracia			Total	
		liberal	republicano	radical		
oficio de los padres	no calificado	Recuento	6	1	4	11
		% Fila	54,5%	9,1%	36,4%	100,0%
		% Columna	66,7%	100,0%	50,0%	61,1%
	calificado	Recuento	3	0	4	7
		% Fila	42,9%	,0%	57,1%	100,0%
		% Columna	33,3%	,0%	50,0%	38,9%
		% Total	16,7%	,0%	22,2%	38,9%
Total		Recuento	9	1	8	18
		% Fila	50,0%	5,6%	44,4%	100,0%
		% Columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	50,0%	5,6%	44,4%	100,0%

Contrastes Chi-cuadrado.			
	Valor	df	Sign. Asintótica (2-colas)
Chi-cuadrado de Pearson	1,17	2	,557
Razón de Semejanza	1,51	2	,470
Asociación Lineal-by-Lineal	,54	1	,463
N de casos válidos	18		

Nota. El análisis del Chi cuadrado de la relación entre las variables: oficio de los padres y las RS de la democracia nos muestra que no hay relación (Chi cuadrado < 0,05).

Figura 30

Análisis bivariado para explicar origen de las RS (¿Las RS de la participación de los estudiantes depende del oficio de sus padres?).

Resumen							
		Casos					
		Válido		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
oficio de los padres × RS de la participación		18	100,0%	0	,0%	18	100,0%

oficio de los padres × RS de la participación							
		RS de la participación				Total	
		liberal	republicano	comunitarista	radical		
oficio de los padres	no calificado	Recuento	2	5	2	2	11
		% Fila	18,2%	45,5%	18,2%	18,2%	100,0%
		% Columna	50,0%	55,6%	66,7%	100,0%	61,1%
		% Total	11,1%	27,8%	11,1%	11,1%	61,1%
	calificado	Recuento	2	4	1	0	7
		% Fila	28,6%	57,1%	14,3%	,0%	100,0%
		% Columna	50,0%	44,4%	33,3%	,0%	38,9%
		% Total	11,1%	22,2%	5,6%	,0%	38,9%
Total		Recuento	4	9	3	2	18
		% Fila	22,2%	50,0%	16,7%	11,1%	100,0%
		% Columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	22,2%	50,0%	16,7%	11,1%	100,0%

Contrastes Chi-cuadrado.				
	Valor	df	Sign. Asintótica (2-colas)	
Chi-cuadrado de Pearson	1,64	3	,651	
Razón de Semejanza	2,33	3	,507	
Asociación Lineal-by-Lineal	1,29	1	,257	
N de casos válidos	18			

Nota. El análisis del Chi cuadrado de la relación entre las variables: oficio de los padres y las RS de la participación nos muestra que no hay relación (Chi cuadrado < 0,05).

Figura 31

Análisis bivariado para explicar origen de las RS (¿Las RS de la ciudadanía de los estudiantes depende del oficio de sus padres?).

Resumen							
		Casos					
		Válido		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
oficio de los padres × RS de la ciudadanía		18	100,0%	0	,0%	18	100,0%

oficio de los padres × RS de la ciudadanía							
		RS de la ciudadanía				Total	
		liberal	republicano	comunitarista	radical		
oficio de los padres	no calificado	Recuento	8	1	2	0	11
		% Fila	72,7%	9,1%	18,2%	,0%	100,0%
		% Columna	61,5%	100,0%	66,7%	,0%	61,1%
		% Total	44,4%	5,6%	11,1%	,0%	61,1%
	calificado	Recuento	5	0	1	1	7
		% Fila	71,4%	,0%	14,3%	14,3%	100,0%
		% Columna	38,5%	,0%	33,3%	100,0%	38,9%
		% Total	27,8%	,0%	5,6%	5,6%	38,9%
Total		Recuento	13	1	3	1	18
		% Fila	72,2%	5,6%	16,7%	5,6%	100,0%
		% Columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	72,2%	5,6%	16,7%	5,6%	100,0%

Contrastes Chi-cuadrado.				
	Valor	df	Sign. Asintótica (2-colas)	
Chi-cuadrado de Pearson	2,25	3	,523	
Razón de Semejanza	2,91	3	,405	
Asociación Lineal-by-Lineal	,30	1	,585	
N de casos válidos	18			

Nota. El análisis del Chi cuadrado de la relación entre las variables: oficio de los padres y las RS de la ciudadanía nos muestra que no hay relación (Chi cuadrado < 0,05).

Igualmente, el nivel educativo de los padres tampoco parece tener incidencia en las RS de la política. Al relacionar la variable nivel educativo de los padres (variable independiente) y

RS de la política (variable dependiente) el resultado nos muestra que no hay relación (Chi cuadrado < 0, 05) (Fig. 32). Al desarrollar el mismo procedimiento con las variables RS de la democracia, la participación y la ciudadanía no muestran dependencia.

Figura 32

Análisis bivariado para explicar origen de las RS (¿Las RS de la política de las y los estudiantes depende del nivel educativo de los padres?).

resumen						
	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
nivel educativo padres × RS de la política	18	100,0%	0	,0%	18	100,0%

nivel educativo padres × RS de la política						
			RS de la política			Total
			liberal	republicano	radical	
nivel educativo padres	primaria	Recuento	2	0	0	2
		% Fila	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% Columna	12,5%	,0%	,0%	11,1%
		% Total	11,1%	,0%	,0%	11,1%
	bachillerato	Recuento	8	0	0	8
		% Fila	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% Columna	50,0%	,0%	,0%	44,4%
		% Total	44,4%	,0%	,0%	44,4%
	técnico	Recuento	2	1	1	4
		% Fila	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%
		% Columna	12,5%	100,0%	100,0%	22,2%
		% Total	11,1%	5,6%	5,6%	22,2%
tecnológico	Recuento	3	0	0	3	
	% Fila	100,0%	,0%	,0%	100,0%	
	% Columna	18,8%	,0%	,0%	16,7%	
	% Total	16,7%	,0%	,0%	16,7%	
profesionales	Recuento	1	0	0	1	
	% Fila	100,0%	,0%	,0%	100,0%	
	% Columna	6,3%	,0%	,0%	5,6%	
	% Total	5,6%	,0%	,0%	5,6%	
Total	Recuento	16	1	1	18	
	% Fila	88,9%	5,6%	5,6%	100,0%	
	% Columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Total	88,9%	5,6%	5,6%	100,0%	

Contrastes Chi-cuadrado.			
	Valor	df	Sign. Asintótica (2-colas)
Chi-cuadrado de Pearson	7,88	8	,446
Razón de Semejanza	7,01	8	,535
Asociación Lineal-hv-Linear	,22	1	,637

Nota. El análisis del Chi cuadrado de la relación entre las variables: nivel educativo de los padres y RS de la política nos muestra que no hay relación (Chi cuadrado < 0,05).

En cuanto a la pertenencia a organizaciones juveniles tampoco parece incidir en sus RS de la participación. Al relacionar la variable pertenencia a organizaciones juveniles (variable independiente) y RS de la participación (variable dependiente) el resultado también nos muestra que no hay relación (Chi cuadrado < 0, 05) (Fig. 33). Al desarrollar el mismo procedimiento con las variables RS de la política, la democracia y la ciudadanía no muestran dependencia.

Figura 33

Análisis bivariado para explicar origen de las RS (¿Las RS de la participación de las y los estudiantes depende de su pertenencia o no a grupos juveniles?).

Resumen							
		Casos					
		Válido		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
¿Haces parte de una org juvenil? × RS de la participación		18	100,0%	0	,0%	18	100,0%

¿Haces parte de una org juvenil? × RS de la participación							
		RS de la participación				Total	
		liberal	republicano	comunitarista	radical		
¿Haces parte de una org juvenil?	no	Recuento	1	4	3	2	10
		% Fila	10,0%	40,0%	30,0%	20,0%	100,0%
		% Columna	25,0%	44,4%	100,0%	100,0%	55,6%
		% Total	5,6%	22,2%	16,7%	11,1%	55,6%
si		Recuento	3	5	0	0	8
		% Fila	37,5%	62,5%	,0%	,0%	100,0%
		% Columna	75,0%	55,6%	,0%	,0%	44,4%
		% Total	16,7%	27,8%	,0%	,0%	44,4%
Total		Recuento	4	9	3	2	18
		% Fila	22,2%	50,0%	16,7%	11,1%	100,0%
		% Columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	22,2%	50,0%	16,7%	11,1%	100,0%

Contrastes Chi-cuadrado.			
	Valor	df	Sign. Asintótica (2-colas)
Chi-cuadrado de Pearson	5,96	3	,113
Razón de Semejanza	7,87	3	,049
Asociación Lineal-by-Lineal	4,95	1	,026
N de casos válidos	18		

Nota. El análisis del Chi cuadrado de la relación entre las variables: RS de la participación y pertenencia a grupos juveniles nos muestra que no hay relación (Chi cuadrado < 0,05).

De la misma manera, el hecho de que la familia o los amigos estén interesados o no en la política tampoco parece incidir en las RS. Al relacionar la variable interés de la familia y de los amigos en la política (variables independientes) y RS de la política (variable dependiente) el resultado nos arroja que no hay relación (Chi cuadrado < 0,05) (Fig. 32). Al desarrollar el mismo procedimiento con las variables RS de la democracia, la ciudadanía y la participación no muestran dependencia.

Figura 34

Análisis bivariado para explicar origen de las RS (¿Las RS de la política de los estudiantes depende del interés de la familia o los amigos en la política?).

Resumen							
		Casos					
		Válido		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
¿Tu familia esta interesada en la política? × RS de la política		18	100,0%	0	,0%	18	100,0%

¿Tu familia esta interesada en la política? × RS de la política						
		RS de la política				
		liberal	republicano	radical	Total	
¿Tu familia esta interesada en la política?	no	Recuento	5	0	0	5
		% Fila	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% Columna	31,3%	,0%	,0%	27,8%
		% Total	27,8%	,0%	,0%	27,8%
si	Recuento	11	1	1	13	
	% Fila	84,6%	7,7%	7,7%	100,0%	
	% Columna	68,8%	100,0%	100,0%	72,2%	
	% Total	61,1%	5,6%	5,6%	72,2%	
Total		Recuento	16	1	1	18
		% Fila	88,9%	5,6%	5,6%	100,0%
		% Columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	88,9%	5,6%	5,6%	100,0%

Contrastes Chi-cuadrado.				
	Valor	df	Sign. Asintótica (2-colas)	
Chi-cuadrado de Pearson	,87	2	,649	
Razón de Semejanza	1,40	2	,498	
Asociación Lineal-by-Lineal	,64	1	,424	
N de casos válidos	18			

Resumen							
		Casos					
		Válido		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
¿Tus amigos estan interesados en la política? × RS de la política		18	100,0%	0	,0%	18	100,0%

¿Tus amigos estan interesados en la política? × RS de la política						
		RS de la política				
		liberal	republicano	radical	Total	
¿Tus amigos estan interesados en la política?	no	Recuento	8	0	0	8
		% Fila	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% Columna	50,0%	,0%	,0%	44,4%
		% Total	44,4%	,0%	,0%	44,4%
si	Recuento	8	1	1	10	
	% Fila	80,0%	10,0%	10,0%	100,0%	
	% Columna	50,0%	100,0%	100,0%	55,6%	
	% Total	44,4%	5,6%	5,6%	55,6%	
Total		Recuento	16	1	1	18
		% Fila	88,9%	5,6%	5,6%	100,0%
		% Columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	88,9%	5,6%	5,6%	100,0%

Contrastes Chi-cuadrado.				
	Valor	df	Sign. Asintótica (2-colas)	
Chi-cuadrado de Pearson	1,80	2	,407	
Razón de Semejanza	2,55	2	,279	
Asociación Lineal-by-Lineal	1,33	1	,249	
N de casos válidos	18			

Nota. El análisis del Chi cuadrado de la relación entre las variables: interés por la política de la familia y de los pares y las RS de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía nos muestra que no hay relación (Chi cuadrado < 0,05).

Teniendo en cuenta estos resultados podemos concluir que, al parecer, los escenarios de socialización familiar y de pares no tienen incidencia en la RS que construyen las y los

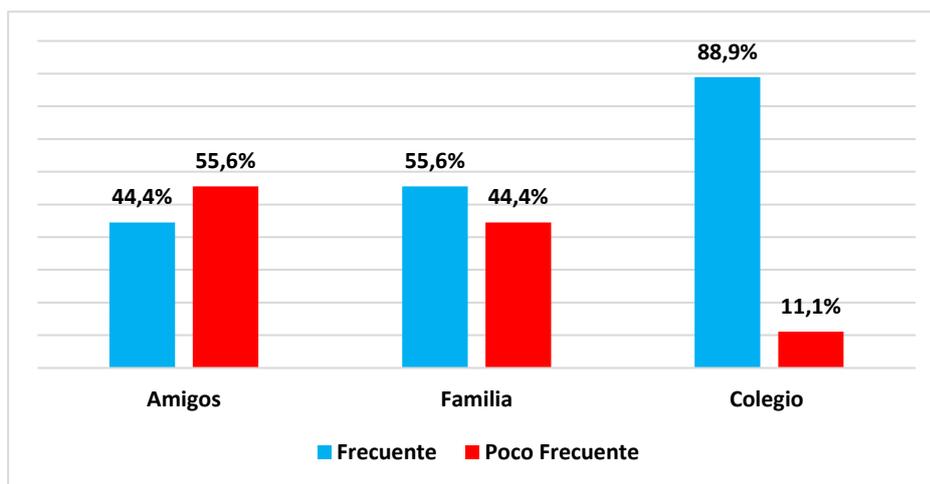
estudiantes de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía. De la misma manera, el origen social (nivel educativo y oficio de los padres) tampoco parece afectar de forma considerable la manera en que se representan los términos inductores.

Creemos que estos resultados se dan por dos situaciones: la primera, que al analizar las características de la población objeto del estudio esta es bastante homogénea, por tanto, no se verán grandes diferencias y relaciones entre su origen social y sus RS. La segunda, que en la actualidad los medios de comunicación tienen una gran influencia en la socialización política de las y los jóvenes, pues, como lo señalan Sant y Pagés (2013a), existe una hegemonía del control de la información política por parte de estos, ante la cual el alumnado asume una actitud pasiva, viéndose a sí mismos como receptores más que como buscadores activos y críticos.

Considerando los resultados, observamos que el escenario en donde las y los estudiantes discuten la mayoría del tiempo sobre temas políticos es en el colegio, pues el 88,9% manifiesta que en este se habla frecuentemente de política, frente a un 11,1% que dice que no (Fig. 35), porcentaje que es mayor al de la familia o el grupo de pares.

Figura 35

Frecuencia con qué se habla de política con la familia, los amigos y en el colegio.



Nota. La figura muestra los resultados a la pregunta: ¿Con qué frecuencia hablas con tus familiares, amigos y en el colegio de política?

Estos resultados parecen contradecir los presentados en otros estudios (Santisteban y Pagés como se citó en Pagés et. al., 2010; Pagés et. al., 2010) que afirman que el origen social y la familia parecen tener una influencia significativa en las ideas y las RS acerca de la política, la organización social y la participación democrática. Sin embargo, se acercan a los resultados mostrados en otros estudios (Muñoz et. al., 2013) que señalan a la escuela como principal fuente de las percepciones de la política y de la democracia del alumnado.

Por otro lado, las RS entre un término inductor (política, democracia, ciudadanía y participación) y otro, al parecer, sí tienen relación. De este modo, vemos como las RS que se hace el alumnado de la política incide en la RS que se hacen de la ciudadanía ($\chi^2 > 0,05$) (Fig. 36), por lo cual, del total de las y los estudiantes que tiene una RS de la política cercana al modelo liberal el 81,3% tiene una RS de la ciudadanía cercana a este modelo y del

total de alumnos que tiene una RS de la ciudadanía cercana al tipo liberal el 100% tiene una RS de la política liberal (Fig. 36).

Figura 36

Análisis bivariado para mirar relación entre RS (¿Las RS de la ciudadanía dependen de la RS de la política?).

Resumen							
		Casos					
		Válido		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
RS de la política × RS de la ciudadanía		18	100,0%	0	,0%	18	100,0%

RS de la política × RS de la ciudadanía							
		RS de la ciudadanía				Total	
		liberal	republicano	comunitarista	radical		
RS de la política	liberal	Recuento	13	1	2	0	16
		% Fila	81,3%	6,3%	12,5%	,0%	100,0%
		% Columna	100,0%	100,0%	66,7%	,0%	88,9%
		% Total	72,2%	5,6%	11,1%	,0%	88,9%
	republicano	Recuento	0	0	1	0	1
		% Fila	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% Columna	,0%	,0%	33,3%	,0%	5,6%
		% Total	,0%	,0%	5,6%	,0%	5,6%
	radical	Recuento	0	0	0	1	1
		% Fila	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% Columna	,0%	,0%	,0%	100,0%	5,6%
		% Total	,0%	,0%	,0%	5,6%	5,6%
Total		Recuento	13	1	3	1	18
		% Fila	72,2%	5,6%	16,7%	5,6%	100,0%
		% Columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	72,2%	5,6%	16,7%	5,6%	100,0%

Contrastes Chi-cuadrado.			
	Valor	df	Sign. Asintótica (2-colas)
Chi-cuadrado de Pearson	23,25	6	,001
Razón de Semejanza	11,51	6	,074
Asociación Lineal-by-Lineal	8,74	1	,003
N de casos válidos	18		

Nota. El análisis del Chi cuadrado de la relación entre las variables: RS de la política y RS de la ciudadanía muestra que hay relación entre las variables (Chi cuadrado > 0,05).

En cuanto a las RS de la política, esta parece no incidir en las RS de la democracia (Chi cuadrado < 0,05) (Fig. 37). Estos resultados (Fig. 37) confirman que, a pesar de que las y los estudiantes tengan una RS negativa de la política, esto no afecta la que se hacen de la democracia, que es positiva y tiende acercarse al modelo radical.

Figura 37

Análisis bivariado para mirar relación entre RS (¿Las RS de la democracia dependen de la RS de la política?).

Resumen							
		Casos					
		Válido		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
RS de la política × RS de la democracia		18	100,0%	0	,0%	18	100,0%

RS de la política × RS de la democracia							
		RS de la democracia			Total		
		liberal	republicano	radical			
RS de la política	liberal	Recuento	9	1	6	16	
		% Fila	56,3%	6,3%	37,5%	100,0%	
		% Columna	100,0%	100,0%	75,0%	88,9%	
		% Total	50,0%	5,6%	33,3%	88,9%	
	republicano	Recuento	0	0	1	1	
		% Fila	,0%	,0%	100,0%	100,0%	
		% Columna	,0%	,0%	12,5%	5,6%	
		% Total	,0%	,0%	5,6%	5,6%	
	radical	Recuento	0	0	1	1	
		% Fila	,0%	,0%	100,0%	100,0%	
		% Columna	,0%	,0%	12,5%	5,6%	
		% Total	,0%	,0%	5,6%	5,6%	
Total		Recuento	9	1	8	18	
		% Fila	50,0%	5,6%	44,4%	100,0%	
		% Columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% Total	50,0%	5,6%	44,4%	100,0%	

Contrastes Chi-cuadrado.			
	Valor	df	Sign. Asintótica (2-colas)
Chi-cuadrado de Pearson	2,81	4	,590
Razón de Semejanza	3,56	4	,469
Asociación Lineal-by-Lineal	2,02	1	,155
N de casos válidos	18		

Nota. El análisis del Chi cuadrado de la relación entre las variables: RS de la política y RS de la democracia muestra que no hay relación entre las variables (Chi cuadrado < 0,05).

4.8 Las representaciones sociales y su origen: Síntesis

Los datos muestran que la mayoría de las y los participantes del estudio asocian la política, la democracia y la ciudadanía con prácticas y palabras del modelo liberal y del sistema político representativo. La participación la asocian con prácticas y palabras del modelo republicano. Por lo cual, consideramos que, aunque asuman la participación como la posibilidad de argumentar, debatir y expresar sus ideas y opiniones, aún tienen una significación tradicional y convencional de la política, la democracia y la ciudadanía. Interpretamos con estos resultados que las y los estudiantes aún no han tomado el grado de conciencia y de sentido crítico necesario para avanzar hacia una ciudadanía capaz de plantear transformaciones sociales a partir de su acción social.

Las RS de la **política** están compuestas por aspectos como: corrupción, gobierno y democracia, por lo cual, podríamos deducir que se representan a la política como: *un grupo de ciudadanos que participa de forma libre para elegir sus representantes y su gobierno. Gobierno y representantes que son personas corruptas.* Por otro lado, la política despierta sentimientos, emociones, valoraciones, opiniones y expresiones que son en su mayoría negativas y/o críticas y se asocian con términos como: corrupción e injusticias.

Las RS de la **democracia** están compuestas por aspectos como: voto, participación e igualdad, por lo cual, podríamos deducir que el alumnado se representa la democracia como: *una forma de participación en igualdad y que se puede ejercer a través del voto y la libre expresión de ideas y pensamientos*. Es representativa la visión radical que se tiene de la democracia como un sistema que permite ejercer poder, opinar, expresar pensamientos e intentar generar transformaciones.

La **participación** es asociada con palabras como: debate, ideas, expresión y comunidad, por lo cual, las RS estarían cercanas a: *expresar tus ideas y debatirlas en comunidad para llegar a acuerdos*. Ideas de la participación que han ido avanzando de una visión liberal hacia una visión republicana y que expone un entendimiento de la participación como algo directo que no solo se reduce al voto.

Las RS de la **ciudadanía** se acercan, principalmente, a aspectos de la ciudadanía liberal y a una definición tradicional y hegemónica del ciudadano, relacionándola con palabras como: personas, ciudad y derechos, por lo cual, se podría caracterizar a la ciudadanía como: *personas, seres o individuos que habitan un mismo lugar y tienen derechos*.

En cuanto a las **formas de participación**, el mayor porcentaje de acciones realizadas por los estudiantes son de tipo liberal, republicano y comunitarista. Por tanto, las acciones que más han realizado son: votar, expresar sus opiniones y creencias, debatir y argumentar sus ideas en distintos espacios y colaborar con la comunidad o en su escuela. No obstante, cuando se les pregunta a los estudiantes cómo actuarían ante una situación concreta de su escuela, la mayoría opta por acciones más directas y menos desinteresadas.

Las formas de participación se relacionan con **las prácticas de enseñanza** de las y los docentes, quienes asocian la política, la democracia, la participación y la ciudadanía con nociones cercanas a los modelos liberal y republicano, tales como: argumentar ideas y opiniones, hablar y debatir sobre los problemas que afectan al país, la enseñanza del sistema de gobierno, enseñar a votar y educar en buenos comportamientos y valores.

Finalmente, en cuanto al **origen y explicación de las RS**, al relacionar las variables, ni el escenario familiar ni el de pares ni el origen social parecen tener una incidencia determinante en las RS de las y los estudiantes y parece ser la escuela la que más los interpela.

Esta sería la identificación inicial de las RS, resultado del cuestionario preliminar. Se espera, entonces, que con el dossier de actividades se puedan generar cambios y que el alumnado se deje interpelar por algunos de los elementos de la ciudadanía para la democracia radical. De esta manera, en el siguiente capítulo se hará el ACD de las actividades realizadas en el dossier, esperando encontrar cuestionamientos y transformaciones en sus RS.

5 LAS RS DE LAS Y LOS ESTUDIANTES SOBRE LA POLÍTICA, LA DEMOCRACIA, LA PARTICIPACIÓN Y LA CIUDADANÍA DURANTE EL DOSSIER.

Para identificar, caracterizar y explicar las evoluciones, cambios y permanencias en la estructura y núcleo figurativo de las RS de los estudiantes sobre la política, la democracia, la participación y la ciudadanía se analizaron los textos desarrollados por los estudiantes en las distintas actividades a través del ACD (Van Dijk, 2003; Wodak, 2003; Meyer, 2003; Iñiguez, 2006; Santander, 2011).

Para dicho ejercicio, en un primer aparte, caracterizaremos el discurso a partir de una serie de actividades que se desarrollaron en la primera sesión, denominada clase cero. Luego, a lo largo de las sesiones, denominadas clases 1, 2, 3 y 4, miramos cómo sus RS se cuestionan, se debaten, cambian, permanecen o se fundamentan. Seguidamente, se analizaron los resultados obtenidos en la última sesión, denominada clase cinco, comparándolas con la clase cero, con el fin de comprobar qué representaciones tienen después de haber estudiado y haber sido interpeladas por las actividades propuestas en el dossier. Al final del presente capítulo, se exponen las conclusiones relevantes para dar respuesta a las preguntas de investigación, describir la evolución de las RS entre las actividades iniciales y finales, y explicar cómo el contexto y las metodologías usadas en el diseño y aplicación del dossier contribuyen al cambio o a la permanencia de las RS.

5.1 Clase cero: ¿Qué sabemos sobre los movimientos sociales?

Para caracterizar las RS de las y los estudiantes acerca de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía a partir de la relación con los MS (movimientos sociales), se desarrollaron distintas actividades que indagaban por los conocimientos previos.

En la clase cero se realizaron seis actividades, para el análisis se eligieron cuatro actividades: **primera** la 2 y la 3, **segunda** la 4, **tercera** la 5 y **cuarta** la 6 (anexo C) por considerarse las más significativas para conseguir los datos. De esta manera, a partir del análisis de las respuestas de las actividades propuestas se buscó tener una nueva aproximación, después del cuestionario inicial, a la estructura y núcleo figurativo de las RS desde un enfoque cualitativo. Igualmente, se rastrearon las posiciones, argumentos y opiniones que se construyeron alrededor de situaciones y hechos que se relacionan con los MS desde los distintos modelos construidos en el marco teórico.

Las actividades propuestas fueron de desarrollo individual y se realizaron como actuaciones preliminares, pues, al momento de su aplicación, no se había realizado ninguna propuesta didáctica de introducción de conocimiento, interpelación o cuestionamiento.

5.1.1 *Análisis de los datos obtenidos en las actividades elegidas #1*

Las **primeras** actividades de la clase cero, elegidas para el análisis, fueron ejercicios conceptuales y corresponden a las actividades 2 y 3 (anexo C). En estas, el alumnado debía elegir,

independientemente de si habían escuchado o no hablar del término, 4 palabras de un grupo de 16 que relacionaran con MS, sin pedirles explicación del por qué (estrategia de caracterización), y dar una posible definición.

Con el análisis de estas actividades se buscó obtener una nueva aproximación, después del cuestionario, a las RS de las y los estudiantes acerca de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía desde los conocimientos previos sobre los MS.

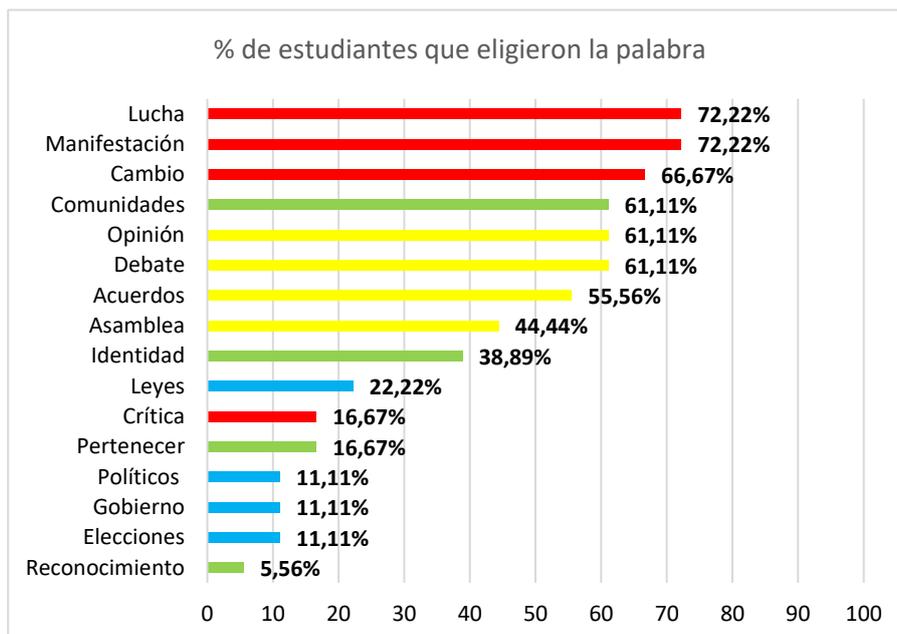
La actividad estaba diseñada de tal manera que las dieciséis palabras se podían agrupar en cuatro grandes grupos:

- MS concebidos desde una visión **Liberal**: que englobaba palabras como elecciones, gobierno o leyes;
- MS concebidos desde una visión **Republicana**: que comprendía palabras como debatir, asamblea o acuerdos;
- MS concebidos desde una visión **Comunitarista**: en donde encontraríamos palabras como identidades, pertenecer o comunidades; y
- MS concebidos desde una visión **Crítico/Radical**: que se relacionó con palabras como manifestación, lucha o cambio.

Los resultados obtenidos en la primera actividad muestran que el 90% de los estudiantes (16 de 18) manifestaron que conocían o habían escuchado de los MS. Dentro de las asociaciones que hicieron: el 72,22% los relacionaron con lucha, mientras el 22,78% no; el 72,22% los asoció con manifestaciones y el 22,78% no; el 66,67% los vincularon con cambio y el 33,33% no. Todos estos términos pueden relacionarse con la idea de una ciudadanía para la democracia radical y una conceptualización adecuada de los MS (Fig. 38).

Figura 38

Relación de palabras con el concepto de MS.

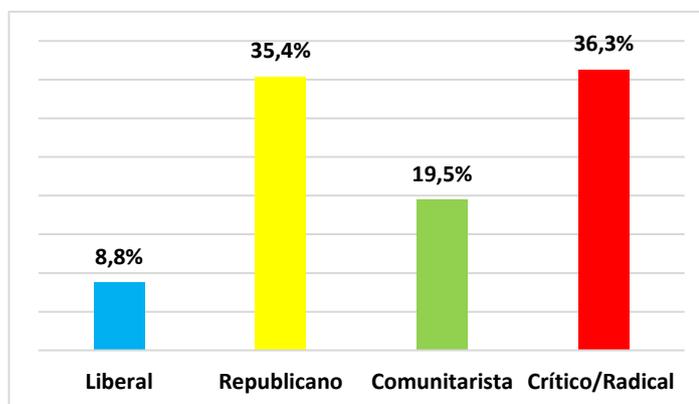


Nota. La figura muestra el porcentaje de elección de cada palabra hecha por los estudiantes según su relación con los MS. El 100% correspondería a un total de 18 elecciones.

Al hacer el análisis del corpus textual (113 relaciones) y de la caracterización que se realiza del término vemos que las expresiones más elegidas corresponden al modelo crítico/radical (36,3%) y republicano (35,4%) (Fig. 39).

Figura 39

Frecuencia de palabras relacionadas con MS según Modelo.



Nota. La figura muestra la frecuencia de las palabras relacionadas con los MS según el modelo.

Cuando se les pregunta por la definición de los MS se los representan como manifestaciones de las comunidades que luchan por un cambio y que lo hacen por medio del debate (Tabla 16):

Tabla 16¹⁹

Definición de los MS.

Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
<ul style="list-style-type: none"> - [Los movimientos sociales son] un medio de manifestación por el cual diferentes comunidades interceden en una lucha por obtener un cambio en algo que no están conformes y esto lo pueden hacer por diferentes medios como una asamblea o un debate. (LP²⁰, 2021) - El movimiento social se produce cuando un grupo de personas se unen para manifestarse en defensa de algo y que tienen como finalidad lograr un cambio social. (SM, 2021) - [Los movimientos sociales son un] un grupo de comunidades que tienen como finalidad el cambio social. No [a] todas las manifestaciones se le pueden llamar movimientos sociales. (KR, 2021) 	<p>En la definición que hacen de los MS realizan una relación entre aspectos de: tipo radical, como las movilizaciones; comunitarista, al hablar de comunidades; y republicano, al expresar la idea de debatir opiniones, como lo hace LP (2021)</p> <p>Algunos estudiantes hacen una definición de los MS muchos más cercana al modelo radical, sin hibridación de modelos, resaltando aspectos importantes como el cambio, como lo hace SM (2021).</p> <p>Algunos logran hacer un análisis mayor, expresan que no toda manifestación se puede considerar un MS, como lo expresa KR (2021).</p>

Nota. La tabla muestra la definición que hacen las y los estudiantes de los MS.

Teniendo en cuenta los resultados de la actividad 2 (Fig. 38) y la definición (Tabla 16), podríamos deducir que, al inicio, la representación de los MS es: *manifestaciones de las comunidades que buscan debatir sus opiniones para llegar a acuerdos*. En estos términos, inferimos que tienen una concepción híbrida de las formas de participación (debatir opiniones para llegar acuerdos y manifestaciones) y de ciudadanía (comunidades).

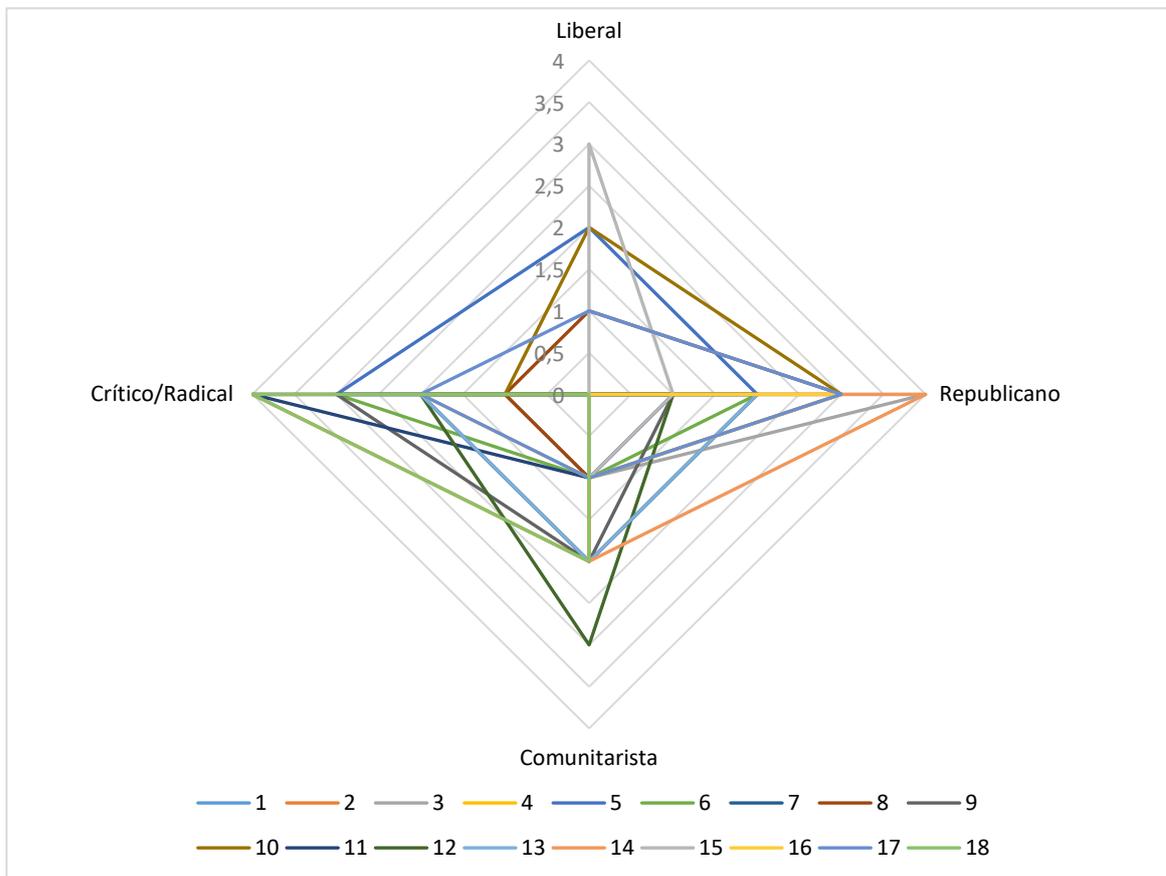
¹⁹ Las tablas en donde se hace el ACD tienen el dato a la izquierda y la interpretación a la derecha.

²⁰ Los nombres de los estudiantes en los testimonios y datos se tratarán y se expondrán, para guardar su anonimato, con sus iniciales.

Para concluir, destacamos que el alumnado parece desarrollar una interpretación que se aleja de la visión tradicional y hegemónica de la política y la democracia, es decir, de una visión liberal, en donde los cambios se logran a través de los mecanismos habituales de participación (elecciones y voto). Lo anterior refleja que las comunidades pueden manifestarse, debatir y llegar acuerdos para obtenerlos. De hecho, los términos elecciones, políticos y gobierno están entre los menos elegidos (Fig. 38). Al hacer el análisis del corpus textual (113 relaciones) se confirma que los elementos más cercanos a sus representaciones de los MS transitan entre los modelos: republicano, comunitarista y crítico/radical. De esta manera, al relacionar las palabras que dice cada estudiante (18) con los modelos (4) vemos que la mayoría de palabras se encuentran en el cuadrante republicano, comunitarista y crítico/radical (Fig. 40)

Figura 40

Gráfica radial de las palabras elegidas por cada estudiante según el modelo.



Nota. Respuestas del alumnado a la pregunta: ¿Qué palabras relacionas con MS? Los números del 0 al 4 son los cruces entre los modelos y las líneas de colores numeradas representan a cada estudiante y a qué modelo se acerca cada una de las palabras expresadas.

5.1.2 Análisis de los datos obtenidos en la actividad elegida #2

La **segunda** actividad de la clase cero, elegida para el análisis, fue otro ejercicio conceptual y corresponde a la actividad cuatro (anexo C). En esta, se les presentaron cuatro noticias con las cuales debían responder si creían o no que se relacionaban con los MS y por qué.

Con esta actividad se buscaba obtener datos que nos ayudaran a enriquecer la explicación y la interpretación acerca de las RS desde los conocimientos previos.

La actividad estaba diseñada de tal manera que por su contenido cada noticia correspondía a uno de los tipos ideales:

- **Liberal:** *¿Arrancó la campaña presidencial para las elecciones del 2022?* Que exponía la opinión de posibles candidatos representantes de las distintas orillas políticas frente al manejo de la pandemia que estaba haciendo el presidente;
- **Republicano:** *Se aplaza debate de control político al proyecto Ciudadela La Paz.* La noticia contaba porque el Consejo de Cartagena-Colombia había aplazado un debate de control político sobre un proyecto de vivienda de interés social;
- **Comunitarista:** *El pueblo ancestral de Colombia que dejó siglos de aislamiento para luchar contra el cambio climático.* La crónica contaba cómo los líderes de las comunidades indígenas Arhuaca, Kogi y Wiwa habían decidido enseñar sobre su cultura a los demás, con la finalidad de lograr conciencia ambiental y luchar contra el cambio climático;
- **Crítico/Radical:** *Colombia. Movilizaciones y rechazo a violaciones y feminicidios.* Destacaba las movilizaciones que se dieron en Colombia el 27 de junio del 2020, en rechazo a los actos abusivos y violentos en contra de las mujeres. Estas se dieron a raíz de un caso de violación cometido por miembros del ejército a una menor Embera²¹ en Risaralda.

En el momento en que se relacionan los MS con las noticias, se confirma que las RS siguen movilizándose entre los distintos modelos. Así, al analizar la *primera noticia*, que corresponde al modelo liberal, la mitad (50%) expresa que sí se relaciona (Tabla 17).

Desde el punto de vista de la definición de MS esta primera noticia no tendría una relación. Sin embargo, en sus explicaciones encontramos términos que hacen parte de su definición inicial y que no necesariamente se pueden arrojar como conceptos o ideas relacionadas al modelo liberal. Así, la mayoría asume que tiene que ver porque expone una situación de debate, término que el 61.11% asocio con los MS en la actividad inicial (Fig. 38) y que corresponde al modelo republicano. Ejemplo de lo anterior es lo que expresa la siguiente estudiante, quien dice que la noticia sí se relaciona con los MS porque “va haber un debate en el cual muchas personas de la sociedad están involucradas o se ven afectadas” (SA, 2021).

Por otro lado, las y los participantes que manifestaron que la noticia sobre la opinión de los posibles candidatos a la presidencia frente al manejo de la pandemia no tenía que ver, enfatizan que no hay relación porque habla de la opinión de representantes políticos, de partidos o de elecciones. Algo que evidencia que quizás sus RS de la política, al pensar en los MS, se alejan un poco del modelo liberal, en donde se deja la argumentación y discusión de los problemas públicos a una elite política de profesionales (Peña, 2000; Horrach, 2009):

²¹ Comunidad indígena que habita en algunas zonas de la región del Pacífico y zonas adyacentes de Colombia.

No, [la noticia no se relaciona con MS] [...] ya que se está hablando directamente de los partidos políticos de izquierda, derecha sobre las elecciones para remplazar a Duque. (YD, 2021)

No, [la noticia no se relaciona con MS] porque habla sobre las elecciones y no hablan de movimientos. (VP, 2021)

En cuanto la *segunda noticia* sobre el debate de control político, el 72,2% (13 de 18) manifiestan que sí tendría relación (Tabla 17). En las explicaciones se destaca de nuevo el elemento del debate como un aspecto fundamental de sus RS y que estaría cercano a una idea republicana de la política y la democracia, ya que en este modelo el espacio público se construye por medio de la deliberación, la discusión y el diálogo, los sujetos buscan legitimar sus exigencias y ejercer poder a través de la praxis argumentativa y el debate, y la democracia se da en el diálogo permanente, reflexivo y racional entre los ciudadanos y sus representantes (Habermas, 1997; Arendt, 1997):

Sí, [la noticia se relaciona con los MS] porque se realizó un debate, en el cual creo que tiene que ver con movimiento social, y están debatiendo sobre construcciones. (PT, 2021)

Sí, [la noticia se relaciona con los MS] porque se debate sobre esto, y una de las características de los movimientos sociales es cambiar las cosas con base a argumentos válidos y debatibles. (MM, 2021)

Con respecto a la *tercera noticia* sobre la comunidad de indígenas arhuacos, el 66.7% (12 de 18) manifiesta que este hecho sí se relaciona (Tabla 17). Entre los argumentos expresados se destaca que los arhuacos son una comunidad que lucha en contra del cambio climático. Relacionan, entonces, la idea de MS con palabras como: comunidad, lucha y cambio. En estas expresiones encontramos ideas que podemos asociar al modelo de política y democracia comunitarista, en donde la gobernanza y la solución a los problemas públicos se construye desde las comunidades, con acciones que reafirman su identidad y buscan el bien común (Cerda et. al., 2004, Mouffe, 2012):

Sí, [la noticia se relaciona con los MS] porque la comunidad indígena busca traer un cambio social al mundo con respecto al cuidado de la naturaleza. (NP, 2021)

Si [la noticia] se relaciona con los movimientos sociales porque muestra como una comunidad quiere generar un cambio social a partir de dar a conocer su cultura para poder evitar la destrucción del mundo, este podría identificarse como un movimiento ambientalista que busca el bienestar de todos y la preservación de la naturaleza. (SM, 2021)

La *cuarta y última noticia* sobre las movilizaciones en contra del feminicidio y los abusos sexuales es relacionada por el 94,4% (17 de 18) con los MS (Tabla 17). Entre las explicaciones expresadas se destaca la relación directa que hacen del concepto de MS con la manifestación, la expresión de inconformidades, la lucha por los derechos y el cambio. Estas razones estarían asociadas con una idea de política y democracia radical, en donde lo público se

construye a través de visibilizar las problemáticas, expresar las ideas y manifestar el disenso. Todo esto, con la finalidad de lograr transformaciones (Mouffe, 2007; Ranciere, 2006):

Sí, [la noticia se relaciona con los MS] porque es un movimiento político “las amapolas” [que] luchan por un ideal común queriendo cambios y castigos en la sociedad. (BS, 2021)

Sí, [la noticia se relaciona con los MS] porque buscan un cambio y exigen validar sus derechos y su voz. (MM, 2021)

Tabla 17

Relación de las noticias con los MS.

Noticia	Modelo al que corresponde la noticia	Respuesta del estudiantado sobre relación de la noticia con los MS	% de estudiantes
<i>¿Arrancó la campaña presidencial para las elecciones del 2022?</i>	Liberal	Sí	50%
		No	50%
<i>Se aplaza debate de control político al proyecto Ciudadela La Paz</i>	Republicano	Sí	72%
		No	28%
<i>El pueblo ancestral de Colombia que dejó siglos de aislamiento para luchar contra el cambio climático.</i>	Comunitarista	Sí	66.7%
		No	33.3%
<i>Colombia. Movilizaciones y rechazo a violaciones y feminicidios</i>	Crítico/Radical	Sí	94.4%
		No	5.6%

Nota. La tabla muestra el porcentaje de estudiantes que relacionan o no cada noticia con los MS.

Con las actividades desarrolladas hasta ahora podemos realizar una posible relación entre las palabras más referenciadas en las respuestas y los términos inductores, pues en las actividades desarrolladas no se les pregunta directamente por su definición. De esta manera, inferimos que las RS y el SP se mueven entre aspectos de los distintos modelos, más allá de la perspectiva liberal (Tabla 18). Esto podría indicarnos que el desarrollo de actividades con QSV parece favorecer interpretaciones menos cercanas a las habituales y hegemónicas de la política.

Tabla 18

Palabras referenciadas con mayor frecuencia y relación con términos inductores.

Término inductor	Referencias expresadas en los textos
Política	Debate/Ideas
Democracia	Debate/Expresar ideas y argumentos
Participación	Debate/Manifestación/Buscar un cambio/Búsqueda de un bien común/Expresar las inconformidades/Hacerse escuchar
Ciudadanía	Comunidad/Pertenencia/Ideales comunes

Nota. La tabla muestra una posible relación entre las palabras expresadas con mayor frecuencia y los términos inductores.

Por otro lado, hasta el momento observamos que el estudiantado no asume una posición negativa ante los MS, pues ninguno expresa argumentos o valoraciones de este tipo en sus definiciones y explicaciones.

5.1.3 Análisis de los datos obtenidos en la actividad elegida #3

La **tercera** actividad de la clase cero, elegida para el análisis, fue la actividad cinco (anexo C). En esta, se debían analizar 3 casos de movilizaciones recientes y asumir y argumentar las posiciones frente a los hechos, explicando sí se relacionaban o no con el concepto de MS.

La actividad estaba diseñada de tal manera que cada movilización correspondía a distintas orillas e ideologías del panorama político. Sobre estas el alumnado debía responder qué pensaban, si se podían considerar un MS, si eran justas y si participarían de ellas. Las movilizaciones fueron:

- *Protestas contra la revisión de los manuales de convivencia en las escuelas y las cartillas sobre diversidad sexual en el 2016:* Esta manifestación se dio para rechazar que se enseñará en las escuelas sobre orientaciones sexuales y de género diversas. Los manifestantes pertenecían en su mayoría a sectores religiosos y conservadores que consideraban el tema una ideología y no una teoría científica fundamentada. Además, esgrimían como motivo de las protestas que la educación sexual le corresponde a las familias y no a la escuela.
- *Protestas del 9 de septiembre del 2020 en contra del abuso policial:* La movilización se da en contra de la arbitrariedad de la fuerza pública a raíz de un video que se hizo viral, en el que integrantes de la policía dan múltiples descargas de electricidad con pistolas TASER a un ciudadano que permaneció indefenso, tendido en el piso y suplicando “no más”. Posteriormente, según versiones de testigos, el joven fue golpeado fuertemente, lo que le ocasionará la muerte. Las protestas derivaron en mítines, daño a las estaciones de policía y el accionar ilegal de algunos integrantes de la policía, quienes dispararon sus armas en contra de los manifestantes y los transeúntes. El saldo fueron 13 civiles asesinados, presuntamente a manos de la fuerza pública, 30 policías lesionados, 50 civiles heridos (otras versiones señalan, al menos, 218 heridos) y 31 capturados.
- *Donatón por los niños en Bogotá 2020:* A raíz de la pandemia se pone en evidencia la brecha digital y de conectividad que hay en la población escolar. Para buscar solución al problema, la Alcaldía de Bogotá lanza la campaña #DonatónPorLosNiños, la cual buscó recolectar el mayor número de tabletas, computadores de escritorio y portátiles, nuevos o usados, para donarlos a los estudiantes más vulnerables y sin equipos ni acceso a internet. Lo anterior con el fin de que pudieran estudiar desde sus casas.

Cuando las y los participantes del estudio se ven interpelados por el ejemplo concreto de la movilización en contra de la enseñanza de la diversidad sexual en las escuelas, las posiciones, valores y creencias de la mayoría se van moviendo hacia ideas que podríamos considerar cercanas al modelo de ciudadanía para la democracia radical (Tabla 19). De esta forma, el 94,4% (17 de 18) cataloga esta manifestación como injusta y expresan que no participarían de ella si tuvieran la oportunidad (Tabla 19):

Tabla 19

Posiciones, valoraciones y argumentos acerca de la movilización en contra de la enseñanza de la diversidad sexual en las escuelas.

Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
<p>- [...] para mí no debería ser permitido ninguna vulneración de los derechos humanos y mucho menos uno tan importante para el desarrollo de cada persona, como lo es el derecho a la libertad de expresión. No me parece que sea ética, no tiene sentido marchar por no querer que “eduquen a sus hijos sobre diversidad sexual”. Reprimir, acosar y hacer llegar a un niño hasta el suicidio no es algo que pueda tener muchos argumentos a favor, no puedes condenarlo solo porque así son tus creencias y tus pensamientos, TODA persona es libre de ser y de amar a quien quiera [...] No participaría de estas manifestaciones porque a mi parecer no son correctas y no piensan en el bien común, en la igualdad y en el respeto, así que por obvias razones defendería la libertad de que cada persona, en especial [que] los niños aprendan a identificarse sin estereotipos ni reglas absurdas y sobre todo que aprendan que pueden ser libres de amar a quien se les venga en gana y de ser quienes ellos deseen ser. (SM, 2021)</p> <p>- [Los motivos de esta manifestación] no son justos, ya que atacan de manera directa muchos de los derechos fundamentales con los que cuenta una persona como la privacidad, la libre expresión, la ley antidiscriminación, etc. [...] No, [la movilización en contra de que se enseñe diversidad sexual en la escuela] no es un MS, ya que este no busca un buen cambio social, al contrario, acaba con muchos de los cambios que se han generado a través de la historia. (LP, 2021)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. En los textos de los estudiantes podemos ver que ponen en juego su conflicto con proyectos hegemónicos que buscan instituir y legitimar cierto orden social (Mouffe, 2007). Expresan ideas que podríamos considerar de agonismo y discordia y que se basan en la construcción de un modelo adversarial fundamentado en la generación de espacios diversos. Esto se da cuando enuncian su desacuerdo con las manifestaciones, porque intentan imponer una idea que catalogan de discriminatoria y que va en contra de los derechos de una minoría. 2. Las y los participantes en el estudio expresan argumentos que podríamos catalogar de rompimiento de cierta lógica policiva (Ranciere, 2006), en donde por cuestiones de edad, naturaleza y religión se busca imponer cierta superioridad de un grupo sobre otro (los padres sobre los hijos, los heterosexuales sobre las orientaciones sexuales diversas, los cristianos sobre los que no lo son, los elegidos de Dios sobre los no elegidos y los sacerdotes sobre los feligreses). Esto lo observamos cuando expresan su desacuerdo con la manifestación porque adultos o religiosos pretenden imponer sus puntos de vista y prejuicios en contra de la igualdad y la libertad. 3. En los textos se resalta la importancia de los derechos humanos y el pluralismo para la transformación de la realidad. Algo que aparece al momento de defender los derechos fundamentales y la diversidad sexual. 4. En algunos textos encontramos que reformulan identidades esenciales para comprender las relaciones sociales de subordinación, a las cuales se les debe aplicar los principios de igualdad y libertad (Ranciere, 2006). Algo que surge cuando algunos argumentan que no harían parte de este tipo de protestas, porque no buscan el bien común, la igualdad ni la libertad. 5. Algunos educandos recusan sus posiciones para identificarse con posturas y subjetividades que quizás no sean las suyas. Esto emerge cuando explican su desacuerdo con las marchas y defienden los derechos de las personas con orientaciones sexuales y de género diversas.

Nota. La tabla muestra una posible aproximación de los discursos al modelo radical.

Cuando el alumnado expresa sus visiones acerca de la protesta en contra del abuso policial y se ven interpelados por hechos cercanos, las RS, actitudes y formas de participación de la mayoría tienden a movilizarse hacia aspectos como la defensa de los derechos fundamentales y el rompimiento de la lógica policiva (Ranciere, 2007) (Tabla 20). Dicha movilización se vivió de manera intensa en la ciudad de Bogotá y en la localidad en donde ellas y ellos residen. Incluso, algunos participaron de éstas y 3 de los civiles muertos en medio de las protestas, presuntamente a manos de la policía, fueron en Suba.

Tabla 20*Posiciones, valoraciones y argumentos acerca de la movilización en contra del abuso policial*

Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
<p>- Si, [las manifestaciones que se dieron por la muerte de Javier Ordoñez a causa del abuso policial son un MS] porque busca un cambio social en el que se cuestione acerca de los límites del abuso de autoridad sobre una persona que evidentemente no estaba en sus cinco sentidos y no tenía la capacidad de defenderse. [Yo si participaría de la manifestación] [...] porque no se puede seguir permitiendo estos actos que van en contra de la igualdad y fomentan la violencia y el abuso de poder. (LP, 2021)</p> <p>- Las protestas del 9 de septiembre del 2020 desatadas por un mal procedimiento policial del que fue víctima Javier Ordoñez sí se pueden considerar como un movimiento social, las personas que participaron en esas protestas se estaban movilizando y manifestando para defender el derecho a la vida y por revelarse en contra del frecuente abuso de poder cometido por la Policía Nacional de Colombia. Los colombianos estaban protestando para lograr un cambio social, porque esa situación no puede seguir pasando, no se le puede quitar la vida a un civil que solo deambulaba por la calle y que al ser maltratado por algunos policías pedía a gritos que pararan. Me parece infame que una institución, que se supone fue creada para proteger la vida y los derechos de los ciudadanos, se encargue de cometer todo eso que deberían defender. (SM, 2021)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Frente a la protesta en contra del abuso policial los participantes del estudio resaltan como argumentos válidos para protestar: la defensa del derecho a la vida, la búsqueda de la justicia e igualdad y el cuestionamiento al abuso de autoridad. 2. En los argumentos se presenta una defensa de la autonomía y de la capacidad de cuestionar para transformar el orden social, en donde la política es instituyente (Zizek, Lechner y Castoriadis como se citó en Martínez y Cubides, 2012). Así, expresan que se protesta por el cambio de la institución policial. 3. Las explicaciones brindadas reivindican la igualdad y la capacidad de resistir (Ranciere, 2006; Mouffe, 2007). Esto emerge cuando expresan que los actos cometidos por la policía van en contra de la igualdad. 4. En lo manifestado encontramos cierta capacidad para cuestionar la autoridad, las jerarquías y un rompimiento de la lógica policiva, la cual supone como normal la distribución de posiciones entre aquel que ejerce su poderío y aquel que lo sufre (Ranciere, 2006). Esto lo observamos en el momento en que cuestionan los actos abusivos cometidos por la Policía. 5. Cuando las estudiantes expresan que la Policía es una institución que no está por encima de los ciudadanos ni de los derechos humanos, dicha expresión se puede relacionar con una idea de disenso (Mouffe, 2007) y recusación de las posiciones (Ranciere, 2006), al rechazar la identidad y la posición asignada por el otro (<i>policía</i>).

Nota. La tabla muestra aspectos cercanos al modelo radical que se encuentran en las argumentaciones sobre las protestas en contra de abuso policial.

A la hora del análisis de los hechos de las protestas en contra de abuso policial, se destaca que algunos estudiantes cuestionan la violencia ejercida por los manifestantes. Vemos, entonces que no la justifican y no la ven como vía legítima para reclamar y expresar las inconformidades:

[No considero que las manifestaciones que se dieron por la muerte de Javier Ordoñez a causa del abuso policial sean justas] ya que se dio violencia [y yo] [...] por la violencia no participaría. (SG, 2021)

No, [yo no participaría de las manifestaciones que se dieron por la muerte de Javier Ordoñez a causa del abuso policial] porque la forma de demostrar su desacuerdo fue violenta y aunque los policías sean violentos, un cambio social estaría en devolver justamente lo y cómo se da. (YD, 2021).

Consideramos lo expresado importante, pues radicalizar la democracia no tiene que ver con generar violencia, sino con el desarrollo de formas de participación no convencionales ni mediadas por la oficialidad o la institucionalidad.

Teniendo en cuenta los argumentos expresados acerca de las movilizaciones, observamos que se destacan los puntos del debate, la opinión, el disenso, la manifestación y la comunidad como los más evidentes para poder caracterizar un hecho o una situación como un MS (Tabla 21). Estos son cercanos a los modelos republicano, comunitarista y crítico/radical. Igualmente, recordemos que estas palabras fueron las que más se eligieron en la actividad inicial (Fig. 38) y que fueron las más frecuentes en las argumentaciones de la actividad 2 (Tabla 18). Esto nos sigue sugiriendo que las RS transitan entre estos modelos y se alejan de aspectos hegemónicos, tradicionales y liberales.

Tabla 21

Argumentos para definir o no una movilización como MS.

Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
<ul style="list-style-type: none"> - Si, [la movilización en contra de que se enseñe sobre diversidad sexual en la Escuela es un MS] porque genera debates. (JA, 2021) - Si, [la movilización en contra de que se enseñe sobre diversidad sexual en la Escuela] es un movimiento por el simple hecho de que involucra a varias personas oponiéndose a algo. (NP, 2021). - [...] Considero que [donar computadores y tabletas para estudiantes] no es un movimiento social porque no hubo debates ni manifestaciones. (PT, 2021) - Es una movilización fuerte [las manifestaciones que se dieron por la muerte de Javier Ordoñez a causa del abuso policial] y sí es un movimiento social, porque intenta cambiar y hacer justicia sobre el abuso policial. Ser un policía no te da derecho a abusar de tu poder. (NP, 2021) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La manifestación para impedir que en las aulas de clase se hable del tema de la diversidad sexual desde la definición de MS no podría ser catalogada de esta manera, pues se da en contra de la igualdad de derechos y la libertad. Sin embargo, el 44,4% (8 de 18) asumen que dicha movilización es un MS por el hecho de que se desarrollaron manifestaciones convocadas por la comunidad y generaron debate (Tabla 22). 2. La RS que se hacen de los MS como manifestaciones y debate se hacen evidentes cuando analizan si la donación de tabletas y computadores por los niños se puede considerar un MS. Ante esta propuesta, el 35,7% de los estudiantes (5 de 14²²) argumentan que no es un MS porque no se presenta una movilización ni un debate (Tabla 22). 3. Otro grupo (64,3%: 9 de 14), argumenta que la donación de tabletas y computadores para los niños sí es un MS, porque busca el bienestar común, promueve la participación de la comunidad y quiere fomentar el derecho a la educación (Tabla 23). Aspectos que muestran como, en estas actividades previas, relacionan los MS con aspectos como comunidad, bienestar común y búsqueda de derechos. Elementos que se acercan a una visión comunitarista de la política, en donde se apela al sentido de pertenencia de los sujetos y al sentir colectivo, para fomentar la participación en acciones que busquen el bien común (Peña, 2000; Cortina, 1997). 4. La movilización en contra del abuso policial es considerada por todos los estudiantes (100%: 16 de 16²³) como un MS porque busca justicia, igualdad y un cambio (Tabla 22).

Nota. La tabla muestra los argumentos para definir los MS y su relación con los modelos.

En el análisis de las movilizaciones las expresiones que aparecen con mayor frecuencia son: debate, manifestación, comunidad, cambio, igualdad, crítica al abuso de autoridad, ayudar a los que no tienen, garantizar y defender los derechos y búsqueda del bienestar común (Tabla 22). Esto muestra una mezcla de conceptos de los distintos modelos, revelando cierta tendencia a una RS de los MS como: *expresiones de la comunidad que debaten y se manifiestan por un cambio, la defensa de los derechos, la igualdad, la libertad y un bienestar común.*

²² En este apartado de la clase cero, cuatro estudiantes no enviaron el desarrollo de las actividades. Los desarrollos de las actividades debían ser enviadas al correo electrónico del docente/investigador o por medio de mensaje en WhatsApp.

²³ En este apartado de la clase cero, dos estudiantes no enviaron el desarrollo de las actividades. Los desarrollos de las actividades debían ser enviadas al correo electrónico del docente/investigador o por medio de mensaje en WhatsApp.

Con estos resultados podemos interpretar que las RS de la participación se acercan a la idea de un ejercicio de protesta y deliberación para el cambio. En cuanto la ciudadanía, se representaría como una comunidad con derechos. Mientras que la democracia se representa como igualdad y libertad.

Tabla 22*Relación de movilización con los MS.*

Noticia	¿Es un MS?	%	¿Por qué?	¿Es justa?	%	¿Por qué?
<i>Protestas contra la revisión de los manuales de convivencia en las escuelas y las cartillas sobre diversidad sexual en el 2016:</i>	Sí	44%	Hay debate/Expresan una idea/Involucra varias personas/Hay manifestación/Expresa inconformidades/Es convocada por la comunidad	Si	5.6%	Es convocada por la comunidad
	No	66%	No busca un cambio/Se basa en prejuicios, la homofobia e ideas poco fundamentadas	No	94.4 %	Es discriminatoria/Vulnera los derechos humanos, la libertad y la igualdad
<i>Protestas del 9 de septiembre del 2020 en contra del abuso policial</i>	Sí	100%	Busca un cambio/Cuestiona la autoridad/Busca la igualdad	Si	93.7 %	Busca un cambio/Defiende el derecho a la vida/Busca justicia y que no haya impunidad/Van en contra del abuso
	No	0%	-	No	6.3%	Hubo violencia de parte de los manifestantes
<i>Donatón por los niños en Bogotá 2020</i>	Sí	64.3 %	Busca el bienestar común/Involucra a la comunidad	Si	100%	Busca garantizar el derecho a la educación/Ayuda a los estudiantes que no tenían los recursos para estudiar/Participó la comunidad/Se ejecutó un proyecto
	No	35.7 %	No hay manifestación ni debate	No	0%	-

Nota. La tabla muestra el porcentaje de estudiantes que relacionan o no cada una de las movilizaciones con los MS y sus argumentos a favor o en contra.

Para concluir este aparte, es interesante observar como las posiciones trascienden maneras convencionales de entender la política (voto y elecciones). Siguen destacando en sus RS términos como debate, comunidad y manifestaciones. También aparecen elementos nuevos que estarían más cercanos a una visión crítico/radical de la política, los cuales son: el agonismo, el pluralismo, la reformulación de identidades esenciales, la aplicación y defensa de los principios de igualdad y libertad, la recusación de posiciones, el rompimiento de la lógica policiva, el reclamo de espacios diversos y el cuestionamiento de la autoridad.

Es importante destacar que el desarrollo de actividades con significados vacíos (Sant, 2021) favorece la construcción propia del concepto de MS, pues vemos que el estudiantado ha ido desarrollando una idea de lo que son a partir de las QSV analizadas y desde sus conocimientos previos. Definición que se aleja de aspectos hegemónicos liberales y que se da sin la necesidad de regímenes explicativos (Ranciere, 2003).

5.1.4 *Análisis de los datos obtenidos en la actividad escogida #4*

La cuarta actividad de la clase cero, elegida para el análisis, corresponde a la cinco (anexo C). Esta tenía como objetivo caracterizar las formas de participación que asumiría el estudiantado ante situaciones de vulneración de derechos, tanto en la escuela como a nivel nacional. Para esto, se les presentaron dos situaciones: un caso de corrupción y un caso de vulneración del derecho a la libre expresión en la escuela (Fig. 41). Para cada caso debían elegir que harían y las distintas opciones correspondían a uno de los modelos teóricos:

- **Liberales:** dejar que la justicia o el gobierno actúe, someter a votación las decisiones, elegir representantes o no ejercer ninguna acción;
- **Republicanas:** participar de las asambleas de estudiantes o en debates sobre la problemática;
- **Comunitarista:** dejar que las comunidades afectadas se expresen o promover la unión de los estudiantes para defender sus intereses; y
- **Crítico/Radical:** organizar y/o participar de una manifestación o huelga.

Figura 41

Actividad Escogida #4.

LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN

En el Consejo Directivo del Colegio se acuerda que todas las presentaciones artísticas que se hagan en izadas de banderas o eventos que se realicen en el colegio deben ser aprobadas desde la rectoría, para que no atenten contra los buenos valores y las buenas costumbres, y no tengan contenidos que podrían considerarse revolucionarios o subversivos. Tú personalmente no estás de acuerdo, pues consideras que esta decisión coarta la libre expresión. Sin embargo, el acuerdo ha sido aprobado por mayoría en el Consejo Directivo del Colegio, gracias a la opinión coincidente de los padres de familia, los profesores y las directivas, los cuales consideran que este es un aspecto crucial para la formación en valores y en disciplina de los estudiantes.

Ante la situación descrita ¿Cómo actuarías? Marca con una X lo que harías (solo una de las posibilidades):

Propones a tus compañeros de clase y del colegio realizar una manifestación y no entrar a clases hasta que el Consejo Directivo revoque su decisión y acepte que la opinión de los estudiantes debe tenerse en cuenta en la toma de decisiones y debe respetarse la libre expresión	
---	--

Nota. La figura muestra parte de la actividad cinco, elegida para analizar.

Frente al caso de corrupción, el 45,5% (5 de 11²⁴) expresa que se organizarían y/o manifestarían su inconformidad por medio de marchas y movilizaciones. Forma de participación que corresponde al modelo crítico/radical. Es importante resaltar, que las y los estudiantes no eligieron acciones que se pueden clasificar de desinterés e indiferencia (Tabla 23).

Tabla 23

Posibles formas de participación ante un caso de corrupción.

Organizarme y manifestarme por medio de marchas y movilizaciones exigiendo la renuncia de todos los involucrados y promovería un plantón en frente de las sedes del Gobierno exigiendo soluciones y sanciones en contra de estos actos de corrupción.	5 (45,5%)
Esperaría que la justicia logre condenas e investigue el caso o a qué el Gobierno actué ante el caso de corrupción y promueva leyes para evitar que estos hechos se repitan. En todo caso, no votaría en las próximas elecciones por los políticos involucrados en estos casos de corrupción	3 (27,3%)
Promovería una ley en contra de la corrupción y recolectaría firmas para lograr una Iniciativa Popular que se discuta en el congreso. Además, propondría y participaría de un debate en distintos espacios locales, regionales y nacionales sobre el tema de la corrupción o manifestaría mi indignación a través de las redes sociales por medio de un escrito argumentado que fomenté un debate sobre el problema de la corrupción	2 (18,2%)
Pensaría que las que deben expresarse son las comunidades que se han visto afectadas con esta situación y las apoyaría	1 (9,1%)
Dejaría que siga pasando, total los políticos siempre serán corruptos y no me preocuparía por el asunto, pues es algo que no me afecta y debo preocuparme por mis estudios, por mis amigos y por pasarla bueno	0
Me opondría a todo tipo de movilización que quiera realizarse, dado que estas solo generan desorden, bloqueos de las vías, destrozos y daños en los bienes públicos y privados y expresaría mi indignación por distintos medios.	0
Los y las jóvenes no podemos hacer nada para cambiar estas situaciones, todo esto es cosa de los adultos	0
Total	11

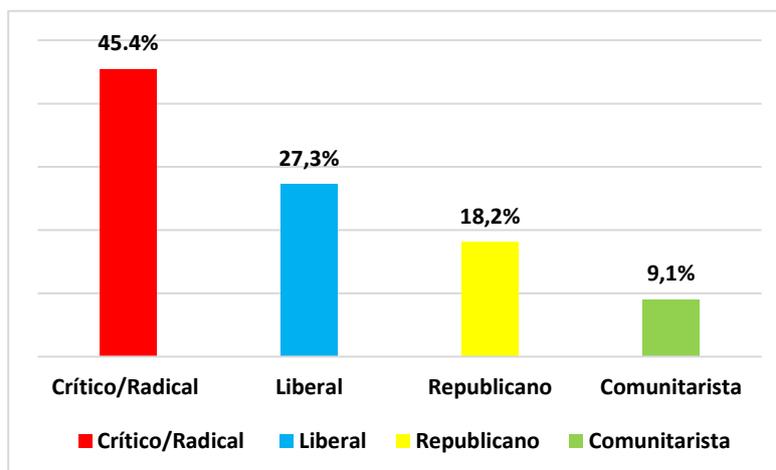
Nota. La tabla nos muestra las posibles formas de participación que ejercerían las y los estudiantes ante un caso de corrupción que se presentó en Colombia.

Según los modelos, podemos observar que la mayoría (45,5%) optaría por formas de participación no convencionales de tipo crítico/radical (Fig. 42). Destacamos que las formas de participación de tipo liberal también son consideradas por un grupo considerable de estudiantes (27,3%). Esto, a pesar de que en todas las actividades las RS se han debatido entre los modelos republicano, comunitarista y crítico/radical y alejado de este modelo. Dicha situación muestra que, al momento de participar, aún se consideran maneras convencionales de hacerlo.

²⁴ En este apartado de la clase cero, siete estudiantes no enviaron el desarrollo de las actividades. Los desarrollos de las actividades debían ser enviadas al correo electrónico del docente/investigador o por medio de mensaje en WhatsApp.

Figura 42

Posibles formas de participación ante un caso de corrupción según modelo.



Nota. La figura muestra las posibles formas de participación ante un caso de corrupción.

Cuando se habla de un caso más cercano, como la vulneración de la libertad de expresión en la escuela, el porcentaje de estudiantes que contemplaría formas de participación de tipo democrático radical disminuye (solo el 9.1%: 1 de 11 les propondría a sus compañeros realizar una manifestación) (Tabla 24). La gran mayoría preferiría agotar las instancias institucionales de participación, como: el consejo de estudiantes y las peticiones al consejo directivo. De esta forma, ante una posible limitación de su derecho a la libre expresión en la escuela, el 45,5% (5 de 11) prefieren: convocar de urgencia una reunión del consejo estudiantil y presentar una petición por escrito al consejo directivo (Tabla 24).

Tabla 24

Posibles formas de participación ante la falta de libertad de expresión en la escuela.

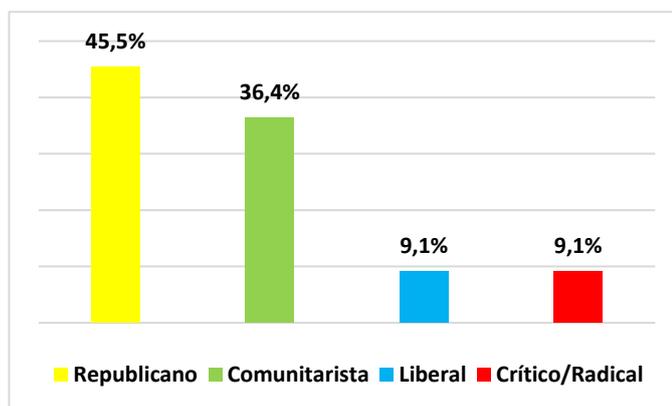
Convocas de urgencia una reunión del consejo estudiantil y presentan una petición por escrito al consejo directivo acompañada por la firma de la gran mayoría de estudiantes, en donde piden que se reconsidere la decisión tomada y se vuelva a discutir el tema	5 (45,5%)
Les explicas a tus compañeros que como estudiantes deben unirse para defender sus intereses en el colegio y que la situación no se reduce solo al hecho de unas presentaciones artísticas, sino al hecho de poder expresar sus ideas	4 (36,4%)
Propones a tus compañeros de clase y del colegio realizar una manifestación y no entrar a clases hasta que el Consejo Directivo revoque su decisión y acepte que la opinión de los estudiantes debe tenerse en cuenta en la toma de decisiones y debe respetarse la libre expresión	1 (9,1%)
Esperarías si se somete a una votación entre los estudiantes la aceptación o no de la medida y votarías por la opción que te parece más conveniente para promover el arte y la libertad de expresión de los estudiantes	1 (9,1%)
No propondrías ni harías nada pues es algo que no te interesa, ya que solo te importa estar bien con tu pareja y divertirte con tus amigos. Además, consideras que, de todas formas, tu nunca te presentas cuando hay la oportunidad de hacer presentaciones artísticas y no le pones atención a lo que presentan tus compañeros	0
Me opondría a cualquier tipo de manifestación de indignación de los estudiantes, pues este tipo de acciones solo nos traerían problemas, interrumpirían las clases, generarían bloqueos y desordenes y se prestaría para el vandalismo.	0
No haría nada porque entiendo que los y las estudiantes no son quienes deben tomar estas decisiones.	0
Total	11

Nota. La tabla nos muestra las posibles formas de participación ante un caso de constreñimiento a la libertad de expresión en la escuela.

Según los modelos, podemos observar que la mayoría (45.5%) optaría por formas de participación convencionales republicanas (Fig. 43). En este caso, las acciones que desarrollarían se relacionan con lo mostrado a lo largo de las actividades, en donde el debate se ha destacado como una de las formas de participación más subrayadas.

Figura 43

Posibles formas de participación ante un caso de constreñimiento de la libertad de expresión según modelo.



Nota. La figura muestra las posibles formas de participación ante un caso de constreñimiento de la libertad de expresión en la escuela.

Vemos, entonces, que las formas de participación que ejercerían las y los estudiantes se siguen debatiendo entre los distintos modelos. Sin embargo, ante una situación más cercana, como el constreñimiento de la libertad de expresión en la escuela, prefieren agotar las formas de participación convencionales e institucionales, antes de adoptar medidas menos convencionales. Estos resultados se relacionan con los resultados obtenidos en otros estudios (Sant et. al., 2011; Pagés, 2010), los cuales señalan que el alumnado prefiere utilizar los mecanismos y canales institucionalizados de participación porque las consideran menos extremos, peligrosos o molestos.

5.1.5 Las RS de los estudiantes desde sus conocimientos previos sobre los MS

Cuando el estudiantado construye una definición previa de los MS la representación que se presenta con mayor frecuencia es asociarlo con debate, movilizaciones, manifestaciones y comunidad. Sin embargo, dejan de lado aspectos simbólicos, históricos y organizativos, tales como: no tener una estructura rígida u organización formal, el surgimiento espontáneo y el uso frases y banderas que los representan e identifican. Aspectos que son importantes a la hora de diferenciar un MS de una manifestación.

Encontramos también varias ausencias. De este modo, aunque las distintas noticias y movilizaciones mostraban al inicio fotografías de los hechos, las y los estudiantes solo se remitían a las preguntas y a los textos, en ningún momento hubo referencias a las imágenes ni un análisis de este tipo de fuente.

Es de destacar la manera en que desarrollan los argumentos para defender sus posiciones cuando las situaciones se refieren a hechos cercanos. Dichos argumentos tendían

acercarse al modelo de ciudadanía para la democracia radical, tales como: el desacuerdo, el cambio, la defensa de los derechos fundamentales y el cuestionamiento a la autoridad. No obstante, cuando se expuso el caso que podría presentarse en la escuela (Tabla 24 y Fig. 43), prefieren agotar las instancias institucionales de participación antes de contemplar formas de participación no convencionales.

Otro aspecto importante es que la mayoría (alrededor de 14 de los 18) logran identificar problemas y QSV, como la defensa de la vida, la libertad, la igualdad y la diversidad, sentando posiciones, desacuerdos, contextualizando la situación, expresando sus opiniones al respecto, analizando los hechos e implicándose personalmente (Tablas 19, 20 y 22). Esto sustenta la propuesta de que es necesario generar identificación y cuestionar las RS, para que el alumnado pueda contemplar formas de participación no convencionales y más directas.

Finalmente, observamos que los significados que le asignan a los MS pueden abordar características de distintos modelos. Así, podemos caracterizar las RS de híbridas. Esto se acerca a los resultados de algunos estudios (Jaime, 2008; Benedicto, 2008) que muestran que, al momento de argumentar las posiciones, las y los jóvenes mezclan referencias y elementos de distintos modelos de ciudadanía y democracia. Es importante resaltar que dichas RS tienden a acercarse a los modelos republicano (en su mayoría), comunitarista y crítico/radical (en menor medida) y alejarse de la idea liberal. Creemos que esto tiene una relación directa con los acontecimientos que se daban en el contexto: el PN (Paro Nacional) del 2021, en donde se presentaron movilizaciones de distintas comunidades y diálogos entre el CNP (Comité Nacional de Paro), los jóvenes y el Gobierno nacional y local.

5.2 Análisis de las clases 1, 2, 3 y 4

Las clases 1, 2, 3 y 4 buscaron interpelar las RS a partir del análisis de distintos MS. En la clase **uno** se realizaron distintas actividades sobre el movimiento #Me too, como el análisis de imágenes, memes y testimonios. En la clase **dos** se trabajó acerca de las movilizaciones ocurridas en Chile en el año 2019, proponiendo el análisis de distintas posiciones, medios de comunicación, testimonios y videos. En la clase **tres** se desarrollaron actividades frente a la historia pasada y reciente del movimiento campesino, estudiantil y sindical en Colombia. En la clase **cuatro** se desarrolló un debate sobre el PN del 2021 en Colombia, desde el modelo radical, agonista y del desacuerdo, en donde asumían distintas posiciones, construían argumentos, daban ejemplos y proponían contra-argumentos a partir de distintas fuentes.

En el análisis de las clases 1, 2, 3 y 4 se observó cómo las RS se cuestionan, debaten, cambian, permanecen o fundamentan. De esta manera, a través de las respuestas a las actividades se buscó conocer y explicar la relación que existe entre el aprendizaje de conceptos, contenidos históricos y de la actualidad vinculados con una QSV y el desarrollo de elementos asociados a una ciudadanía para la democracia radical. Dicho análisis se hizo a partir de los 7 elementos de ACD propuestos en el marco metodológico, de forma simultánea y cuando iban apareciendo los datos.

5.2.1 Análisis de la clase 1: ¿Por qué luchan las mujeres? el movimiento #Me too/#Yo también

5.2.1.1 Actividad previa

En un principio se buscó identificar los posicionamientos iniciales con respecto a los MS feministas. Dicha actividad se desarrolló través del análisis imágenes y memes que buscaban fomentar el análisis crítico de fuentes y el surgimiento de elementos de ciudadanía para la democracia radical (Fig. 44).

Se les propuso, entonces, en las actividades uno y dos de la clase (anexo C), el análisis de unas fotografías que correspondían a manifestaciones y mensajes de denuncia del abuso sexual, los feminicidios y en favor de la legalización del aborto (Fig. 44). Frente a las imágenes debían expresar su opinión y manifestar cuáles eran los objetivos de las protagonistas.

Por su parte, en las actividades tres, cuatro y cinco (anexo C) debían expresar sus opiniones con respecto a unos memes que comparaban de forma peyorativa a las feministas del siglo XIX con las actuales (Fig. 44). Frente a estos debían manifestar su opinión, describir cuáles pensaban que eran sus objetivos y responder si estaban de acuerdo o no con lo que expresaban.

Figura 44

Actividades previas para identificar posicionamientos y actitudes.

1. Observa las siguientes imágenes:



3. Lee y observa los siguientes memes:



Nota. Las figuras muestran las actividades iniciales sobre el movimiento feminista.

Frente a estas actividades encontramos cuatro posturas (Tabla 25):

1. Estudiantes con un posicionamiento desinteresado;
2. Estudiantes que tienen posicionamientos poco críticos y que reproducen discursos hegemónicos;
3. Estudiantes que se posicionan desde un nosotros y un ellos, representando al gobierno como el otro, o que expresan argumentos de tipo emocional; y
4. Estudiantes que hacen un análisis crítico y/o racional y expresan identificación.

Las dos primeras posiciones podríamos considerarlas como hegemónicas, tradicionales y liberales, mientras que las otras tres se debaten entre los distintos modelos, dependiendo de los argumentos expresados.

Tabla 25

Posiciones, valoraciones y argumentos acerca de la imágenes y memes.

Posicionamientos	Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
Estudiantes con un posicionamiento desinteresado	- [La imagen] es una manifestación, un símbolo [...] una manera de expresarse. (JR, 2021) - [La imagen] es una manifestación [...] además las ayudan para que noten más la lucha que llevaban. (KR, 2021)	Frente a la imágenes de manifestaciones el 12,5% (2 de 16 ²⁵) no reconocen una QSV. Igualmente, no las contextualizan, no evalúan, no toman partido frente a las causas o motivos de los actores ni manifiestan una opinión o un posicionamiento al respecto, pues solo se limitan describir y no leen más allá de lo que muestra la imagen.

²⁵ En este apartado de la clase 1, dos estudiantes no enviaron el desarrollo de la actividad. Los desarrollos de las actividades debían ser enviadas al correo electrónico del docente/investigador o por medio de mensaje en WhatsApp.

	<p>- [Los memes me causaron] gracia e indiferencia [aunque] solo me causo gracia la del semáforo, de resto no vi mayor relevancia. (JR, 2021)</p>	<p>Ante los memes el 11,8% (2 de 17²⁶) no analizan motivaciones y no toman posición ni emocional ni racional al respecto. En este caso se da poco desarrollo del PC, pues no se hace análisis de la imagen.</p>
Estudiantes que tienen posicionamientos poco críticos y que reproducen discursos hegemónicos.	<p>- [En lo que muestran las imágenes] tienen razón, pero no tienen [que] rayar los lugares sabiendo que son lugares en los que ellos conviven y son actos de vandalismo [...] (PT, 2021) - [En las imágenes] están manifestando sus incomodidades, pero de manera inadecuada. Nada justifica esto, por más problemas que existan pueden hacerse escuchar sin tener que generar daños públicos. (MT, 2021)</p>	<p>El 18,7% del alumnado (3 de 16) manifiesta estar de acuerdo con los reclamos que muestran las imágenes y los motivos de las manifestaciones, pero muestran su desacuerdo con la manera en qué se hace. De esta manera, no hacen un análisis del contexto y la mirada se concentra solo en los hechos denominados como vandalismo. No hay alusión a las razones ni a lo que muestran, demandan y denuncian los mensajes (grafitis y carteles).</p>
	<p>- Creo que lo que nos quieren transmitir [los memes] es que el mundo ha cambiado, antes pedían, estaban más concentradas, les interesaba otras cosas y ahora no porque luchan por cosas sin importancia. (PT, 2021) - [...] hay algunas feministas extremistas que hacen invalidar nuestra lucha y el cambio que buscamos, pero no es justificación para hacer ese tipo de comparaciones y comentarios. (Sofía, 2021)</p>	<p>Sobre los memes el 29.4% de los participantes del estudio (5 de 17) expresan estar a favor y asumen como verdad lo que muestran. Algunos reproduciendo en sus discursos argumentos y estereotipos que deslegitiman las luchas de los movimientos feministas actuales. El 5.9% de los estudiantes (1 de 17) parecen mostrar su desacuerdo con los memes y expresan identificación, pero validan la idea de que algunas de las mujeres que hacen parte del movimiento feminista si actúan como las estereotipan. La reproducción de discursos que buscan ser hegemónicos se presenta cuando se expresan discursos machistas que deslegitiman y califican de exageradas las demandas actuales de las mujeres, las valoran como luchas por cosas sin importancia o se juzgan como extremistas. Esto sin contextualizar o identificar el problema.</p>
Estudiantes que se posicionan desde un nosotros y un ellos, representando al gobierno como el otro, o que expresan argumentos de tipo emocional	<p>- [Yo] si justificaría, ya que haciendo algo tranquilo jamás seremos escuchadas y escuchados. (SGC, 2021) - Me parece algo correcto, ya que las mujeres han tratado de conllevar con mucho miedo y una manera de demostrar su poder y dolor es manifestándose y para que el gobierno haga algo vandalizan y así el gobierno pone los ojos en ellas. (MM, 2021)</p>	<p>El 25% de las y los estudiantes (4 de 16) muestran estar de acuerdo con lo que sucede en las imágenes, justificando su posición y exponiendo que es la única forma en que las mujeres pueden ser escuchadas por el gobierno. Creemos que en los argumentos expuestos se presentan aspectos de populismo (Laclau, 2005), en donde se construye una identidad grupal: ser mujeres, que se separa de un otros a los cuales se considera hostiles: el gobierno. Entre los argumentos se manifiesta que son formas de visibilizar la problemática en el espacio público, para que cuente lo que no debe ser contado (Ranciere, 2006).</p>
	<p>- [Los memes me producen] rabia, porque, aunque dentro del movimiento hayan hechos drásticos, no es excusa para que caractericen a este movimiento como exagerado</p>	<p>El 35.3% (6 de 17) expresan argumentos emocionales para manifestar su desacuerdo con los memes, pues dicen que les producen: indignación y rabia. Aunque los argumentos se mueven desde la emocionalidad, en lo que expresan podemos</p>

²⁶ En este apartado de la clase 1, un estudiante no envió el desarrollo de la actividad. Los desarrollos de las actividades debían ser enviadas al correo electrónico del docente/investigador o por medio de mensaje en WhatsApp

	<p>y de paso lo comparen con las feministas del siglo pasado [...] estereotipan al movimiento, quieren cerrarlo, darle reglas, límites y especificarlo. (YD, 2021)</p> <p>- [Los memes me dejan] indignada, [me producen] rabia, [y me parecen una] estupidez, ya que las “feminazis” del 2020 no son, no actúan y no piensan así. Son memes ignorantes que generan odio y fastidio hacia las feministas [...] es ofensivo, algo denigrante [...] (VA, 2021)</p>	<p>encontrar posicionamientos, lectura crítica de la imagen, identificación del problema. De esta manera, los posicionamientos se presentan cuando expresan su desacuerdo; la lectura crítica de la imagen se da cuando manifiestan que los memes son una forma de caracterizar al movimiento como exagerado, estereotiparlo y generar odio y fastidio con las luchas feministas actuales; y la identificación del problema se da cuando destacan que son formas de denigrar el movimiento feminista en la actualidad.</p> <p>Igualmente, en las explicaciones de este grupo de estudiantes podemos encontrar esbozos o acercamientos a elementos de una ciudadanía para la democracia radical. Estos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuestionamientos, disenso y agonismo, que se presenta al momento de identificar y posicionarse en desacuerdo con las intenciones de los memes; 2. Recusación de las posiciones institucionales, cuando expresan que los memes pretenden limitar y darles reglas a los movimientos feministas y rechazan el término “feminazis”.
<p>Estudiantes que hacen un análisis crítico y/o racional y expresan identificación</p>	<p>- Opino que está bien, que es lo que se debe hacer. No son actos de vandalismo, es una forma de expresarnos en contra de la violencia a las mujeres y tratando de llamar la atención de todos, porque esto no puede seguir pasando. (LP, 2021)</p> <p>- Estoy de acuerdo [con lo que muestran las imágenes] ya que es una forma muy inspiradora e inclusiva hacia las mujeres para demostrar que están hartas de la desigualdad y abuso de género [...] (YD, 2021)</p> <p>- El objetivo de estos memes es difamar los movimientos feministas y hacer de ellos una burla, estos memes quieren hacer ver que las mujeres de ahora no luchan igual de fuerte como las mujeres de antes y la realidad es que en los dos casos lo único por lo que pelean es por sus derechos, porque puedan tener una vida digna y segura. Tal vez [lo que buscan es] generar burla a los movimientos femeninos. A algunas personas pueda que les parezca divertido y seguramente sus pensamientos serán que las mujeres de ahora no luchan por justa causa, sino que lo hacen por fastidiar o generar revolución y desorden. Pienso que estos memes no muestran la verdadera cara</p>	<p>El 43.8% (7 de 16) desarrollan un análisis y posicionamiento que va más allá de lo que denominan vandalismo. Logrando identificar la QSV y posicionándose frente a lo que expresan los mensajes.</p> <p>Las problemáticas que identifican son la desigualdad, la violencia y el abuso de género. También, destacan que los actos que se pueden considerar vandalismo son una forma de visibilizar la problemática y de resignificar el espacio público (Ranciere, 2006).</p> <p>El 17.6% (3 de 17) expresa su desacuerdo con los memes desde argumentos racionales, al opinar que: no es gracioso burlarse de las luchas de las mujeres. Por tanto, expresan que los memes buscan difamar al movimiento feminista.</p> <p>Entre los argumentos que expresan se dan ciertos elementos que podemos considerar de desarrollo del PC, tales como: contextualización, identificación del problema, posicionamientos y lectura crítica de la imagen. La contextualización se da cuando explican que los memes buscan deslegitimar la lucha de las mujeres en la actualidad, al no dimensionarla de forma real. La identificación del problema se presenta cuando identifican que los memes son una burla a las luchas de las mujeres y destacan que problemáticas como el abuso son una de las disputas actuales. Los posicionamientos se exteriorizan con su desacuerdo hacia los mensajes de los memes. La lectura crítica de la imagen se da cuando son conscientes de que los memes lo que buscan es deslegitimar, a través de la burla, la lucha feminista en la actualidad.</p> <p>Igualmente, en sus explicaciones podemos encontrar esbozos o acercamientos a elementos</p>

	<p>de la moneda, no muestran las realidades de las luchas de las mujeres a través de la historia, en todas las épocas han muerto mujeres por defender sus derechos y aun así hay personas inconscientes de estos sucesos y hacen de ellos una burla y algo de lo que sacan entretenimiento y diversión. (SM, 2021)</p> <p>- [Las luchas feministas no es algo] para burlarse, porque es un tema que le ha tomado la vida a muchas mujeres y los tiempos cambian así que no hay que comparar [...] y tampoco es gracioso burlarse. (NP, 2021)</p>	<p>de una ciudadanía para la democracia radical. Estos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuestionamientos, disenso y agonismo (Mouffe, 2007), que se presenta al momento de identificar y posicionarse en desacuerdo con las intenciones de los memes; 2. Recusación de las posiciones institucionales (Ranciere, 2006), cuando expresan el desacuerdo con las posiciones en las cuales los memes buscan poner las demandas del movimiento feminista en la actualidad; 3. Reivindicación de colectivos marginados y excluidos, resistencia, búsqueda de la igualdad y transformación de las relaciones de subordinación (Mouffe, 2007, Ranciere, 2006). Que se da al ponerse del lado de las mujeres y destacar la importancia de sus luchas; y 4. Breve análisis de la intencionalidad de los discursos, cuando expresan que se hacen para generar odios y posicionar estereotipos.
--	--	---

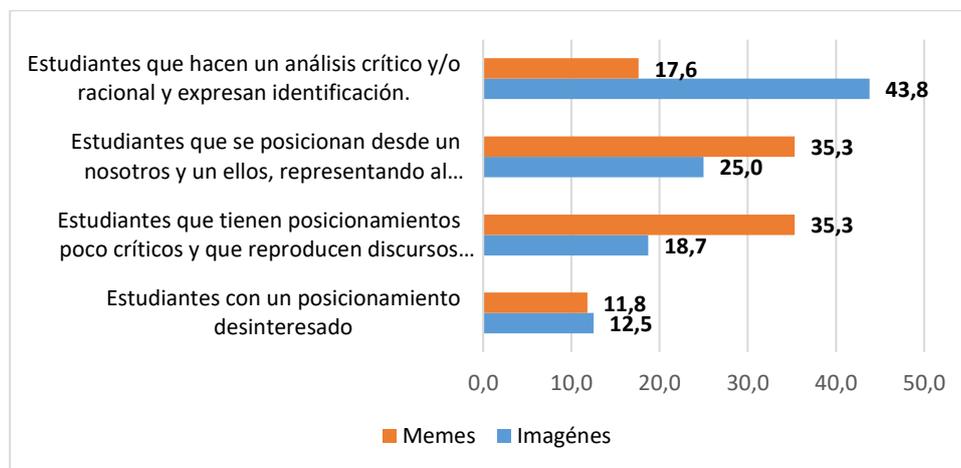
Nota. La tabla nos muestra las opiniones frente a imágenes y memes del movimiento feminista.

Al momento de analizar las imágenes de una manifestación, en las opiniones del 31.2% (estudiantes con un posicionamiento desinteresado + estudiantes que tienen posicionamientos poco críticos y que reproducen discursos hegemónicos) (Fig. 45) solo se destaca el marco visual, que son: los grafitis y daños en bienes públicos (algo que denominan vandalismo). De esta manera, no hacen un análisis crítico de la fuente (imagen) ni se describen posibles motivaciones de los actores. Mientras, el 68.8% (estudiantes que se posicionan desde un nosotros y un ellos, o expresan argumentos de tipo emocional + estudiantes que hacen un análisis crítico y/o racional) (Fig. 45) logra mirar un poco más allá del marco visual, generando posicionamientos, identificaciones y algunos aspectos de PC (pensamiento crítico) y de ciudadanía para la democracia radical.

En cuanto el análisis de los memes, el 52,9% (estudiantes que se posicionan desde un nosotros y un ellos + estudiantes que hacen un análisis crítico y expresan identificación) desarrollan un análisis de motivaciones y de las implicaciones que hay detrás de los memes. Mientras el 47.1% (estudiantes con un posicionamiento desinteresado + estudiantes que tienen posicionamientos poco críticos) se quedan solo con el aspecto trivial para argumentar sus puntos de vista (Fig. 45).

Figura 45

Frecuencia de posicionamientos de los estudiantes acerca de las imágenes y memes sobre el movimiento feminista.



Nota. La figura muestra el porcentaje de los posicionamientos según las opiniones y valoraciones de los memes y las imágenes.

Destacamos como en la actividad de las imágenes, a pesar de que 81,2% de las participantes eran mujeres (13 de 16), ellas no se identifican con un nosotras al momento de su análisis. Solo 2 de las estudiantes (13,3%) lo expresan:

Elas tienen derecho a expresar sus inconformidades hacia el Estado patriarcado y misógino, machista y violento, y no solo en contra del Estado sino la sociedad violenta y estereotipada. Ni una menos hermana mía. Si apoyo y en contra de todo macho violento. (VA, 2021)

Consideramos importante que se puedan dar estas identificaciones, pues desde el punto de vista de la ciudadanía para la democracia radical la construcción de un nosotros y de un ellos puede empezar a fomentar la construcción de cadenas de equivalencia, en donde se construye un sujeto político que se separa del poder y se identifica en oposición a un otro institucionalizado (Laclau, 2005). Igualmente, esta situación puede generar una recusación de posiciones, en donde aquellos que han sido despojados de su condición de iguales rechazan el lugar en el cual han sido asignados (Ranciere, 2006).

No obstante, con la actividad de análisis de los memes, más estudiantes empezaron hablar de un nosotras y no externalizaron las luchas como si fueran algo que no les corresponde. En este caso, 4 de las 15 (26,6%) expresaron en alguna parte de su discurso un nosotras:

[Los memes] quieren dar a saber que antes tocaba acomodarse a las ideas de los hombres, mientras que ahora eso cambio y ya nos vale lo que digan o piensen por pelear los derechos de nosotras. (VP, 2021)

Esto es algo que se viene luchando desde mucho antes y que los objetivos cambien con el tiempo, no significa que se acabe nuestra determinación. (LP, 2021)

Resumiendo, en los resultados obtenidos en las dos primeras actividades podemos encontrar en los discursos de aproximadamente el 59% (10 de 17) (Fig. 45) una

contextualización de los hechos y acontecimientos, mostrando su desacuerdo o acuerdo con lo que muestran las imágenes. A su vez, hallamos algunos elementos de PC, como: contextualización, identificación del problema, posicionamientos y lectura crítica de la imagen. También encontramos algunos aspectos de una ciudadanía para la democracia radical, como: cuestionamientos a la autoridad, recusación de las posiciones institucionales, oposición, disenso, agonismo, reivindicación de colectivos marginados y excluidos, resistencia, búsqueda de la igualdad, transformación de relaciones de subordinación y un breve análisis de la intencionalidad de los discursos para generar odios y posicionar estereotipos.

Por su parte, los que no logran desarrollar posicionamientos críticos y elementos de una ciudadanía para la democracia radical son alrededor del 41% (7 de 17) (Fig. 45). Estos no hacen un análisis más allá del marco visual de la imagen.

Destacamos el caso de dos estudiantes, quienes ante las dos situaciones mostradas (imágenes y memes) parecen no tomar algún tipo de posicionamiento que podamos identificar con algún modelo de ciudadanía. Su posición no va más allá de la indiferencia y no manifiestan opiniones ante las situaciones presentadas.

Extrañamente, a pesar que la mayoría de participantes eran mujeres, no enuncian un nosotros al momento de posicionarse. De esta forma, se refieren a las manifestantes como las mujeres o las feministas. Sin embargo, la actividad de los memes despertó más la idea de una lucha propia y no externa, lo que se podría asumir como una posible recusación de las posiciones (Ranciere, 2006) y generación de cadenas de equivalencia (Laclau, 2005). En cuanto la designación de un otros, algunas lo nombran, en el caso de las imágenes de manifestaciones, al gobierno y la sociedad y no se hace alusión a los hombres en específico, sino a actos como la violencia y el machismo. En el caso de los memes, se enuncia como otros a los creadores de los memes y al machismo.

5.2.1.2 Actividad de fundamentación histórica.

En las actividades seis, siete, ocho y nueve (anexo C) se propuso la lectura y análisis de dos fuentes sobre la historia de los movimientos feministas en el mundo y en Colombia. Con estas se buscaba contextualizar las imágenes y memes e identificar si las y los estudiantes cuestionaban sus RS y posicionamientos iniciales, exponiendo elementos de análisis crítico y de ciudadanía para la democracia radical (Fig. 46).

Figura 46

Actividades de fundamentación histórica para cuestionar RS.

6. Lee el siguiente texto y la siguiente noticia:

La lucha por el voto femenino fue un movimiento internacional que llevaron a cabo las llamadas sufragistas (personas que, en Inglaterra, a principios del siglo XX, se manifestaban a favor de la concesión del sufragio femenino). Durante las primeras democracias, en muchos países sólo podían votar los hombres. En 1776, en Nueva Jersey (EEUU), se autorizó el sufragio femenino debido a que por error se usó la palabra «personas» en lugar de «hombres», pero

La increíble historia de Betsabé Espinal, la joven hilandera que lideró la primera huelga feminista en Colombia (contada por Ángela Becerra)

Lucía Blasco
HayFestivalCartagena@BBCMundo
31 enero 2020



Betsabé Espinal tenía 23 años cuando lideró una huelga de 400 obreras. Foto: Biblioteca Pública Piloto de Medellín

[...]Basada en hechos reales, el libro de Becerra narra la historia de una hilandera de Bello, en el eje cafetero colombiano, que se convirtió en la líder sindical de 400 obreras que alborotaron las calles de Medellín en 1920. Fue la primera vez que las mujeres en Colombia se organizaban para reclamar sus derechos laborales y la segunda en Latinoamérica (ocurrió antes en Brasil).

Sus gritos feministas desafiaron el estatus quo de la época, bajo el que resultaba inconcebible un paro de mujeres.

7. Escribe las razones por las cuales lucharon y se organizaron las mujeres a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX

8. ¿Crees, que cómo lo expresan los memes del punto 3, fueron más importantes las luchas y reivindicaciones que buscaron las mujeres en el siglo XIX y XX que las que buscan ahora? Argumenta tu respuesta.

9. A parte de las reivindicaciones que han exigido las mujeres en el siglo XIX y XX ¿Crees que las mujeres deben luchar por otras exigencias? ¿Cuáles? Escríbelas:

Nota. La figura muestra las actividades de análisis de fuentes históricas sobre el movimiento feminista.

Frente a la interpelación histórica propuesta encontramos dos tipos de respuestas (Tabla 26):

1. Un grupo de estudiantes que no logran aún reconocer la QSV y/o que siguen reproduciendo discursos hegemónicos.
2. Estudiantes que logran identificar la QSV y continúan expresando elementos de PC y ciudadanía para la democracia radical.

Tabla 26

Posiciones, valoraciones y argumentos acerca de los memes del movimiento feminista después de la fundamentación histórica.

Posicionamientos	Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
Estudiantes que no reconocen la QSV y siguen reproduciendo discursos hegemónicos	<p>- Sí, [las luchas de las feministas de antes fueron más importantes que las de ahora] porque [...] eran con muchas más razones y buscaban la igualdad real y ser incorporadas a la sociedad y las de ahora creen que por cambiar una letra van a encontrar igualdad, creo que muchas luchas feministas actuales no tienen un objetivo claro o no buscan lo mismo de antes. (MM, 2021)</p> <p>- Sí fueron más importantes las luchas [de las mujeres] de antes, porque luchaban por algo que sí vale la pena, porque si el hombre puede votar porque una mujer no ha de hacerlo y en los memes representan que las mujeres de ahora les interesan otras cosas. (PT, 2021)</p>	El 41% del alumnado (7 de 17 ²⁷) aún no logran reconocer la problemática y la QSV, no identifican las nuevas luchas de las mujeres y mucho menos se posicionan ante ellas. Algunos llegan a justificar los memes de la actividad previa a partir de la fuente histórica.
Estudiantes que logran identificar la QSV y continúan expresando elementos de PC y ciudadanía para la democracia radical.	<p>- Pienso que las luchas de antes no tienen más importancia que las de ahora. Tal vez se puede dar a entender que las luchas de las mujeres en el siglo XIX y XX lograron tener mayor impacto y repercusión en la sociedad, pues dar el primer paso en una guerra claramente va a ser muy importante, pero eso no significa que la continuidad de la lucha no pueda tener el mismo valor que al principio [...] Pienso que aún quedan muchas cosas por las que luchar, en muchos países todavía se violan ferozmente los derechos de las mujeres, debemos luchar porque de verdad haya igualdad de género, porque se deje de ver a la mujer como alguien inferior y porque podamos tener todas las mismas condiciones de vida digna. (SM, 2021)</p> <p>- Las dos luchas son importantes, ya que antes se luchaba porque las mujeres tuvieran voz propia y ahora se lucha porque las tomen en serio [...] porque tengamos voz y debemos seguir luchando para tener la misma igualdad, por acabar de raíz el machismo, etc. (SGC, 2021)</p>	El 59% (10 de 17) logran reconocer la problemática, por lo que valoran de la misma manera las luchas actuales y las del siglo XIX e identifican que aún hay motivaciones para que las mujeres sigan buscando la igualdad de derechos.

Nota. La tabla muestra las opiniones sobre los memes después de la fundamentación histórica

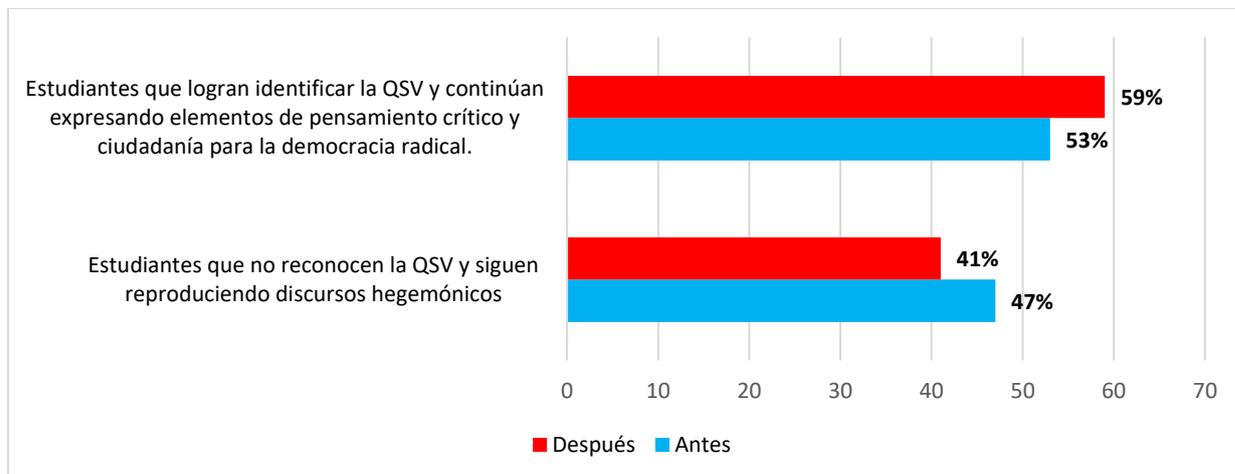
La actividad no genera grandes cambios en las opiniones con respecto a los memes (Fig. 47). Quienes no reconocen la QSV en la actividad inicial siguen reproduciendo discursos hegemónicos (41%: 7 de 17) (Fig. 47) y deslegitiman las luchas actuales de las mujeres, fundamentando sus explicaciones a partir de la historia de la primera huelga feminista en

²⁷ En este apartado de la clase 1, un estudiante no envió el desarrollo de la actividad. Los desarrollos de las actividades debían ser enviadas al correo electrónico del docente/investigador o por medio de mensaje en WhatsApp

Colombia y la lucha por el sufragio femenino en el mundo. En este caso el grupo hace una selección de la información que les posibilite reafirmar sus posiciones y estereotipos iniciales.

Figura 47

Posiciones frente a los memes, antes y después de la actividad de fundamentación histórica.



Nota. La figura muestra el porcentaje de los posicionamientos según las opiniones y valoraciones de los memes, antes y después de la actividad de fundamentación histórica.

Por su parte, la estudiante que cambió de opinión con respecto a su posición inicial sobre los memes, legitima las luchas de las feministas actuales con unos argumentos y las deslegitima con otros:

Pienso que ambas luchas tienen la misma importancia y valor, la diferencia es que antes era un cambio más notorio y nuevo. Pero al igual pienso que algunas feministas radicales de ahora buscan otras cosas distintas a lo que verdaderamente busca el feminismo, como una equidad entre hombres y mujeres. (SA, 2021)

5.2.1.3 Actividad de crisis.

Después de la fundamentación histórica se desarrollaron las actividades 10, 11, 12, 13 y 14 (anexo C) que denominamos de crisis. Estas tenían como objetivo cuestionar la reproducción de discursos hegemónicos de las RS acerca de los movimientos feministas actuales y observar si se daban cambios. Se les propuso, entonces, el análisis de un cómic y de testimonios del movimiento #Me too (Fig. 48).

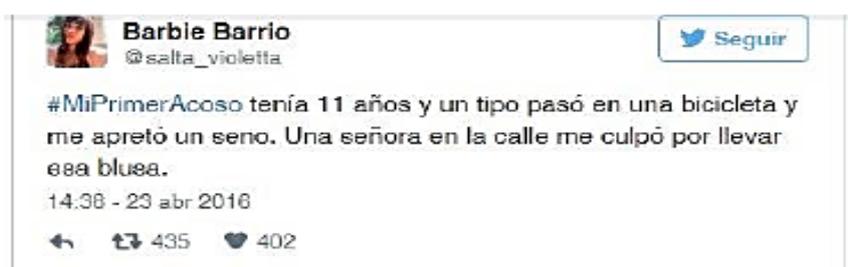
Figura 48

Actividad de crisis propuesta para cuestionar las RS de los estudiantes.

12. Ahora lee con atención los siguientes testimonios, noticias y tweets:

“Me fui a quejar del acoso sexual que sufría en la empresa, pero todos los jefes eran hombres y pensaron que estaba haciendo un lío por nada. En menos de un año, cinco mujeres dejaron la empresa por el acoso de un solo tipo”.

FUENTE: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-43618302>



FUENTE: <https://twitter.com/AtrevetePTY/status/724720178282393601>

“Tenía 17 años. Me tuve que encerrar en el baño porque las bromas sobre violarme se volvieron amenazas. Los otros meseros bromeaban sobre quién me iba a quitar la virginidad, simplemente porque yo era una chica que iba a la iglesia”.

FUENTE: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-43618302>

13. ¿Qué opinión te merecen estos testimonios, tweets y noticias? ¿Cómo te sentirías si esto te ocurriera? ¿Cómo actuarías en caso de que esto te ocurriera?

Nota. La figura muestra las actividades de crisis con las que se buscaba cuestionar las RS.

Ante la actividad que denominamos de crisis se presentan dos situaciones (Tabla 27):

1. Las y los estudiantes que antes no expresaban un posicionamiento crítico empiezan a identificar la problemática y a expresar ciertos aspectos cercanos a una ciudadanía para la democracia radical.
2. Las y los estudiantes que habían tenido un posicionamiento crítico y elementos de una ciudadanía para la democracia radical empiezan a generar identificación.

Tabla 27

Posiciones, valoraciones y argumentos acerca del movimiento feminista después de la actividad de crisis.

Posicionamientos	Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
<p>Estudiantes que antes no expresaban un posicionamiento crítico empiezan a identificar la problemática</p>	<p>- El comic nos sugiere que veamos que el acoso a mujeres es real, [que ellas] se organizan por el acoso y vulneración de sus derechos [y] la última imagen nos hace ver que el acoso es algo más común de lo que creemos [...] [Ante los testimonios de los tweets] opino que son testimonios fuertes y que duelen y que se ha normalizado también [...] si [algo así me] pasara, sería muy incómodo y no sabría qué hacer en ese momento. [Los reclamos de las mujeres en la actualidad] creo que la mayoría si son justos. (MM, 2021)</p> <p>- [El comic] muestra el acoso y se dice que es algo normal. La última imagen presenta asombro, susto [y] [...] nos quiere mostrar como las mujeres sufren por acoso, maltrato, etc. [Ante los testimonios de los tweets] opino que ninguna mujer deber ser maltratada, acosada [y si eso me ocurriera] me sentiría con miedo y nervios y no sé cómo actuaría. [Los reclamos de las mujeres en la actualidad] no son exagerados [...] ellas luchan por no ser acosadas. (PT, 2021)</p>	<p>Las y los estudiantes que mostraron indiferencia, justificaban la forma peyorativa en que se deslegitiman las luchas actuales de las mujeres y no lograban identificar la relevancia de estas disputas, empiezan a dejar de lado estas posiciones para expresar opiniones, emociones, argumentos e identificar la problemática actual.</p> <p>De esta forma, en lo expresado empiezan a surgir aspectos relevantes desde el modelo de ciudadanía para la democracia radical, como son: la unión, el populismo (Laclau, 2005), la crítica, el desacuerdo y la recusación de posiciones (Ranciere, 2006).</p> <p>La unión y el populismo (Laclau, 2005) se presentan cuando algunos de expresan un nosotros en sus testimonios y manifiestan que es una lucha que les corresponde a todos.</p> <p>La recusación de posiciones (Ranciere, 2006) y contingencia de las identidades (Sant, 2021; Mouffe, 2012) se da cuando expresan la manera en que se sentirían si sufrieran de acoso. De esta manera, generan empatía, al insertarse en este tipo de interacciones y relaciones, y destacan la importancia de las luchas actuales de las mujeres, cuando no lo habían hecho en las primeras actividades.</p> <p>El desacuerdo (Mouffe, 2007; Ranciere, 2006) y la crítica se demuestran cuando protestan en contra de las situaciones de acoso y abuso a las mujeres y expresan su desazón ante la manera en que se han normalizado este tipo de actos en la sociedad.</p>
<p>Estudiantes que habían tenido un posicionamiento crítico y con elementos de una ciudadanía para la democracia radical empiezan a generar identificación y estrategias de acción</p>	<p>- Lo que me sugiere [el comic] es que el acoso sexual es algo normal [y] se lucha para que no nos acosen ni violen [porque] el acoso no es normal y no se pueden callar [pues] [...] lo que se busca de parte del machismo es que nos quedemos calladas y ellos puedan seguir usándonos como objetos. (VC, 2021)</p> <p>- Opino que son situaciones que nos hacen cuestionar los pensamientos tan retorcidos que tienen los seres humanos, es algo que se ha visto a lo largo de toda la historia y por lo que la mujer se siente totalmente cansada de tanta injusticia y acoso, están cansadas de no poder ni siquiera caminar solas</p>	<p>Las que lograron identificar la problemática y mostraron algunas habilidades de PC y de ciudadanía para la democracia radical, se ven tan afectadas por los tweets que empiezan a hablar de un nosotras en lugar de un ellas, manifestando no solo indignación sino actitudes y estrategias de acción.</p> <p>Dentro de los análisis que hacen las estudiantes también se encuentran muchos testimonios en donde ellas mismas declaran que sufrieron de algún tipo de acoso y/o abuso. Textos que por respeto no se exponen, pero que demuestran la gravedad de la problemática.</p>

	<p>por la calle o si quiera vestir lo que les gusta y las hace sentir bien y cómodas. Todas las mujeres hemos pasado por eso en algún momento así que no es difícil decir que tan horrible se siente, ni cuanta impotencia y rabia nos generan estas situaciones. Es difícil saber qué hacer cuando pasan estas cosas, no sabes si con decir una sola palabra te puedan terminar haciendo más daño del que ya comenzaron a hacerte, con el tiempo y después de miles de acosos unos más fuertes que otros, pero al fin y al cabo acoso, terminas por aprender a manejar las situaciones. (SM, 2021)</p>	<p>Advertimos, entonces, como su discurso pone de manifiesto experiencias de vida. Situación que contribuye a que el 92,3% de las estudiantes (12 de 13) empiecen a expresar, en estas actividades y al momento de exponer sus posiciones y opiniones, un nosotras. Recordamos que la importancia de la expresión del nosotras es porque podría significar la generación de cadenas de equivalencia (Laclau, 2005) y una recusación de las posiciones (Ranciere, 2006).</p>
--	---	---

Nota. La tabla nos muestra las opiniones frente a los testimonios del movimiento #Me too.

Ante la actividad de crisis observamos que las y los estudiantes (5 de 6²⁸) empiezan a cambiar de discurso (Fig. 49). Así, los que no identificaron la problemática, reproducían discursos hegemónicos en sus opiniones o simplemente mostraban desinterés ante la QSV empiezan a desarrollar reflexiones desde las emociones, reconociendo el problema y manifestando sus opiniones personales y posicionamientos (Fig. 49). Por lo que hacen una interpretación distinta de la información inicial, rechazando los abusos y validando las demandas actuales de las mujeres. RS que pueden acercarse a ideas de una ciudadanía para la democracia radical.

Figura 49

Ejemplo de posibles cambios en las RS partir de actividad de crisis.

<p>Texto de estudiante antes de la actividad de crisis: Lectura de tweets del movimiento #Me too.</p>	<p>Texto de estudiante después de la actividad de crisis: Lectura de tweets del movimiento #Me too.</p>
<p>[Los memes me causaron] gracia e indiferencia [aunque] solo me causo gracia la del semáforo, de resto no vi mayor relevancia [...] En base a lo memes, obviamente las luchas de [las feministas] de antes fueron más importantes [...] (JR, 2021)</p>	<p>[El comic] nos muestra una problemática, por el respeto a las mujeres y un pensamiento que es machista. La última imagen me ayuda a entender que no es una lucha de una sola persona [...] [Ante los testimonios de los tweets pienso] que vivimos en una sociedad enferma [y si esto me ocurriera] me sentiría sucio, como si no me respetaran, diariamente sentiría miedo, ira y decepción [y] actuaría con ira y enojo. [Los reclamos de las mujeres en la actualidad] son justos y necesarios [...] (JR, 2021)</p>

Nota. La figura muestra un ejemplo de cambio del discurso y posicionamiento de un estudiante después de la actividad denominada de crisis sobre el movimiento #Me too.

Por su parte, las y los estudiantes que desarrollaron algún nivel de PC y radical, con la actividad de crisis fundamentan y argumentan mejor sus opiniones, surgiendo aspectos emocionales que tratan de ser racionalizados y estrategias de acción ante los hechos. Es

²⁸ En este apartado de la clase una de las estudiantes, que tuvo un posicionamiento poco crítico y no identificaba la QSV al inicio, no envió el desarrollo de la actividad. Los desarrollos de las actividades debían ser enviadas al correo electrónico del docente/investigador o por medio de mensaje en WhatsApp

importante destacar como la actividad de crisis genera que el 92,3% (12 de 13) de las estudiantes se sientan identificadas con las luchas, pasando de un ellas a un nosotras.

5.2.1.4 Actividad de formas de participación.

La actividad 17 de la clase cero tenía como objetivo observar las formas de participación que asumirían las y los participantes del estudio ante la QSV y se formularon según los tipos ideales construidos en el marco teórico (anexo C). De esta manera, las opciones de respuesta se agruparon de la siguiente manera:

- **Liberales:** dejar que la justicia o el gobierno actué o no actuar ante la problemática;
- **Republicanas:** participar en debates sobre la temática;
- **Comunitarista:** hacer parte de un colectivo feminista; y
- **Crítico/Radical:** organizar y/o participar de una manifestación o huelga

Al preguntarle a los estudiantes: ¿Cómo actuarían ante la problemática que se expone y busca cambiar el movimiento #Me too? Vemos que la mayoría (92,9%: 13 de 14²⁹) expresa que desarrollarían acciones de participación de tipo comunitarista y crítico/radical (Tabla 28 y Fig. 50), como: organizar, apoyar y/o participar de una manifestación; denunciar la situación de abuso o acoso por medio de las redes sociales; y hacer parte de un movimiento feminista.

Igualmente, la actividad denota cierta desconfianza en el accionar de las instituciones, como ya lo han mostrado otros estudios (Alvarado, 2008; Muñoz et. al., 2010; Gillman, 2010; Bruno y Barreiro, 2015; Schulz et al., 2018), pues ninguna y ninguno considera, como estrategia de acción ante el problema, la denuncia ante las instituciones judiciales o esperar a que el gobierno legisle sobre el tema.

Tabla 28

Posibles formas de participación ante situaciones de acoso y abuso sexual en contra de la mujer.

Organizarías, apoyarías y/o participarías de una manifestación para exigir justicia ante las situaciones descritas	9 (64,3%)
Denunciaría la situación de abuso o acoso por medio de las redes sociales exponiendo al acosador y abusador	2 (14,3%)
Organizarías, en la medida de lo posible, o harías parte de un movimiento o colectiva feminista, buscando defender los intereses y denunciar la vulneración de los derechos de las mujeres	2 (14,3%)
Propondría, desarrollaría y/o participaría en un debate en distintos espacios sobre el rol de la mujer y el machismo	1 (7,1%)
Realizaría la denuncia en una institución judicial y esperaría que se dé una investigación y un fallo al respecto	0
No propondrías ni harías nada, pues es algo que no te ha afectado directamente. Además, hay que respetar la presunción de inocencia de los acusados y esperar que la justicia investigue y actué.	0
Me opondría a cualquier tipo de manifestación de indignación de las mujeres, pues este tipo de acciones conllevan actos de vandalismo como pintadas en paredes, infraestructura urbana y monumentos públicos.	0

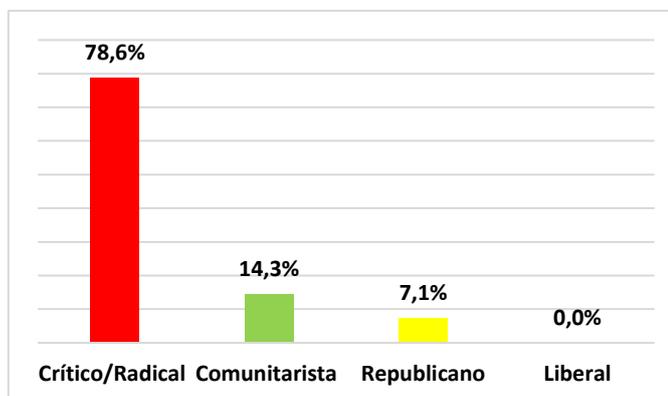
²⁹ En este apartado de la clase 1, tres estudiantes no enviaron el desarrollo de la actividad. Los desarrollos de las actividades debían ser enviadas al correo electrónico del docente/investigador o por medio de mensaje en WhatsApp.

Esperaría que el congreso o el gobierno legisle (generar leyes) para combatir este tipo de situaciones, pues para eso fueron elegidos.	0
Total	14

Nota. La tabla nos muestra las posibles formas de participación que se ejercerían ante una situación de acoso o abuso sexual en contra de las mujeres.

Figura 50

Posibles formas de participación ante situaciones de acoso y abuso sexual según modelo.



Nota. La figura muestra las posibles formas de participación que se ejercerían ante situaciones de acoso y abuso sexual según cada modelo.

Finalmente, resaltamos la importancia de la actividad desarrollada, pues brindó elementos para identificar posibles situaciones de acoso y abuso y herramientas para denunciar.

5.2.1.5 Los cambios y evoluciones en el discurso sobre los movimientos feministas.

Para concluir, en un inicio se observa que alrededor del 47% (Tabla 25) de las y los estudiantes reproducen discursos hegemónicos frente a las luchas de los movimientos feministas actuales, no hacen análisis crítico de las fuentes, ni desarrollan elementos de ciudadanía para la democracia radical. Frente a la actividad de fundamentación histórica vemos que no genera grandes cambios en las opiniones, por lo que este grupo continua sin reconocer la QSV, reproduciendo estereotipos, deslegitimando las luchas actuales de las mujeres y fundamentando sus explicaciones con la información de los hechos históricos (Tabla 26).

Ante la actividad de crisis los discursos frente a la QSV empiezan a cambiar, rechazan sus opiniones iniciales, desarrollan reflexiones desde las emociones, reconocen el problema y manifiestan sus opiniones personales y posicionamientos. RS que en aspectos como la empatía, la unión, el populismo, la crítica, el desacuerdo y la recusación de posiciones se encuentran cercanos a un modelo de ciudadanía para la democracia radical (Tabla 27 y Fig. 49). Esta transformación se ve reflejada en sus actitudes, pues el 92,9% expresa que ante la problemática desarrollarían formas de participación no convencionales (Fig. 50).

Por su parte, en un inicio observamos que las estudiantes no sienten identificación por las luchas feministas descritas, aspecto que consideramos importante porque favorece la contingencia de identidades (Sant, 2021). No obstante, ante la actividad de crisis el 92,3% (12 de 13) de las estudiantes empiezan a generar empatía y a referirse a los movimientos feministas desde un nosotras.

5.2.2 Análisis de la clase 2: ¿Por qué luchan juntos: pensionados, jóvenes, estudiantes, maestros, trabajadores, campesinos, indígenas, lgbti,s y mujeres? El estallido social en Chile 2019

5.2.2.1 Actividad previa.

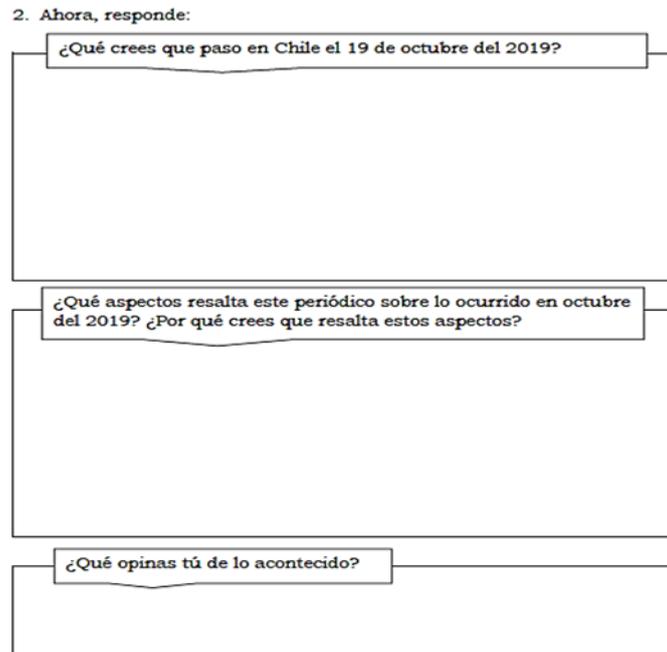
En un principio con las actividades uno y dos de la clase dos (anexo C) se buscó identificar los posicionamientos iniciales con respecto al estallido social en Chile en el 2019, a través de una propuesta de análisis de la portada del diario El Mercurio. Las imágenes de la noticia se concentran en los actos que el medio cataloga como: “ola de caos, violencia y destrucción”, sin dar mayor contexto (Fig. 51).

Figura 51

Actividades previas para identificar posicionamientos y actitudes.

1. Observa y lee la siguiente portada del diario El Mercurio del Sábado 19 de octubre del 2019 en Chile:





Nota. Las figuras muestran las actividades iniciales desarrolladas sobre el estallido social en Chile para identificar posiciones previas.

Frente a estas actividades encontramos dos posturas (Tabla 29):

1. Estudiantes que hacen un análisis crítico de la noticia; y
2. Alumnos que no hacen análisis crítico de la noticia.

La primera posición podríamos considerarla como desarrollo de algunas habilidades de PC y de ciudadanía para la democracia radical y la segunda como reproducción de ciertos discursos hegemónicos y oficialistas.

Tabla 29

Posiciones, valoraciones y argumentos de los estudiantes acerca de la noticia.

Posicionamientos	Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
Estudiantes que hacen un análisis crítico de la noticia	<p>- [La noticia] resalta la violencia, el vandalismo y como la protesta lo único que causo fue daños en la ciudad, además de sembrar pánico y desorden. El periódico resalta estos aspectos, ya que la mayoría de medios están comprados o amenazados por el gobierno y, obviamente, lo que les sirve es hacer quedar mal a los ciudadanos y hacer ver las protestas como medio legítimo de violencia y no de revolución. [Ante esto] opino que los medios en vez de hacer quedar mal a la gente, deberían apoyar y darles más eco y [que] así todos sepan lo que sucede y tomen conciencia. (LP, 2021)</p> <p>- El periódico muestra [...] algunos aspectos de lo que estaba sucediendo en Chile [...] me parece un periódico amarillista, un poco, porque nunca menciona porque los chilenos o porque en Chile se declaró estado de</p>	<p>Ante esta noticia, el 72,2% (13 de 18) destaca que hay cierta intencionalidad en el medio de imponer el discurso oficial y de gobierno de repudio a las manifestaciones y que no contextualiza las imágenes y sus causas.</p> <p>En este grupo encontramos unos que hacen un análisis profundo de la portada, el periódico y sus intenciones, como LP (2021), y otros menos reflexivos, que, sin embargo, destacan que detrás de la noticia hay una intención y poca contextualización de lo ocurrido, como KM (2021).</p> <p>Es importante destacar como, con respecto a la actividad previa de la clase uno, se da un aumento del porcentaje de estudiantes que desarrolla un análisis crítico de la imagen, pasando del 59% al 72,2%, al presentar una valoración distinta a la desarrollada en la actividad de observación de las imágenes y memes del movimiento #Me too (Tabla 25) y</p>

	emergencia, nunca mencionó porque protestaban [ni] la inconformidad que tenía Chile. (KM, 2021)	resaltar aspectos que van más allá de los daños. Por último, es interesante ver como asumen que, detrás de las imágenes, hubo una manifestación, protesta o huelga, ya que en ningún momento el medio hace referencia ni textual ni visual a este aspecto. Creemos que esto se da porque lo que sucedió en Chile en el año 2019 fue ampliamente cubierto por los medios nacionales y en redes sociales y porque en Colombia se estaba presentado un estallido social muy similar: el PN.
Estudiantes que no hacen análisis crítico de la noticia	- [La noticia muestra la] destrucción y marchas sucedidas en Chile [y] refleja, mediante una imagen, un suceso fuerte en Chile de un tren en llamas [...] solo veo caos, vandalismo y destrucción de un tren. (JA, 2021) - Creo que hubo un incendio, destrucción de varios sitios, tras actos de vandalismo. [La noticia] resalta lo que puede llegar a causar el vandalismo y lo que pueden hacer ciertas personas, creo que las resalta porque hay sitios quemados, destruidos. [Ante esto] opino que está, pues no está mal que hagan protestas, pero que lo hagan de esta manera está mal porque se hacen daño a sí mismos y a los demás, aunque, a la misma vez, creo que lo harán para que los escuchen y puedan llamar mejor la atención. (PT, 2021)	El 27,8% (5 de 18) no desarrollan algún nivel de análisis crítico de la fuente y del discurso de la noticia. No leen más allá de las imágenes y textos, no se preguntan por las intencionalidades de resaltar unos aspectos y descartar otros y no se cuestionan sobre lo que no muestra la portada. Dentro de este grupo encontramos unos estudiantes que solo se quedan con lo que muestran las imágenes y describen los textos, como JA (2021), y otros que esbozan un poco de duda o cuestionan lo sucedido, como PT (2021).

Nota. La tabla nos muestra las opiniones frente a la portada del diario: El Mercurio.

Al momento de analizar la noticia, en las opiniones del 72,2% se destacan aspectos que van más allá del marco visual de las imágenes, expresan que no hay contextualización de la situación y que hay una intención de mostrar ciertos aspectos para deslegitimar la movilización que se dio en Chile en el año 2019 (Fig. 52). Mientras, el 27.8% no logra mirar un poco más allá del marco visual. Sin embargo, algunos de este grupo generan posicionamientos y juicios frente a lo que ven (Fig. 52).

Figura 52

Frecuencia de posicionamientos de los estudiantes acerca de la portada del diario: El Mercurio sobre las movilizaciones en Chile en el año 2019.



Nota. La figura muestra el porcentaje de los posicionamientos frente a la portada del Mercurio.

Creemos que los resultados de la actividad muestran que con las clases se están dando avances en el desarrollo del pensamiento crítico y en el surgimiento de elementos de ciudadanía para la democracia radical, tales como: el análisis crítico de medios (intencionalidades, ausencias, sesgo ideológico), posicionamientos a favor de los ciudadanos, críticas a los medios, cuestionamientos al gobierno y exigencia de visibilización de voces silenciadas y de cambio.

5.2.2.2 Actividad de fundamentación contextual.

Después del análisis de medios, en las actividades cinco, seis, siete y ocho se debía contextualizar lo sucedido (causas, actores, hechos y consecuencias) (anexo C). Dicha actividad se realizó a partir de videos y de distintas fuentes y opiniones (manifestantes, gobierno, empresarios, medios, elites) (Fig. 53). El objetivo era observar que cambios y permanencias se daban en las RS, para así ver si surgían mayores elementos de PC y de ciudadanía para la democracia radical.

Figura 53

Actividades de contextualización de los hechos a partir de videos y distintas fuentes y opiniones.

5. Observa los siguientes videos:

- A. Protestas en Chile: las grietas del modelo económico chileno <https://www.youtube.com/watch?v=chiWVxreqhU> Fuente: BBC News
- B. Protestas en Chile: cómo empezaron y qué hay detrás de la furia en "el paraíso de América Latina"

6. Completa la siguiente rejilla o cuadro a partir de los videos:

Causas	
Principales Actores	

7. Observa los siguientes videos:

- A. ¿Cuál es tu testimonio acerca del estallido social en Chile? <https://www.youtube.com/watch?v=23qneBf8SRA> Fuente: Command Z
- B. Testimonio de un chileno emprendedor que sufre el daño del estallido social <https://www.youtube.com/watch?v=9HpA-iPOD2k> Fuente: bluesmaxx – Guitarrista
- C. "Estamos en guerra" dice Piñera por protestas que dejan muertos en Chile <https://www.youtube.com/watch?v=1ohJL48im1o> Fuente: El Tiempo Colombia

8. Completa la siguiente rejilla o cuadro sobre las distintas visiones y posiciones con respecto al estallido social:

¿Qué dicen los manifestantes? ¿Qué piensas de sus razones para movilizarse?	
¿Qué dice el Gobierno y los Políticos? ¿Qué piensas de sus opiniones frente a lo acontecido?	

Nota. La figura muestra las actividades desarrolladas que buscaban contextualización de los hechos sucedidos en medio del estallido social en Chile en el 2019.

Frente a estas actividades (Fig. 53), encontramos dos posicionamientos de los estudiantes (Tabla 30):

1. Un grupo de estudiantes que hace un análisis detallado y crítico de la QSV
2. Un grupo de estudiantes que no hacen un análisis detallado y crítico de lo sucedido

Tabla 30

Posicionamientos ante la actividad de contextualización de la QSV.

Posicionamientos	Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
Estudiantes que hacen un análisis detallado y crítico de la QSV	<p>- [Las causas de las manifestaciones fueron] desigualdad, hartazgo, rechazo a la clase política, economía. [Los principales hechos fueron] precios altos del transporte, manifestaciones de estudiantes, protestas, abuso de la policía, declaran estado de emergencia, plebiscito, nueva constitución política. [Las consecuencias fueron] constitución, asamblea, violencia y vandalismo. (KR, 2021)</p> <p>- [Las causas de las movilizaciones fueron] la mala calidad de vida, la desigualdad, aumento de los servicios, educación no garantizada, alto nivel de pobreza. [Los que se movilizaron fueron] el pueblo en general (jóvenes, viejitos, padres, madres, nietos, etc... porque TODOS SON PUEBLO). [Los principales hechos fueron] Un modelo económico que parte con la llegada al poder de Augusto Pinochet tras derrocar al presidente socialista Salvador Allende. El país se convierte al neoliberalismo, se privatizan los servicios, los colegios, universidades. Se genera un alza en el metro, el cual, como referente, causo un desastre social. [Las consecuencias fueron] protestas, desequilibrio económico [...] (MT, 2021)</p>	<p>El 61,1% desarrolla una descripción detallada de lo sucedido. Identifican como causas: la desigualdad, la privatización que limita los servicios básicos y el modelo económico neoliberal.</p> <p>Entre los actores reconocen a la mayoría de la ciudadanía chilena: estudiantes, maestros, jóvenes, pensionados, campesinos, mujeres, indígenas, personas LGBTIQ+, ONGs y actores estatales.</p> <p>En cuanto a los hechos, los que más destacan son: el alza del precio del metro como detonante, la quema de estaciones del metro, la declaración de Estado de emergencia, la estigmatización de las manifestaciones, la violación de los derechos humanos por parte de los carabineros, las soluciones planteadas desde el ejecutivo (alza de las pensiones, congelamiento de tarifas de servicios básicos), el levantamiento del estado de emergencia y el acuerdo para reformar la constitución.</p> <p>Como consecuencias, los estudiantes exponen: los saqueos, las muertes, el abuso de autoridad, la quema de estaciones del metro, las desapariciones, el plebiscito para una nueva constitución y el impacto en la historia del país. En este punto es interesante observar como aparece la idea de pueblo y lo que podríamos identificar como populismo (Laclau, 2005). Varios estudiantes (22,2%: 4 de 18) expresan que los que se movilizaron fueron el pueblo chileno. Esta idea de pueblo se convierte en una forma de pensar la acción política, en donde se construye una unidad grupal que une a los viejos, los jóvenes, los estudiantes, los trabajadores y los separa de unos otros a los cuales consideran hostiles, en este caso, representado en el gobierno.</p>
Estudiantes que no hacen análisis detallado y crítico de lo sucedido	<p>- [Las causas fueron] la desigualdad, la falta de oportunidades y la vulneración de derechos. [Los hechos fueron] la destrucción del país [y las consecuencias fueron el] daño a todos los metros del país [...] (JA, 2021)</p> <p>- En base a las protestas las consecuencias fueron: incendio de un edificio, incendio del metro [...] (KM, 2021)</p>	<p>Algunos estudiantes (38,9%: 7 de 18) aún siguen resaltando como principales hechos y consecuencias los daños a bienes públicos, privados, la violencia y no hacen un análisis detallado de lo sucedido.</p>

Nota. La tabla muestra las explicaciones y respuestas a la actividad de contextualización.

En cuanto a la actividad sobre las distintas versiones de lo acontecido (Fig. 53), el 94.1% (16 de 17¹) expresan una visión positiva de los manifestantes, definen su “lucha” como justa y exponen sentimientos de empatía. Este aspecto es importante, pues estaría relacionado con elementos como la contingencia de identidades (Mouffe, 2012), como se puede leer en los siguientes comentarios de los estudiantes:

Los manifestantes dicen que el estallido social era lo que Chile necesitaba, que ha sido la fuerza para el verdadero cambio, todo el pueblo unido ha sido una inspiración [...] pienso que no hay ni habrá razones más justas por las cuales movilizarse, pienso que es admirable la forma en que el pueblo chileno se unió para generar un cambio real. (LP, 2021)

[Los manifestantes] están todos muy unidos y no le temen a nada, solamente a seguir con un país así. Pienso que tienen toda la razón, al fin y al cabo, ellos son los afectados y tienen derecho a expresar y tratar de cambiar lo que les afecta, sino quién más lo hará. (YD, 2021)

Frente al gobierno el 94.1% de las y los participantes (16 de 17) son críticos de su manera de actuar, en especial, reprochan la violación de los derechos humanos por parte de las fuerzas del Estado y el discurso que se da desde la oficialidad, al cuestionar las palabras del ejecutivo. Este tipo de posicionamientos puede evidenciar cierto sesgo ideológico (Van Dijk, 2003), los cuales se evidencian en la forma positiva en que identifican a los manifestantes y sus acciones y en la manera en que invisibilizan los argumentos, posiciones y versiones del otro, el cual es representado en el gobierno. Sin embargo, esto también podría ser muestra de un cuestionamiento de la autoridad (Ranciere, 2006), en donde ponen en tela de juicio las posiciones designadas, las reglas del ejercicio de la dominación de una superioridad sobre una inferioridad y el reparto de lo que puede verse, escucharse y oírse, elemento que es importante al momento de ejercer una participación democrática más directa y menos convencional:

El presidente afirma que “están en guerra” [y dice que] “a pesar de todos los problemas estamos mejorando, gracias a la gran labor de nuestras fuerzas armadas”. Pienso que el gobierno tomó una postura de declararle la guerra a los civiles, cuando ellos son los culpables de la situación del país y quienes deberían dar soluciones para mejorar la vida de todos los chilenos, pero, en vez de eso, decidieron sacar a las fuerzas armadas a las calles y reprimir las manifestaciones de los chilenos. (SM, 2021)

El presidente chileno afirma que están en guerra y que [los manifestantes] están dispuestos a usar la violencia, que [...] no les importa nada ni nadie, que están pasando por tiempos difíciles [...] que la gente no sabe cómo comportarse, [que los] daños causados por los manifestantes [...] hacen que la policía responda. Esas fueron las palabras de Sebastián Piñera. [Ante esto, yo] creo que se contradicen, porque dicen que los protestantes salen de manera violenta y vandálica, en donde, solo así se hacen escuchar, en cambio, ellos mandan a sus fuerzas armadas de manera violenta y creo que la violencia va más de parte de las fuerzas armadas. (KM, 2021)

Por su parte, ante las versiones de los empresarios, algunos estudiantes dicen que ellos solo piensan en sí mismos, reiteran con esta opinión su apoyo a los manifestantes. Otros, en cambio, expresan su desacuerdo con que se afecte al pequeño empresario:

[Los empresarios] cuentan que es una falta de respeto de los jóvenes, sienten tristeza e indignación. Algunos dicen que el hecho de luchar y exigir no tiene que terminar con el sueño de algunos de tener su negocio propio; por otro lado, los empresarios, ricos y privilegiados se sienten asustados porque tendrán que compartir sus riquezas. Creo que la opinión frente al sueño de algunos es válida, pero la otra es plenamente egoísta. (SA, 2021)

En suma, en este ejercicio fue muy interesante observar como los estudiantes expresan su apoyo y empatía por las posiciones y visiones de los manifestantes. Se resaltan ciertos aspectos cercanos al modelo de ciudadanía para la democracia radical en su discurso, tales como: la empatía, el populismo, la crítica, el cuestionamiento a la autoridad, la defensa de los derechos humanos y elementos de análisis crítico del discurso oficial.

Igualmente, destacamos que con el transcurrir de las clases este tipo de elementos se notan en el discurso de más estudiantes (61,1%). De este modo, la actividad de contextualización propició cierto desarrollo de elementos de pensamiento crítico y de ciudadanía para la democracia radical, al contrario de lo que ocurrió en la clase uno, en donde la fundamentación histórica solo reafirmó y fundamentó ciertos discursos que reproducían ideas hegemónicas y estereotipos (Tabla 26).

Frente a esto, debemos considerar que hay un aspecto contextual y coyuntural que es fundamental en la afectación de las RS: el PN. Esta situación hizo que, al parecer, se desarrollen interpretaciones que hacen una analogía entre lo que ocurrió en Chile en el 2019 y en Colombia en el 2021. Esto explicaría su crítica al gobierno y su apoyo a los manifestantes, pues todo el estudiantado estuvo activo (así sea como observadores y espectadores) durante las manifestaciones en Colombia y, constantemente estaban permeados por discursos y estereotipos en contra de las políticas gubernamentales, tanto de forma virtual (redes sociales) como presencial.

En la actividad nueve se pidió que redactaran un escrito en donde detallaran su opinión sobre lo sucedido en Chile (anexo C). En las respuestas, todas y todos reconocen la existencia del problema, contextualizan lo sucedido, manifiestan su opinión personal acerca de la QSV, se posicionan, argumentan sus puntos de vista y logran, a través de las distintas fuentes de información, dar su interpretación de lo ocurrido (Tabla 31).

Tabla 31

Posicionamientos, valoraciones y opiniones de los estudiantes acerca del estallido social en Chile en el 2019.

Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
- Latinoamérica se caracteriza por ser colorida, alegre, con mucha cultura y llena de vida, por eso no se puede	En los discursos, aunque en unos más que otros, podemos encontrar los siguientes elementos:

<p>permitir que eso tan lindo se vaya y que se vea perturbado por corrupción, descontrol y una mala calidad de vida, nosotros somos capaces de levantarnos siempre aun cuando todo está en contra [...] Tenemos un gran potencial para ser países ricos, si de por sí ya lo somos en recursos y cultura, solo nos falta una buena administración, siempre será un derecho y un deber manifestarnos en contra de lo que nos afecta, de todo lo injusto y [todo lo] que no nos permite progresar, sino que cierra las puertas y agota las oportunidades. Lo que hicieron en Chile es una muestra de que ya estamos cansados, de que ya no funciona el mismo sistema y, aunque sea difícil, vale la pena luchar por lo que se quiere, por un mejor país y un mejor futuro. (LP, 2021)</p> <p>- Se resalta un gran rechazo hacia ese modelo económico ultra liberal [...] que establece políticas extremadamente pro-mercado como la privatización de la mayoría de los servicios sociales: agua, salud, educación, pensiones, o sea que han sido 45 años de fundamentalismo liberal y el resultado es una sociedad profundamente desigual y es justamente el motivo de las protestas. (KM, 2021)</p> <p>- Es muy inspirador y de admirar la fuerza que unió al pueblo chileno [...] El pueblo chileno es tenaz y demostró que el soporte del Estado es el pueblo y que, si el pueblo no avanza, no sigue, el Estado tampoco [...] en la historia quedara y quedó grabado que el poder lo tiene y siempre lo tendrá el pueblo (YD, 2021)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se identifica la problemática, contextualizan, desarrollan crítica de los hechos, encuentran fallas estructurales del sistema y se validan las razones de la movilización. 2. Destacan que el estallido social es necesario y justo para ser escuchados, pues es una forma de visibilizar las problemáticas que por años han sufrido los chilenos y los latinoamericanos. Esto sugeriría una idea de resignificación de los espacios y del régimen de lo sensible (Ranciere, 2006). 3. Entre las razones que validan el movimiento encontramos: la desigualdad, el modelo económico neoliberal, la constitución heredada de la dictadura que privatizó la mayoría de los servicios básicos y sociales (agua, electricidad, pensiones y educación) y el beneficio a unos pocos. También, resaltan como causas: el abuso y la corrupción del gobierno, las injusticias, la opresión, la vulneración, la falta de derechos, la incertidumbre frente al futuro, la ineptitud de los gobernantes, el deterioro de la ciudadanía, el hartazgo de estar callados y la búsqueda de la esperanza, de una vida digna y del cambio social. Todas estas causas son elementos que justifican una participación más directa y una ciudadanía transformadora. 4. Expresan que lo hecho por los chilenos es de admirar e inspirador, pues son increíbles las masivas movilizaciones, la unión por un solo fin, la lucha sin miedo y la forma en que demostraron que el soporte del Estado es el pueblo. Encontramos en estas opiniones un ejercicio de contingencia de las identidades (Mouffe, 2012), de construcción de cadenas de equivalencia entre los chilenos y los colombianos y de populismo (Laclau, 2005). 5. En los textos se observa la indignación que les produce la falta de humanidad y la vulneración de los derechos fundamentales: como el derecho a la vida y a la libre expresión. También, declaran que es indignante la violación de derechos fundamentales, la agresión a los manifestantes por parte de la policía y la respuesta negativa de los militares. Esto muestra el cuestionamiento de la autoridad, la defensa de los derechos humanos y la representación del gobierno como el otro con el cual se está en oposición. 6. Los discursos de los estudiantes se quedan cortos al momento de formular alternativas.
--	--

Nota. La tabla muestra las opiniones sobre a lo sucedido en Chile en el 2019

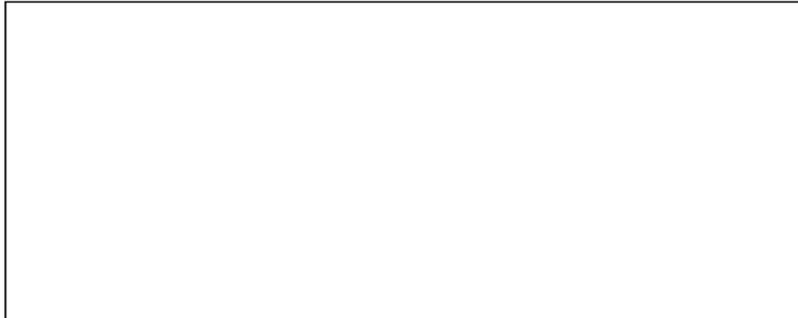
5.2.2.3 Actividad de crisis.

Después de la fundamentación contextual, se les propuso en las actividades diez, once, doce, trece y catorce el análisis de testimonios de manifestantes que fueron víctimas de vulneración de sus derechos en medio de las protestas (anexo C). Esto con la finalidad de continuar interpelando las RS y fundamentar los aspectos que fueron apareciendo de pensamiento crítico y de ciudadanía para la democracia radical (Fig. 54).

Figura 54

Actividad con testimonios de manifestantes víctimas de vulneración de sus derechos.

10. Dibuja una silueta de un rostro en blanco:



11. Ahora, observa, escucha y lee los siguientes testimonios:

A. Testimonios CIDH violaciones DDHH en Chile <https://www.youtube.com/watch?v=-crOYOVqFFM> Fuente: Cauquenesnet La Web de Cauquenes

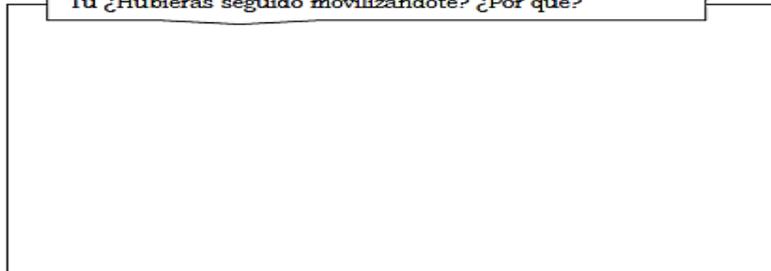
B. Testimonio de joven torturado por carabineros /Protestas en Chile 2019 <https://www.youtube.com/watch?v=bLIZ0IVnD9s> Fuente: BoomChile

"Daniela Carrasco tenía 36 años, era mimo, por eso era conocida por el apodo de mimo. El 10 de octubre fue secuestrada por la policía chilena, el 20 fue encontrada muerta. Su cuerpo, destrozado por la violencia que emplearon. Después la colgaron de un árbol. En los juzgados de Chile no existe expediente de investigación sobre ella. Su muerte fue archivada como suicidio, pero las mujeres de 'Ni una menos' están luchando para que la verdad sobre esta locura e inexplicable asesinato de una de ellas consiga justicia" Extraído: <https://factual.afp.com/la-causa-de-muerte-de-daniela-carrasco-se-investiga-como-suicidio-y-no-violacion-ni-tortura>

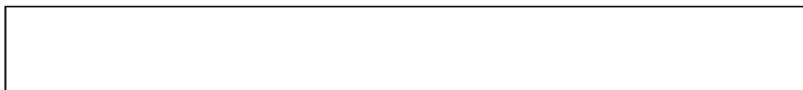
"Ese 2 de febrero yo estaba en mi casa, en La Reina. Mi hijo (16) me había comentado que iría a una protesta en La Alameda en el contexto de las movilizaciones estudiantiles y cerca del mediodía me llamó por celular diciéndome que estaba detenido. Me dijo que lo habían agarrado y que había sido golpeado de forma brutal, reiteradas veces de puño y que estaba en un retén móvil con otros estudiantes. Durante el trayecto continuó recibiendo golpes. Un rato después dejé de tener contacto con su celular y comenzó el peregrinaje. Me paseé por tres comisarias distintas hasta que llegué a la 3ª y les dije que de ahí no me movía, hasta que me dijeron dónde estaba.

14. Teniendo en cuenta los testimonios responde:

Tu ¿Hubieras seguido movilizándote? ¿Por qué?



15. Teniendo en cuenta las imágenes, testimonios y videos: ¿Qué hace que la mayoría de los chilenos (jóvenes, adultos, ancianos, estudiantes, obreros, pensionados, campesinos, lgbs, maestros, indígenas y mujeres) se movilicen y exijan cambios? ¿Por qué lucha y se junta la gente en Chile?



Nota. La figura muestra la actividad desarrollada con testimonios de manifestantes víctimas de vulneración de sus derechos en medio del estallido social en Chile en el año 2019.

En este caso, con el desarrollo se siguieron generando, en unos más que otros, elementos de pensamiento crítico y de ciudadanía para la democracia radical. Contrario a la clase uno, cuando antes de la actividad de crisis aún se reproducían discursos hegemónicos (Tabla 26), la interpelación propuesta en la clase dos fundamentó un poco más las posiciones expresadas previamente en su discurso (Tabla 32), las cuales presentaron ciertos cambios a partir de la actividad de contextualización (Tabla 31).

Tabla 32

Posicionamientos, valoraciones y opiniones acerca de los testimonios de víctimas de vulneración de los derechos en medio del estallido social en Chile en el 2019.

Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
<p>- [Los testimonios me produjeron] dolor y tristeza, ya que esto lo viví en mi país y la mayoría de las personas son inocentes y están indefensos, además lo que más feo se siente es que los policías, cuyo trabajo es defender y velar por el bienestar de los ciudadanos, son los que más violentan. (LP, 2021)</p> <p>- [Ante los testimonios siento] RABIA nadie por más poder que tenga tiene derecho a hacer todo lo que les hicieron a estas personas, es una rabia que la vengo sufriendo desde la crisis en Venezuela, mi país, y hoy en día lo siento con muchos otros países, la injusticia y el maltrato no tiene nacionalidad. (MT, 2021)</p>	<p>Todas y todos expresan que sintieron indignación, rabia y/o tristeza ante los testimonios audiovisuales y textuales de jóvenes víctimas de la vulneración de sus derechos por parte las fuerzas estatales. De esta manera, manifiestan, sentimientos de empatía por los manifestantes y de defensa de los derechos humanos.</p> <p>Entre los argumentos que expresan para sustentar sus posiciones y emociones surgen: primero, la molestia ante el abuso de la fuerza y la autoridad por parte de la Policía; y, segundo, la tristeza que les causa que los manifestantes hayan tenido que pasar por estas situaciones solo por reclamar sus derechos.</p> <p>Es importante la relación que hacen de esta situación con sus propias experiencias de vida y con lo que sucedía en el país en ese momento, pues esto genera pensamientos que podemos denominar de populismo, articulación de posiciones (Laclau, 2005) y cadenas de equivalencia (Sant, 2021). Ante los testimonios una estudiante relaciona lo sucedido en Chile con lo acontecido en Colombia: el PN. Otra estudiante, de nacionalidad venezolana, lo asocia con lo vivido en su país.</p> <p>A pesar de la indignación que surge ante los hechos, no expresan estrategias de acción más allá de la movilización, aunque ya surgen pensamientos asociados a la lucha hegemónica (Sant, 2021), como la idea de sentar su voz.</p>

Nota. La tabla muestra las emociones y opiniones expresadas sobre los testimonios.

Ante la pregunta de la actividad catorce (anexo C): Tú ¿Hubieras seguido movilizándote? (Fig. 54), las posiciones se dividen, y la mitad expresan que seguirían movilizándose y la otra que no. Entre los argumentos citados para seguir, aunque la mayoría expresan temor, encontramos explicaciones que podemos asociar con el modelo de ciudadanía para la democracia radical, tales como: la búsqueda de justicia, la libertad, dejar un mundo mejor a los demás, manifestarse en contra del abuso de poder, cuestionamientos a la autoridad, expresar su voz y denunciar los abusos. Entre los argumentos que más destacan para no seguir movilizándose están: el temor, lo traumático que puede ser y el peligro.

En este punto fue importante lo que expresaron JA (2021) y PT (2021), pues a pesar de que en un principio JA (2021) solo se concentró en el vandalismo y expresó cierta indiferencia ante la QSV, y que PT fue crítica de la violencia y los daños a bienes en medio de las protestas (Tabla 29), en esta actividad dicen:

[Ante la situación] no me importaría los casos de abuso de autoridad, seguiría movilizándome, no me genera ningún miedo, antes seguiría marchando. (JA, 2021)

[Ante la situación] sí, yo hubiera seguido [movilizándome] para que más personas no salgan heridas y sufran y no se crean mayores y superiores los policías y se crean en todo derecho de hacer lo que quieran y con quien quieran. (PT, 2021)

Frente a la actividad quince (anexo C) que pregunta por las razones que llevaron a todos los chilenos a movilizarse (Fig. 54) logran identificar exigencias y demandas que permiten unir a todo el pueblo chileno (Tabla 33).

Tabla 33

Identificación de cadenas de equivalencia y articulación de demandas.

Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
- [Los chilenos] luchan por tener una vida digna, un trabajo, una buena educación, para no tener más un gobierno corrupto por la desigualdad que genera. (SGC, 2021) - El primer motivo fue que no aguantaron más la tarifa tan alta del transporte “público” pero esto abarco muchísimos más descontentos: la fuerza policial, la salud, las pensiones, la corrupción, la educación, la muerte y demás descontentos que guardaban los chilenos. (VA, 2021)	Las y los participantes reconocen cadenas de equivalencia (Sant, 2021), contingencia de las identidades y articulación de demandas (Laclau, 2005), lo cual posibilita la formación de una unidad que antes no existía. Estas son: la desigualdad, la búsqueda de derechos, la vida digna, salarios justos, la justicia, el abuso de autoridad, un mejor futuro y la represión:

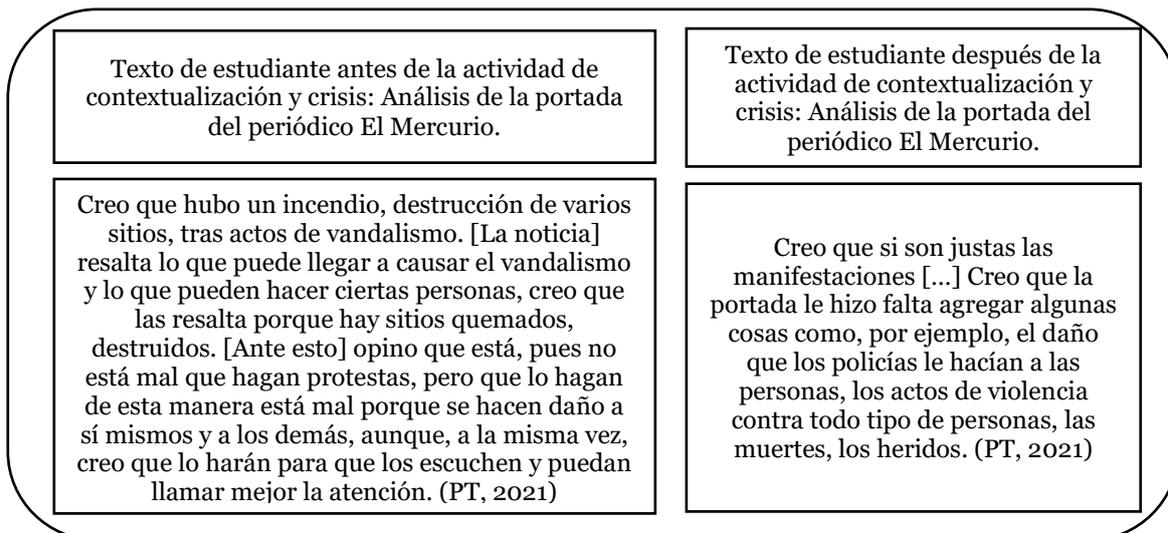
Nota. La tabla muestra la identificación de demandas populares.

Después de la actividad que denominamos de crisis (Fig. 54), se retoma de nuevo el análisis de la portada de prensa (Fig. 51) acerca del primer día de las movilizaciones y se les pregunta si están de acuerdo con esta y si creen que le faltó destacar o mostrar algo más.

Ante la nueva información todos manifiestan que la portada tiene ciertos sesgos, lo que genera un modelo de identificación distinto y una interpretación nueva (Abric, 20001; Da Porta, 2012) (Fig. 55) o fundamenta mejor su punto de vista inicial (Tabla 34).

Figura 55

Ejemplo de posibles cambios en las RS partir de las actividades de contextualización y crisis.



Nota. La figura muestra un ejemplo de cambio del discurso después de las actividades de contextualización y crisis.

Tabla 34

Posiciones, valoraciones y argumentos acerca de la noticia después de la actividad de crisis.

Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
No [no estoy de acuerdo con lo que resalta el periódico El Mercurio en la portada del punto # 1] ellos muestran solo el “vandalismo” que hicieron los manifestantes, muestran solo una parte de la historia, a conveniencia de las elites y el Estado neoliberal. Si un periódico es para informarle a la gente de las cosas, tiene que poner las dos caras de la moneda, bien sea de los manifestantes y el pensamiento del Estado y solo ponen a los manifestantes como “vándalos”. (VA, 2021)	Es importante destacar que, al hacer de nuevo la lectura, muchos estudiantes fundamentan mejor su punto de vista inicial e incluyen otros argumentos, tales como: “ellos muestran solo el “vandalismo” que hicieron los manifestantes, muestran solo una parte de la historia”. En este punto ya todos destacan los sesgos de la portada y hacen, aunque unos mejor que otros, un análisis crítico de la fuente, por lo que destacan que solo mostró una parte de lo ocurrido y no se presenta el contexto ni el punto de vista de los manifestantes ni las causas de las movilizaciones ni el abuso policial ni el mal manejo de la situación por parte del gobierno.

Nota. La tabla nos muestra las opiniones frente a la portada del diario: El Mercurio, después de las actividades de contextualización y de crisis.

5.2.2.4 Actividad de formas de participación.

La actividad dieciocho (Anexo C) tenía como objetivo observar las formas de participación que se asumirían ante esta QSV, por lo cual se pregunta: ¿Cómo actuarías ante la problemática que se dio en Chile en el 2019? Las opciones de respuesta se agruparon de la siguiente manera:

- **Liberales:** dejar que el gobierno actué o legisle o no actuar ante la problemática;
- **Republicanas:** participar en debates sobre la temática;
- **Comunitarista:** hacer parte de uno de los movimientos; y
- **Crítico/Radical:** organizar y/o participar de las manifestaciones

Vemos que la mayoría expresa que desarrollarían formas de participación de tipo crítico/radical (72,2%) y comunitarista (16,7%) (Tabla 35 y Fig. 56), tales como: organizar, apoyar y/o participar de una manifestación; denunciar las situaciones de abuso de la fuerza pública en las redes sociales; y organizar o hacer parte de alguno de los movimientos.

Igualmente, la actividad denota cierta desconfianza en el accionar de las instituciones políticas tradicionales, pues ninguno consideraría como opción: esperar a que el ejecutivo genere soluciones o a que el congreso y el gobierno legisle para solucionar las demandas.

Tabla 35

Posibles formas de participación ante el estallido social en Chile en el 2019.

Organizarías, apoyarías y/o participarías de una manifestación para exigir cambios sociales, políticos y económicos	9 (50%)
Denunciaría las situaciones de abuso de la fuerza pública durante las manifestaciones en las redes sociales	4 (22,2%)
Organizarías, en la medida de lo posible, o harías parte de algunos de los movimientos que hacen parte de las protestas, buscando defender los intereses de los manifestantes	3 (16,7%)
Propondría, desarrollaría y/o participaría de un debate en distintos espacios sobre el cambio que debe darse en el país	2 (11,1%)
Esperaría que el ejecutivo (gobierno y presidencia) genere soluciones y apoyaría sus decisiones	0
No propondrías ni harías nada, pues es algo que no te afecta directamente. Además, hay que respetar las autoridades, así abusen de su poder.	0
Me opondría a cualquier tipo de manifestación, pues este tipo de acciones solo generan actos de vandalismo como pintadas en paredes, daños a la infraestructura pública y	0

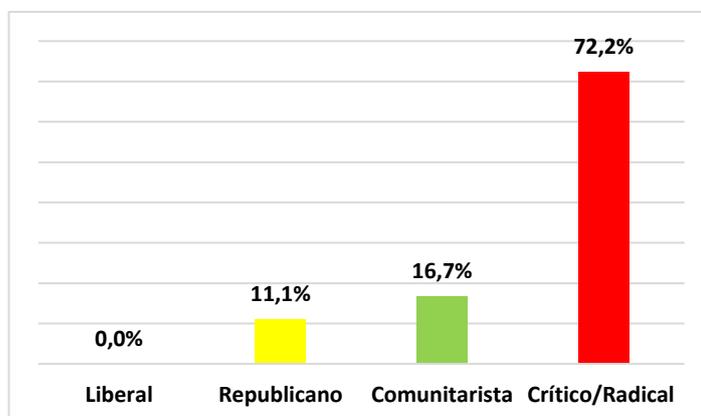
privada, el transporte, los monumentos y afecta a los comerciantes, los trabajadores y la economía del país con los bloqueos y daños	
Esperaría que el congreso o el gobierno legisle (generar leyes) para solucionar las demandas de los manifestantes, pues para eso fueron elegidos.	0
Total	18

Nota. La tabla nos muestra las posibles formas de participación que ejercerían los estudiantes ante una situación como la que se presentó en Chile en el año 2019.

De esta forma, vemos que la mayoría (88,9%: 16 de 18) optaría por desarrollar acciones de tipo no convencional (Fig. 56) y consideraría poco viable optar por opciones de tipo liberal. Esto puede llegar a ser preocupante, pues la democracia radical no implica rechazar ni dejar de participar de los aspectos destacables de la democracia liberal (Ross y Vinson, 2012; Mouffe, 2012; Ranciere, 2006).

Figura 56

Posibles formas de participación ante estallido social en Chile en el 2019 según modelo.



Nota. La figura muestra las posibles formas de participación que se ejercerían según modelo.

5.2.2.5 Los cambios y evoluciones en el discurso sobre estallido social en Chile.

En un inicio vemos como las y los estudiantes han mejorado la habilidad para el análisis crítico de las fuentes, pasando del 59% al 72,2% en las actividades previas (Tabla 29). Igualmente, la actividad de contextualización, contrario a la de fundamentación histórica de la clase uno, propició cierto desarrollo de elementos de pensamiento crítico y de ciudadanía para la democracia radical (Tablas 30 y 31), los cuales siguieron apareciendo en cada nueva actividad.

Al finalizar, las actividades realizadas fomentaron, desde el aspecto pedagógico y desde el modelo de ciudadanía de la democracia radical, elementos como:

1. Cuestionamiento de la autoridad, que se presenta con las críticas que hacen de las autoridades policiales y gubernamentales (Tablas 31 y 32);
2. Empatía, contingencia de las identidades y recusación de las posiciones (Ranciere, 2006). Esto surge cuando se hacen comparaciones entre lo sucedido en Chile y Colombia y se expresa simpatía por los manifestantes (Tabla 32). Sin embargo, ésta puede llegar a generar ciertos sesgos ideológicos que impiden tener en cuenta otras versiones de lo sucedido, como los discursos de los empresarios o del gobierno;

3. Desacuerdo y crítica, que se da cuando se cuestiona el accionar de los entes estatales y del gobierno y se desarrolla un análisis crítico de las fuentes y sus versiones (Tablas 31, 32 y 34 y Fig. 55);
4. Búsqueda de la igualdad y de la justicia, que son reclamos que aparecen en los discursos; y
5. Aspectos de populismo, articulación de posiciones (Laclau, 2005) y cadenas de equivalencia (Sant, 2021). Esto se presenta cuando se refieren a los manifestantes y ciudadanos como pueblo en oposición al gobierno (Tabla 31), identificando las causas que articulan las distintas demandas democráticas (Tabla 33).

Sin embargo, aún falta que se formulen estrategias y alternativas para lograr cambios, pues, más allá de las movilizaciones, no hubo propuestas de acción social o de modelos y sistemas de organización social, política y económica distintos.

Por su parte, frente a las formas de participación, se siguen inclinando por acciones no convencionales, mientras dejan de lado acciones de tipo liberal que también son importantes en la radicalización de la democracia (Tabla 34 y Fig. 56).

5.2.3 Análisis de la clase 3: ¿Por qué luchan en Colombia estudiantes, trabajadores y campesinos? Movimientos Sociales en Colombia

5.2.3.1 Actividad previa.

La tercera clase se desarrolló a partir de diferentes fuentes y puntos de vista de casos concretos de MS en Colombia. Se diseñó con la intención de que las y los estudiantes contextualizaran el concepto y manifestaran sus opiniones a partir del análisis histórico y de la actualidad de dichos movimientos en el país.

Al inicio de la clase tres, en las actividades uno y dos (anexo C), se les propuso un ejercicio de análisis de fotografías e imágenes de distintas movilizaciones de campesinos, estudiantes y trabajadores en Colombia. Con la actividad se buscaba que el alumnado desarrollara ciertas conjeturas, se involucrara, expresara opiniones personales e identificara la existencia de los problemas que generan los MS en Colombia.

Frente a estas actividades encontramos que el 93,7% (15 de 16³⁰) logra desarrollar ciertas conjeturas sobre las imágenes, en donde podemos encontrar opiniones personales, posicionamientos e identificación de ciertas problemáticas. Este aspecto es importante, pues denota cierto desarrollo de lectura crítica de las fuentes después de varias clases, que en la actividad de la clase uno fue de 59% y en la dos de 72,2%. Sin embargo, las ideas expresadas carecen de una argumentación muy elaborada, porque se dan desde una visión intuitiva, algunos conocimientos y aprendizajes obtenidos anteriormente (Tabla 36).

³⁰ En este apartado de la clase 2, dos estudiantes no enviaron el desarrollo de la actividad. Los desarrollos de las actividades debían ser enviados al correo electrónico del docente/investigador o por medio de mensaje en WhatsApp.

Tabla 36

Conjeturas, opiniones e identificación de problemáticas a partir de imágenes de MS en Colombia.

Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
<p>- [Yo veo detrás de las imágenes] el cansancio de la gente de la corrupción, de que pasan años trabajando, en el caso de los campesinos, y no valoran su trabajo, solo se llenan los bolsillos los ricos y los que en realidad trabajan, se la sudan, siempre menos pa' los pobres [...] Estudiantes, profesores, mayores de edad, campesinos, jóvenes [...] del país salen a protestar para poder ser escuchados, demostrar el descontento del pueblo y mejorar y buscar cambios [...] político[s], social[es] y económico[s] y velar por los derechos a la equidad, la justicia, la igualdad, la verdad y la paz. (KM, 2021)</p> <p>- Creo que se trata de una situación económica donde se ven afectados trabajadores, estudiantes y campesinos, ya que no tienen un ingreso económico justo y es escaso. Se movilizan campesinos, estudiantes y trabajadores en busca de una mejoría económica e ingresos básicos para su sector, además de una solución por los conflictos armados en zonas rurales, donde los niños son los más perjudicados. (BS, 2021)</p>	<p>A partir del análisis de las fotografías encontramos que:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El 43,7%³¹ (7 de 16) identifica el aspecto económico como el principal problema detrás de las movilizaciones, exponiendo como motivos: la desigualdad y la búsqueda de equidad, la falta de trabajo, la búsqueda de salarios e ingresos justos, la necesidad de obtener mayor presupuesto y mejores condiciones para la educación y la exigencia de tierra para cultivar. Estos elementos son importantes, pues podemos identificarlos como cadenas de equivalencia (Sant, 2021) y aspectos articuladores de posiciones (Laclau, 2005). En este caso es importante destacar que empiezan a leer no solo las imágenes sino los textos y símbolos. 2. Algunos (37,5%: 6 de 16) exponen el conflicto armado y la búsqueda de la paz como causas de las movilizaciones, a pesar de que en las imágenes no hay manifestaciones de víctimas ni alusión a la guerra. Esto muestra como resultan muy importantes estos hechos y sirven como factores para explicar las movilizaciones que ocurren en el país. Aspectos que son indicadores de como la realidad del país afecta las RS de los estudiantes³². 3. El 37,5% (6 de 16) señala que las movilizaciones se dan por los derechos, la libertad, la justicia y porque, según ellos, no hay otra manera de ser escuchados. En este caso, vemos ciertas posiciones en las que argumentan que la movilización es la única forma de exigir los derechos. Es importante que destaquen estos aspectos porque podría ser un indicio de que entienden que la educación, el trabajo digno y la tierra no son privilegios sino derechos. Algo relevante desde una visión de ciudadanía para la democracia radical. 4. Un grupo de estudiantes destacan que las movilizaciones se dan por inconformidad con el gobierno (25%: 4 de 16), por la corrupción (12,5%: 2 de 16) y por el abuso policial (6,2%: 1 de 16). En este aspecto encontramos la idea de un ellos y un nosotros, en donde se dan elementos de empatía hacia los manifestantes y un posicionamiento y expresión de inconformidad hacia las autoridades y las clases más favorecidas. Algo que puede estar relacionado con el contexto de movilizaciones que se daban en el país.

Nota. La tabla nos muestra las conjeturas, opiniones e identificación a partir del análisis de imágenes de manifestaciones en Colombia.

5.2.3.2 Actividad de fundamentación histórica.

En las actividades tres, cuatro, cinco (anexo C) se pidió que describieran las distintas características, historias y reivindicaciones de uno de los movimientos: campesino, estudiantil y sindical, a partir de una fuente audiovisual y una textual. Esta actividad se hizo en grupos. Después, debían exponer las características del movimiento asignado (Fig. 57).

³¹ Al sumar los porcentajes la suma dará más de 100. Esta situación se presenta porque los estudiantes en su discurso exponían distintas causas de las movilizaciones.

³² Al momento de desarrollar la clase se habían incluido imágenes y distintas fuentes acerca del movimiento afro, indígena y de víctimas en Colombia. Sin embargo, por cuestiones de extensión, estos movimientos no se trataron en el dossier de actividades y, en específico, en esta clase. En ejercicios posteriores, que no fueron analizados ni sistematizados para esta investigación, se han incluido los movimientos de víctimas. Es notorio como el alumnado expresa mayor empatía hacia estas realidades y problemáticas que hacia otros movimientos.

Figura 57

Actividad de contextualización histórica sobre los MS en Colombia.

3. Observa los siguientes videos y lee el texto sobre el movimiento campesino en Colombia y completa la rejilla:

- A. <https://www.youtube.com/watch?v=j2-OoAxKdR8>
 B. <https://pacifista.tv/notas/la-guia-divergentes-de-la-lucha-campesina-colombiana/>

MOVIMIENTO CAMPESINO	
¿Qué es?	
¿Cómo es? Menciona algunos hechos importantes de su historia	
¿Qué busca?	

Nota. En la figura se muestra la actividad grupal de contextualización histórica a partir de distintas fuentes y una exposición.

Con las actividades se pretendía una mejor caracterización y definición del concepto de MS, reconociendo las problemáticas que conllevan a su surgimiento y lo que buscan. Las actividades lograron darles mayor contexto a los posicionamientos, opiniones e identificación de problemáticas (Tabla 37).

Tabla 37

Caracterización de los MS e identificación de problemáticas a partir de la fundamentación histórica de los MS en Colombia.

Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
<p>- [El] movimiento campesino lucha por su bienestar, para la libertad. Aún hoy luchan por el vacío de la desigualdad y las condiciones de su trabajo en el campo. [El] movimiento campesino es como la fuerza de los grandes campesinos. Este movimiento se ha convertido en uno de los movimientos sociales más importantes [y] buscaba que el campesino trabajara en beneficio propio y que fuera dueño de su tierra. (KM, 2021)</p> <p>- [Entre los hechos más importantes de la historia del movimiento campesino se pueden destacar que]</p>	<p>Todo el alumnado, al momento de desarrollar una descripción de los movimientos, reconocen las dificultades que han llevado a su surgimiento en Colombia, señalan como causas de su origen: la propiedad de la tierra (72,2%: 13 de 18), el reconocimiento de los campesinos como sujeto productivo (72,2%: 13 de 18), la educación gratuita, pública, universal y de calidad (83,3%: 15 de 18), la explotación en el campo y en el trabajo (44,4%: 8 de 18), los salarios justos, las condiciones dignas de trabajo (61.1%: 11 de 18) y</p>

<p>en 2015 el Estado reconoció más de 2000 victimizaciones entre desplazamiento, asesinatos, desapariciones y estigmatizaciones contra miembros de la ANUC (Asociación Nacional de Usuarios Campesinos) (SG, 2021)</p> <p>- [El movimiento estudiantil] es un movimiento en [el] que los estudiantes universitarios han jugado un rol destacado en las luchas sociales, sobre todo a lo largo del siglo XX y XXI. Lucha[n] [porque] el sistema educativo es profundamente inequitativo y excluyente, donde las instituciones de educación superior reciben menos del 60% de los recursos necesarios para el funcionamiento. Los estudiantes, a lo largo de la historia, han participado de manera diversa en la movilización social, lo que desafortunadamente les ha costado la vida a cientos de ellos. En 1971 se presentó uno de los paros más importantes para el sector estudiantil. [El movimiento] busca que la mayoría de la población tenga acceso a sus derechos fundamentales y todos puedan estudiar. (PT, 2021)</p> <p>- [El movimiento obrero] es un movimiento revolucionario para su época, fue un factor muy importante para el tema de la paz. Históricamente han luchado para que en Colombia [se den] salidas negociadas hacia la paz y que, como sociedad, tengamos más derechos y construyamos mejor país. [El movimiento sindical] se originó en 1847 por parte de la sociedad de artesanos de Bogotá, esto desató una guerra. De 1918 a 1930 se le denominó sindicalismo heroico. [En] 1928 ocurrió la masacre de las bananeras, cuyos trabajadores organizaron una huelga para reclamar un trabajo digno, pero esto dejó más de 2500 muertos a manos de las</p>	<p>la igualdad (72,2%: 13 de 18). Estas causas fundamentan mejor lo expuesto al inicio de la clase, en el análisis de las imágenes de manifestaciones (Tabla 36).</p> <p>En cuanto a los hechos, un buen número de estudiantes destacan dos aspectos: el primero, las movilizaciones más importantes y, el segundo, la violencia ejercida en contra de los manifestantes, en especial, por agentes estatales o grupos armados al margen de la ley. Así, por ejemplo, entre los hitos de la historia de los movimientos subrayan: del movimiento campesino, la victimización en medio del conflicto armado colombiano (33,3%: 6 de 18), la firma de la paz (33,3%: 6 de 18) y el paro nacional agrario de 2013 (33,3%: 6 de 18); del movimiento estudiantil, la represión estatal a la movilización del 9 de junio de 1954 que dejó 11 estudiantes asesinados³³ (72,2%: 13 de 18) y la séptima papeleta³⁴ (66,6%: 12 de 18); y del movimiento sindical, la masacre de las bananeras³⁵ (72,2%: 13 de 18) y el surgimiento de los primeros sindicatos (72,2%: 13 de 18).</p> <p>Vemos, entonces, que las y los participantes del estudio siguen relacionando los MS con movilizaciones y manifestaciones, pero ahora se introducen dos nuevos elementos, estos son: el aspecto histórico y la manera violenta en que son reprimidos. Este aspecto de la represión a los MS también fue destacado en la clase sobre el estallido social en Chile del año 2019 (Tabla 30 y 31).</p> <p>Así, advertimos, en este punto, que se empieza a definir de manera más precisa el concepto de</p>
---	--

³³ “[...] miles de estudiantes salieron a las calles [...] el 7 de junio de 1929, en medio de los disturbios fue asesinado el estudiante de derecho Gonzalo Bravo, luego de recibir un disparo por la espalda cuando se dirigía a su lugar de residencia [...] Este hecho ocasionó el revuelo de las protestas y generó presión en el gobierno nacional [...] El 8 de junio, cerca de 40 mil personas asistieron al entierro de Gonzalo Bravo en el Cementerio Central, este hecho se convirtió en un acto público y político en la historia de Colombia, y en la actualidad es considerado un emblema en las luchas estudiantiles [...] Pero las manifestaciones estudiantiles no pararon ese año. Para el 8 de junio de 1954 se cumplía 25 años del asesinato de Gonzalo Bravo Pérez. Debido a esto, se programó una movilización [...] Ese día cientos de estudiantes decidieron salir y acompañar el acto acostumbrado cada año y terminarlo en el cementerio, lo que ocasionó un enfrentamiento contra los estudiantes. Tras las protestas y en medio de los disturbios murió el estudiante de medicina y filosofía Uriel Gutiérrez, la consternación de este hecho reunió a miles de estudiantes y ciudadanos que retornaron a las calles el 9 de junio. Ese día perdieron la vida 11 estudiantes y 50 más resultaron heridos” (Radio Nacional de Colombia, 2022).

³⁴ “En las elecciones del 11 de marzo de 1990 en Colombia estaba previsto escoger a senadores, representantes a la Cámara, diputados de asambleas locales, concejales municipales, alcaldes y al candidato presidencial del Partido Liberal [...] Seis papeletas para seis elecciones [...] Pero hubo una papeleta adicional a las oficiales, que no estaba pautada, y terminó siendo la más importante [...] Se llamó la Séptima Papeleta (SP), y fue repartida en las calles o impresa en periódicos para que la gente la recortara y la metiera en las cajas de votación [...] En ella se enunciaba: “Plebiscito por Colombia, voto por una Asamblea Constituyente que reforme la Constitución y determine cambios políticos, sociales y económicos en beneficio del pueblo” [...] Los impulsores de la SP eran estudiantes [...] el objetivo se cumplió: el [...] 27 de mayo [...] 5.236.863 colombianos votaron a favor y 230.080 en contra de una Asamblea Constituyente [...] Eso dio origen a la Constitución del 4 de julio de 1991 [...] (Pardo, 2020).

³⁵ “Después de varios días de huelga los obreros de la zona bananera en el Departamento del Magdalena, se enfrentaron con el ejército, desplegado allí para evitar alteraciones del orden público [...] La United endureció sus posiciones y rechazó de plano el pliego de los trabajadores [...] A los trabajadores de la zona bananera no les quedó otro recurso que ir a la huelga. Los Directivos de la United movieron enseguida su vasto aparato de influencias en el alto Gobierno, que desplegó un contingente del ejército [...] Los huelguistas, resueltos a llevar a cabo sus propósitos, enfrentaron la tropa que, a la orden dada por el general Carlos Cortés Vargas, disparó contra ellos, mató a varios, tomó el control de la zona y puso fin con éxito al movimiento subversivo. [...]” (Credencial Historia, 2005).

<p>autoridades. [El movimiento sindical] busca acabar con la desigualdad, explotación y opresión, sobre todo en el trabajo, defender los intereses económicos y laborales y luchar contra el sistema capitalista. (LP, 2021)</p>	<p>MS, pues se señala que son grupos sociales específicos, como los campesinos, estudiantes y trabajadores, que, a lo largo de historia, han buscado generar cambios y transformaciones de perjuicios económicos, sociales y políticos, a través de marchas y protestas.</p>
--	--

Nota. La tabla nos muestra la caracterización hecha de los MS en Colombia a partir del análisis de fuentes audiovisuales y textuales.

En los discursos podemos identificar y destacar palabras y expresiones que nos dan un indicio de ciertas modificaciones que se están dando en sus RS sobre los MS (Fig. 58).

Figura 58

Expresiones que aparecen en la definición de las características de los MS en Colombia.

Luchas, manifestaciones organizadas por, agrupación formada para la defensa de, marcha, movilización, movimiento, participación social, hablar, vulneración de derechos, desigualdad, dignidad, mejor trato, tener las mismas oportunidades, explotación, opresión, exclusión, reconocimiento, les ha costado la vida, grupos que se forman por intereses comunes, reivindicar, ser tratados como personas, valorar el trabajo, injusticias, indignación, búsqueda de derechos, búsqueda de un mejor futuro, búsqueda de mejores condiciones, cansancio de los malos trabajos y de la mala paga, mejor trato y hacer cumplir la justicia.

Nota. La figura muestra algunas expresiones usadas para caracterizar los MS en Colombia.

Con estas expresiones (Fig. 58) podríamos deducir que los estudiantes se están aproximando a una definición de los MS más cercana al modelo de ciudadanía para la democracia radical, en comparación con el inicio de las clases (Fig. 59).

Figura 59

Comparación entre definición de MS en la clase 0 y posible definición en la clase 3.

<p>Aproximación a la definición de MS en la clase cero</p>	<p>Posible definición de MS en la clase tres</p>
<p>Manifestaciones de las comunidades, que buscan debatir sus opiniones para llegar a acuerdos.</p>	<p>Agrupación de personas que lucha, se moviliza y marcha por que se ha cansado de la vulneración de sus derechos y de las injusticias y que busca mejorar sus condiciones, tener mejores oportunidades y, en definitiva, un mejor futuro.</p>

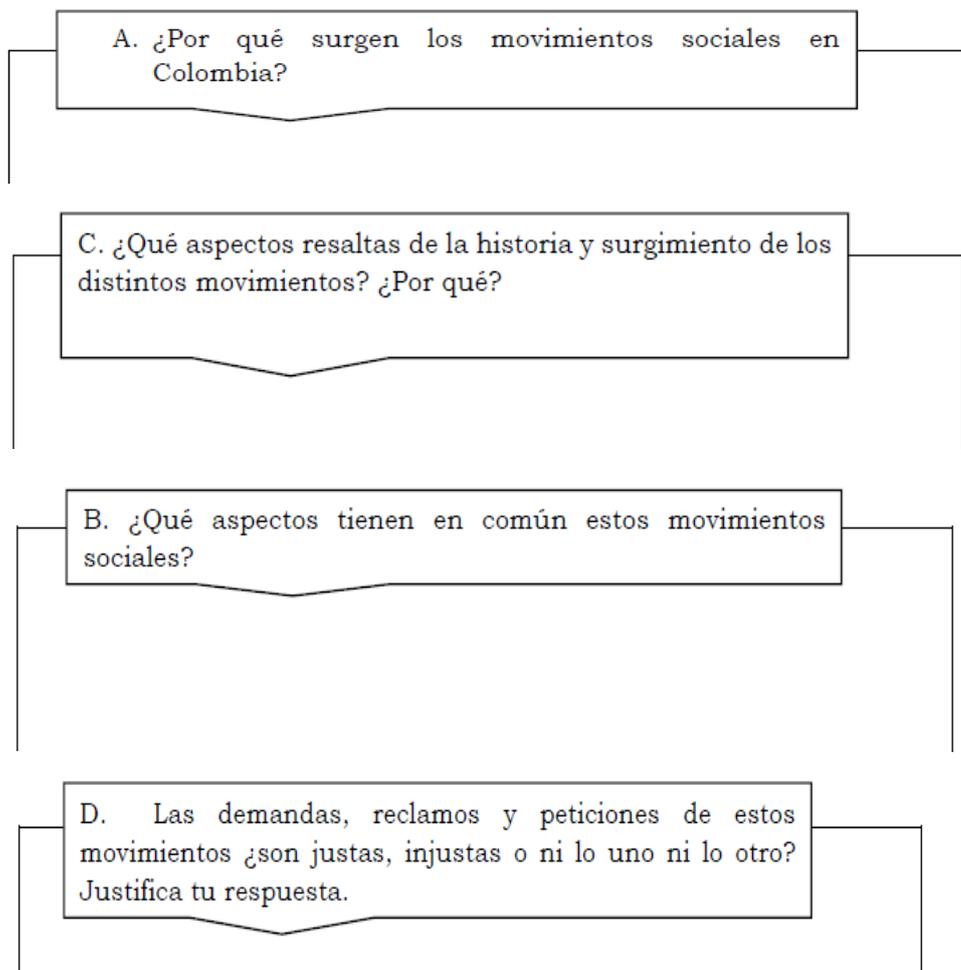
Nota. La figura muestra la comparación entre el concepto de MS que se dio al inicio de las clases y el que podemos deducir desde la caracterización que desarrollan de los MS en Colombia.

De esta manera, vemos que la definición inicial mezclaba características del modelo republicano, como debate, opiniones y acuerdos, del comunitarista, como comunidades, y del crítico/radical, como manifestaciones. Mientras, ahora destacan elementos cómo: lucha, movilización, marcha, vulneración de derechos, injusticias y cambio, que son más cercanos al modelo de ciudadanía para la democracia radical. Dichas RS parecen confirmarse cuando se les pregunta en la actividad seis (anexo C) por aspectos comunes y destacables del surgimiento e historia de los MS y, por su opinión (Fig. 60).

Figura 60

Actividad para destacar aspectos comunes de los MS y opiniones.

6. A partir de los videos y las rejillas responde:



Nota. La figura muestra la actividad desarrollada que buscaba indagar por las RS a partir de los aspectos comunes de los MS en Colombia.

De esta manera, observamos como definen a los MS como un ejercicio colectivo desarrollado en su mayoría por grupos excluidos que buscan transformaciones comunes a todos y que representan al pueblo (Tabla 38). Igualmente, en su discurso aparecen aspectos del modelo comunitarista y sobresale la violencia y represión ejercida por parte de los entes estatales y gubernamentales, en donde los estudiantes valoran de forma negativa estas acciones y el olvido de los gobiernos (Tabla 38).

Tabla 38

Caracterización y definición de los MS a partir los aspectos comunes de los MS en Colombia.

Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
- [Los movimientos sociales en Colombia tienen en común] que son definidos como acciones colectivas que enfrentan desigualdad e injusticia. [Puedo resaltar, de su historia,] que son organizaciones y grupos con una identidad y sentido compartido que se organizan a través de una problemática. (SGC, 2021)	Frente a la definición de los aspectos comunes de los MS en Colombia podemos destacar que: 1. Las y los estudiantes expresan que los MS surgen por problemas comunes a un grupo social específico, tales como: la desigualdad frente a otros grupos, la opresión, la injusticia, la falta de educación, el escaso reconocimiento, la vulneración de derechos y el abuso de

<p>- [Los movimientos sociales surgen] porque en la sociedad surgen conflictos e inconformidades que van generando que la gente despierte y no se deje oprimir. [De la historia de movimientos sociales destacado] que se llevaron a cabo por personas oprimidas que encontraron el valor para levantar la voz por sus derechos, además que abrieron paso a muchas oportunidades que tenemos hoy en día (LP, 2021)</p> <p>- [Los movimientos sociales en Colombia se originaron.] porque había mucho abuso del poder, lo que conlleva a mucha desigualdad social en muchos aspectos, y el pueblo quiere hacerse escuchar y no vivir más en injusticia social. Todos los movimientos buscan mejoría en ciertos aspectos y provienen del pueblo, son del pueblo para mejoría del pueblo. Resalto la fuerza que conforman junto al pueblo [y] como, pese a las muertes, las masacres, el miedo, no se rinden, porque es muy admirable como marcaron tantos hechos [de] la historia de la lucha [por] la igualdad en Colombia. (YD, 2021)</p>	<p>poder. Problemas que necesitan soluciones inmediatas y que respondan a los intereses comunes.</p> <p>2. En los discursos se destaca que los aspectos comunes que tienen los MS en Colombia es que están integrados, en su mayoría, por personas vulnerables, oprimidas y con una identidad o sentido compartido. Además, tienen en común que se organizan y movilizan por una problemática y buscan de una mayor participación, mejorar el mundo, el país y un cambio social.</p> <p>3. Lo resaltado de la historia de los MS en Colombia es la violencia y represión ejercida en contra de los manifestantes, la invisibilidad de sus derechos, el olvido por parte del gobierno, las luchas constantes por sus derechos y su fuerza.</p> <p>4. Esta actividad evidencia la importancia de una educación para la ciudadanía de la democracia radical que forme a partir de significados vacíos (Sant, 2021), los cuales posibilitan abrir el proyecto democrático y que el alumnado pueda identificar todas las características que existen, han existido o podrían existir sobre un concepto, idea, valor, hecho o personalidad, sin necesidad de un régimen explicativo (Ranciere, 2003). Dichos aspectos son importantes porque posibilitaron, en este caso, la emancipación intelectual y lograron que la construcción del concepto de MS tuviera en cuenta aspectos sociales, simbólicos e históricos.</p>
---	---

Nota. La tabla nos muestra las opiniones, caracterización y definición de los MS a partir de aspectos comunes de los MS en Colombia.

Finalmente, a partir de estas actividades podríamos deducir que el alumnado ha venido desarrollando ciertas RS de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía que se aproximan a modelos comunitarista y crítico/radical (Tabla 39).

Tabla 39

Palabras referenciadas por los estudiantes al definir, caracterizar y opinar sobre los MS en Colombia y su posible relación con los términos inductores.

Término inductor	Referencias expresadas en los textos
Política	Acciones y estrategias de tipo colectivo
Democracia	Igualdad de derechos / oportunidades para todos
Participación	Movilización, alzar la voz, marchar
Ciudadanía	Agrupación de personas vulnerables, oprimidas, olvidadas por los gobiernos, con problemáticas, sentidos de pertenencia e identidades comunes que luchan por un cambio /Pueblo

Nota. La tabla muestra la relación entre las palabras expresadas y los términos inductores.

Teniendo en cuenta los términos referenciados, creemos que una aproximación a la definición y RS que se viene desarrollando de los MS podría ser: *agrupación de personas vulnerables, oprimidas, olvidadas por los gobiernos y con problemáticas, sentidos de pertenencia e identidades comunes. Los cuales realizan acciones y estrategias de tipo colectivo y que, pese a la violencia y represión estatal, no se rinden y luchan, se movilizan, alzan su voz y marchan, porque se han cansado de la vulneración de sus derechos, la desigualdad frente a otros y las injusticias. Buscan de este modo, mejorar sus condiciones, tener mejores oportunidades, generar un cambio del orden social y, en definitiva, un mejor futuro para el pueblo.*

5.2.3.3 Actividad de crisis.

Después de la fundamentación histórica, se propusieron cuatro actividades que corresponden a los numerales nueve, diez, once y doce (anexo C): en la primera, se les dijo que escribieran, a través de la aplicación Menti, cinco ideas que se les vinieran a la mente cuando piensan en manifestaciones en Colombia. En la segunda, debían completar en grupo la información de una rejilla sobre movilizaciones recientes en Colombia, en donde debían responder qué la causó, cómo se desarrolló, cuáles fueron los aspectos positivos y negativos, qué buscaba y qué logro. En la tercera, después de llenar la rejilla, debían exponer lo que habían elaborado. En la cuarta, debían ingresar de nuevo a Menti y repetir el proceso de la primera fase. Con estas actividades se buscaba seguir identificando e interpelando sus RS.

La respuesta a las actividades parece confirmar las RS que se evidenciaron en la actividad de fundamentación histórica (Tabla 37). Así, la palabra más destacada fue: violencia, junto con palabras como represión, fuerza, opresión y muertes (Fig. 61). Esto confirma el alto impacto que ha generado la represión ejercida en contra de los manifestantes por parte de la fuerza pública, civiles y grupos armados ilegales. Situación que han destacado en el desarrollo de las distintas sesiones, en especial, la clase sobre el estallido social en Chile (Tabla 31) y la presente sobre MS en Colombia (Tabla 38). Igualmente, deducimos que estas RS pueden estar influenciadas por los hechos acontecidos en medio del PN en Colombia, en donde la violencia, no sólo por parte de los entes estatales sino de civiles armados y algunos manifestantes, marcaron estas movilizaciones. La palabra vandalismo, que estaría relacionada con el daño a bienes públicos y privados, también es destacada, pero en menor medida (Fig. 61).

Destacamos como el alumnado asocia las manifestaciones con expresiones como cambio, derechos, lucha, justicia, resistencia y unión (Fig. 61). Palabras que estarían asociadas a ideas de tipo comunitarista y crítico/radical y que, también, fueron expresadas en actividades previas (Tabla 27 y 32). También, observamos cambios, pues ideas como debate, diálogo y acuerdos, que aparecieron en las primeras clases para definir los MS (Fig. 38), no son destacadas en esta actividad.

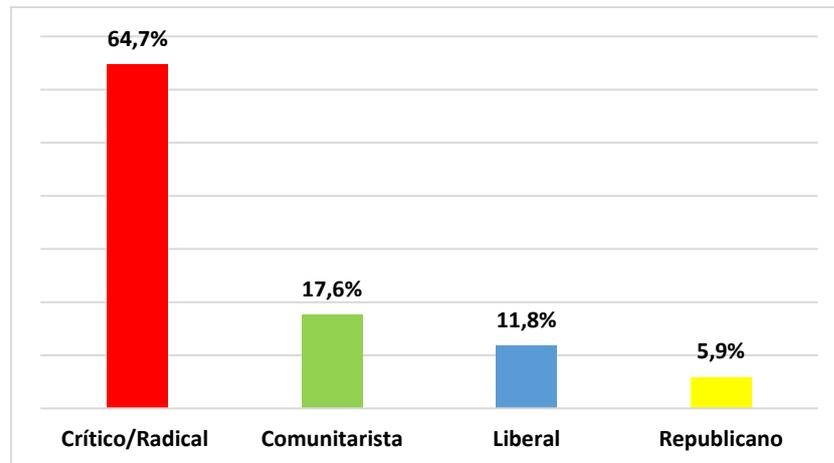
	base económica que tenemos gracias a esas malas decisiones [...] (MT, 2021) - [...] En conclusión desde ya mi niña debes saber elegir bien siempre, viendo sus pros y contra para saber votar y no pasar por lo mismo en unos años. (Valentina, 2021)	manera los representantes y gobernantes.
Republicano	- [A mi hermano] le hablaría y contaría sobre la violencia y lo que, entonces, está pasando, le mostraría todas las caras de estos y crearía conciencia en él. (Sofía, 2021)	El 5,9% (1 de 17) exponen en sus cartas elementos que nos llevarían a pensar que sus RS de los MS, sus posiciones y estrategias se acercan al modelo republicano. Entre los elementos encontramos la idea de mostrar los distintos puntos de vista y el diálogo para persuadir y generar conciencia.
Comunitarista	- [Sobre los MS] le contaría la historia de nuestro país resaltando los puntos más importantes, como las manifestaciones, y aclarándole la importancia de todos los grupos sociales y el valor de todos los grupos étnicos y campesinos del país. (BS, 2021) - [Sobre los MS] yo le contaría sobre [...] como las personas se unen cuando se siente afectados, la magnitud es gigante, también admirable. (JR, 2021)	El 17,6% (3 de 17) se representan los MS desde una visión o modelo comunitarista. Entre los elementos se encuentran las ideas de pertenencia, unión y comunidades.
Crítico/Radical	Las elites multinacionales que gobiernan nuestro país hace muchos años nos tienen muy jodidos, esta corrupción y la falta de compromiso de los gobiernos hacia el pueblo es inmensa, solo hablan y ponen pantallas y NO CUMPLEN NADA, solo se quieren enriquecer los ricos, las elites, los de arriba y a todos los que trabajamos, los que si producimos no ganamos ni un pedazo. Los que ayudan y quieren un cambio aparecen en una lápida o un monumento porque LOS MATAN. Así, en este país mejor acostúmbrate a trabajar 24/7 sin ganar nada, siendo un robot para enriquecer a los demás o revolucionar, despierta por tu país, investiga y pregúntate todo para que en algún momento tú puedas ser feliz y libre. (VA, 2021)	El 64,7% (11 de 17) sugieren en su discurso que se representan los MS desde una visión apegada al modelo crítico/radical. Entre los aspectos podemos encontrar: la relación que hacen de la ciudadanía y de los MS con el pueblo, en oposición al actor gobierno; la exaltación a formas de participación no convencionales para lograr cambios; el llamado a la movilización y a la protesta para lograr derechos.

Nota. La tabla muestra elementos de las cartas sobre los MS en Colombia.

Teniendo en cuenta estos resultados, vemos que siguen destacando en las RS elementos de una ciudadanía para la democracia radical (Fig. 63).

Figura 63

Regularidades y frecuencias en las RS de las y los estudiantes sobre los MS.



Nota. La figura nos muestra las frecuencias y regularidades de las RS sobre los MS según modelo.

Son importantes cuatro aspectos de las cartas que confirman los hallazgos de otras actividades: el primero, hay una cierta idea de populismo (Laclau, 2005), en donde los manifestantes son el equivalente al pueblo en oposición al actor gobierno (64,7%:11 de 17). El segundo, el llamado a desarrollar formas de participación no convencionales para buscar cambios y exigir los derechos, en especial, la movilización y manifestación (70,5%: 12 de 17). El tercero, las cadenas de equivalencia (Sant, 2021) y articulación demandas (Laclau, 2005) que unen los objetivos de los manifestantes en uno, tales como: la desigualdad, la falta de derechos y la corrupción (76,4%:13 de 17). Cuarto, la mayoría de estudiantes destaca la violencia hacia los manifestantes en medio de las protestas (70,5%: 12 de 17).

Aclaremos que en algunas cartas (4 de 17) se podían encontrar aspectos de los diversos modelos. Sin embargo, para clasificarlas (Tabla 40), se tuvieron en cuenta los elementos que más se destacaban en sus opiniones, argumentos, estrategias y consejos. Dicha situación la podemos encontrar en la siguiente carta, en donde hay elementos de populismo, crítica, desacuerdo y estrategias de tipo liberal:

Hola mi pequeña:

Vengo a contarte sobre nuestro país, en especial de los movimientos sociales y de las movilizaciones que hay un en día. Se hacen debido a la injusticia, desigualdad, violaciones, mala economía y por el mal manejo por parte del gobierno. Los movimientos campesino, estudiantil y sindical se dieron porque todos peleaban por sus derechos y el buen vivir, pero todos estos movimientos y movilizaciones han logrado que cada vez se una más gente para ver el cambio que se ha logrado desde hace años atrás y ver que el pueblo siempre es más contra el abuso y el poder. En conclusión, desde ya mi niña debes saber elegir bien, siempre viendo sus pros y contra para saber votar y no pasar por lo mismo en unos años (Valentina, 2021).

Igualmente, en las cartas se presentan dos situaciones (Tabla 41):

1. Cartas que muestran elementos de PC.
2. Cartas que no desarrollan elementos de PC

Tabla 41

Elementos de desarrollo de pensamiento crítico en cartas sobre MS en Colombia.

Posicionamientos	Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
Cartas con desarrollo de elementos de PC	<p>- Querido hermano: Hoy quiero hablarte sobre las movilizaciones que se han desarrollado en Colombia a lo largo de la historia. Como primer punto, comencare diciéndote que casi todo se debe a la gran desigualdad y corrupción que existe en los diversos grupos de personas. Todas estas personas que se sienten inconformes con las decisiones de su país, se manifiestan con mucha fuerza a través de huelgas, movilizaciones y todo tipo de movimiento colectivo que sea de ayuda para lograr un cambio social. El país ha presenciado muertes, violencia, corrupción y todo tipo de acción que demuestra la poca fuerza ética que tenemos. Cabe destacar que, por mucho que hayan caído, las personas se siguen levantando y siguen teniendo fe en que todo lo sucedido no sea en vano. Todos esperan, luchan y anhelan ese cambio que sea bueno para todas las personas: es un cambio necesario. (NP, 2021)</p> <p>- Querido hermanito: Seguro recordarás haber visto en las noticias muchas movilizaciones en Colombia durante los últimos años, las principales razones de por qué se dan es por la corrupción y la desigualdad social que hay en el país. Cuando seas un poco grande lograrás entender estos términos, por ahora solo quédate con que los colombianos están luchando por tener mejores condiciones de vida, todos necesitamos vivir bien. Es como cuando tu juegas con tu granja de juguetes, pero en la realidad esas granjas no tienen todo lo que necesitan para sostenerse y por eso es que los campesinos se movilizan o, por ejemplo, en tu escuela, si te pones a mirar a fondo, seguramente encontrarás que le faltan muchas cosas y por eso es que tus profesores y los estudiantes más grandes que tú también marchan, o nuestros papás también veras que se quejan de las malas condiciones que hay en sus trabajos y por eso también los trabajadores marchan. Por favor mantén tu mente muy abierta y crítica, escucha todos los puntos de vista y toma una posición que proteja la vida y los derechos de las personas. (SM, 2021)</p>	El 41.1% (7 de 17) de las cartas exponen suficiente información y desarrollan argumentaciones, contra-argumentaciones, ejemplos, crítica y propuestas.
Cartas sin desarrollo de elementos de PC	<p>- [A mi hermano le diría sobre los MS que] en Colombia hay muchas injusticias como todos los países, pero especialmente en nuestro país se desata demasiada violencia al exigir derechos y demandas por el gobierno corrupto de nuestro país. (SG, 2021)</p> <p>- Le contaría a mi hermano prácticamente todo lo sucedido tras los años, cada muerte, cada marcha por acabar toda la corrupción de nuestro país. (SGC, 2021)</p>	El 58,9% (10 de 17) de las cartas exponen poca información, argumentos, contra-argumentos, ejemplificaciones y propuestas. Aunque expresan posicionamientos, emociones y cierta crítica.

Nota. La tabla muestra ejemplos de cartas sobre los MS en Colombia.

En cuanto a la relación de los discursos de las cartas con el contexto, creemos que estos se ven altamente afectados por lo que ocurría en el país al momento del desarrollo de las clases: el PN. De hecho, 3 estudiantes escriben la carta en primera persona, por lo que explican, exponen su participación y narran hechos del PN:

Mi querido hermano: te escribo porque quiero contarte [lo] que queremos lograr los colombianos hoy en día. Colombia desde hace tiempo lucha por una razón: la libertad, los derechos y una mejor calidad de vida, pero nuestro gobierno es tan indolente, que no escucha nuestras necesidades e inconformidades. Los colombianos nos cansamos de tener a un gobierno sordo [...] Quiero que sepas de las soluciones de nuestro gobierno: a nuestras marchas pacíficas las silencia vilmente, las autoridades nos maltratan y vulneran nuestros derechos, nos roban recursos [...] y nos [niegan] nuestras oportunidades de subsistir, a nosotros y nuestros campesinos. (VC, 2021)

5.2.3.4 Actividad de formas de participación.

La actividad trece tenía como objetivo observar las formas de participación que asumirían las y los estudiantes ante estas QSV. Dichas estrategias se formularon según los tipos ideales construidos en el marco teórico. De esta manera, las opciones respuesta se agruparon de la siguiente manera:

- **Liberales:** dejar que el gobierno actúe y genere soluciones o no actuar ante la problemática;
- **Republicanas:** participar en debates sobre la temática;
- **Comunitarista:** hacer parte de uno de los movimientos; y
- **Crítico/Radical:** organizar y/o participar de las manifestaciones

Al preguntarle a los estudiantes: ¿Cómo actuarían ante la realidad colombiana? Vemos que la mayoría de los estudiantes expresa que desarrollarían formas de participación de tipo crítico/radical (76,5%) y comunitarista (17,6%) (Fig. 64), tales como: organizar, apoyar y/o participar de una manifestación; organizar o hacer parte de alguno de los movimientos sociales; y denunciar las situaciones de injusticia y hacer campañas para visibilizarlas (Tabla 42).

Igualmente, la actividad denota, como ocurrió en las otras actividades de participación, cierta desconfianza en el accionar de las instituciones políticas tradicionales, pues ninguno consideraría como opción: esperar a que el ejecutivo genere soluciones y el congreso o el gobierno legislen para solucionar las demandas.

Tabla 42

Posibles formas de participación ante la realidad colombiana.

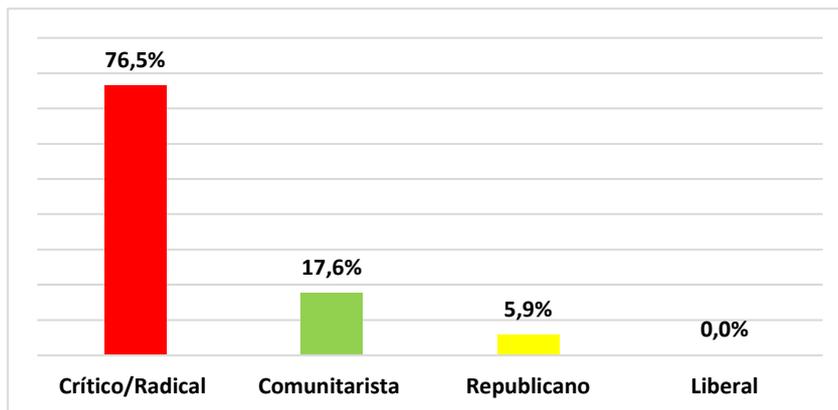
Organizarías, apoyarías y/o participarías de una manifestación para exigir cambios sociales, políticos y económicos	12 (70,6%)
Organizarías y/o, en la medida de lo posible, apoyarías o harías parte de algunos de estos movimientos sociales, participando de las acciones que convoquen	3 (17,6%)
Denunciaría las situaciones de injusticia y harías campañas para visibilizarlas en mi escuela, en las redes sociales y con mis amigos	1 (5,9%)
Propondría, desarrollaría y/o participaría de un debate en distintos espacios y foros sobre el cambio que debe darse en el país	1 (5,9%)

Esperaría que el ejecutivo (gobierno y presidencia) generé soluciones y apoyaría sus decisiones o a que el congreso o el gobierno legisle (generar leyes) para solucionar las demandas de los distintos manifestantes, pues para eso fueron elegidos.	0
No propondría ni haría nada, pues es algo que no me afecta directamente. Seguiría en la medida de lo posible con la cotidianidad de mi vida escolar, familiar e íntima.	0
Me opondría a cualquier tipo de manifestación, movilización y protesta pues este tipo de acciones solo generan actos de vandalismo, daños y bloqueos que afectan la economía del país	0
Total	17³⁷

Nota. La tabla nos muestra las posibles formas de participación ante la realidad colombiana.

Figura 64

Posibles formas de participación ante la realidad colombiana según modelo.



Nota. La figura muestra posibles formas de participación frente a la realidad colombiana según cada modelo.

El resultado de la actividad de participación muestra que, a pesar de la desesperanza y la irritación que aparecieron después de escuchar sobre las causas, hechos y consecuencias de ciertas movilizaciones recientes, las y los estudiantes estarían dispuestos a seguir buscando un cambio por medio de acciones de participación más directas y menos convencionales. Como lo explican las siguientes estudiantes:

[Yo organizaría y/o, en la medida de lo posible, apoyaría o haría parte de algunos de los movimientos sociales, participando de sus acciones] porque en este país para que nos escuchen es demasiado difícil, de la única manera es con protesta masiva, creativa y cultural y porque quiero que mi país cambie de una u otra manera. Salimos a las calles por todxs. (VA, 2021)

[Yo organizaría y/o, en la medida de lo posible, apoyaría o haría parte de algunos de los movimientos sociales, participando de sus acciones] para informar y crear conciencia, exigir cambios sociales, políticos y económicos, porque de esta forma, al menos, estaría presente y aportando al cambio. (SA, 2021)

³⁷ En este apartado de la clase 3, un estudiante no envió el desarrollo de la actividad. Los desarrollos de las actividades debían ser enviados al correo electrónico del docente/investigador o por medio de mensaje en WhatsApp.

5.2.3.5 Los cambios y evoluciones en el discurso sobre los movimientos sociales en Colombia.

De nuevo observamos como con la actividad inicial se nota cierto desarrollo de lectura crítica de las fuentes, pues el 93,7% de las y los estudiantes expresa opiniones personales, posicionamientos e identificación de ciertas problemáticas. Igualmente, destacamos que en este caso si hubo lectura de los mensajes y textos que mostraban las imágenes. No obstante, al momento de escribir las cartas este porcentaje disminuye y el 41,1% refleja habilidades de PC (Tabla 40).

Igualmente, con el transcurrir de la clase se empieza a dar una mejor descripción del concepto de MS, reconocen los problemas sociales que han llevado a su surgimiento. Se destaca su carácter histórico y subrayan su aspecto colectivo (Tablas 37 y 38). Este elemento evidencia la importancia de una educación para la ciudadanía de la democracia radical que forme a partir de significados vacíos (Sant, 2021). De esta manera, se destacan en los discursos ciertos elementos que denotan una mejor aproximación al concepto de MS (el carácter colectivo, el uso de símbolos, la movilización para visibilizar las demandas, el surgimiento por problemáticas comunes de tipo social, económico y político, el carácter histórico y la búsqueda cambios estructurales) y aspectos de ciudadanía para una democracia radical (Tabla 40).

Por otro lado, la actividad final de la carta a un hermano o hermana menor (real o hipotético), contándole sobre los MS en Colombia, confirma que sus RS combinan elementos de los distintos modelos, como ha ocurrido desde la clase cero. Se presentan en sus discursos ciertos aspectos que podemos asociar a lo liberal, republicano, comunitarista y crítico/radical (Tabla 40). En la actividad sobre participación la mayoría continúa optando por formas de participación de tipo no convencional (Fig. 64).

5.2.4 Análisis de la clase 4: ¿Por qué se moviliza la gente en Colombia en la actualidad? El Paro Nacional (PN) 2021

5.2.4.1 Actividad inicial.

En la cuarta clase se planteó un debate acerca de lo sucedido en medio del PN en Colombia en el año 2021. El debate giraba en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué opinas con respecto a las movilizaciones del PN 2021? ¿Estás de acuerdo, en desacuerdo, te son indiferentes las movilizaciones?³⁸ (anexo C). Esta actividad se realizó por grupos. A cada uno se les asignó

³⁸ Las posiciones que debían asumir los estudiantes fueron las siguientes:

1. Grupos que están en desacuerdo con las movilizaciones del PN: (a) Gobierno, el cual argumenta que las movilizaciones pacíficas reflejan reclamos justos, pero que hay organizaciones criminales y movimientos de oposición detrás de las protestas, las movilizaciones, su prolongación en el tiempo, el vandalismo y la violencia. Esto con el fin de desestabilizar la democracia del país. Además, argumenta que ha desarrollado una labor que privilegió la política social en medio de la pandemia y que la reforma tributaria, que desató el Paro Nacional, permitiría seguir con esta política; y (b) “Ciudadanos de bien”, que no están de acuerdo con las movilizaciones por el vandalismo, los saqueos y, en especial, los bloqueos. Son ciudadanos que ponen en duda los motivos del Paro Nacional y han marchado en contra de la violencia que se ha generado en medio de las manifestaciones y en apoyo a la fuerza pública y el gobierno. Además, expresan que defienden las instituciones y acusan a los manifestantes de querer desestabilizar el país para favorecer los intereses de los partidos y políticos de oposición y la izquierda;
2. Grupos que están de acuerdo con las movilizaciones: (a) Comité Nacional de Paro, que expresa como puntos de la movilización matrícula cero en las universidades, reestructuración de la policía, retiro de las reformas

un posicionamiento que podían corresponder o no a su opinión. Para construir sus posicionamientos debían analizar distintas fuentes (audiovisuales y textos), desarrollar una tesis, unos argumentos, unas ejemplificaciones, unos contra-argumentos que respondieran a la pregunta y debatir.

En la actividad, los estudiantes realizaron una buena práctica de argumentación, ejemplificación y contra-argumentación basada en las distintas fuentes, recursos audiovisuales y textos que tenían a su disposición (Tabla 43).

Tabla 43

Posicionamientos, argumentos, ejemplificaciones y contra-argumentos para el ejercicio de debate sobre el PN³⁹.

Posicionamientos	Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
Jóvenes manifestantes (De acuerdo con las movilizaciones)	Nosotros como jóvenes defendemos el paro nacional con nuestra participación, nos manifestamos con argumentos y uniéndonos para luchar por nuestros derechos [por] motivos como la reforma al congreso, reforma a la policía, pidiendo garantías para manifestarnos, no impunidad, disminución del desempleo, reducción del gasto fiscal, más oportunidades y mejores condiciones [Como primer argumento exponemos que] salimos a manifestarnos por nuestra inconformidad hacia la reforma tributaria, ya que esta reforma de ser aprobada estaría afectando solamente a las personas de bajos recursos, mientras que las grandes empresas y personas de estratos más altos no se ven afectados, queriendo recaudar 25 billones a costillas de las personas de estratos bajos [Por ejemplo] los jóvenes no tienen oportunidades ni de educación ni de trabajo, en Colombia hay más de 2´000.000 de jóvenes que no pueden culminar sus estudios básicos ni tienen acceso a la educación superior y tampoco tienen oportunidades de empleo [Como segundo argumento exponemos que] históricamente se ha visto que los cambios sociales son producidos por la lucha de personas que se unen por una misma razón, quienes generalmente crean una posición en la que defienden sus intereses, dando así el paso a las protestas, en las cuales en la mayoría se presentan miles y miles de muertes, abusos por parte de la fuerza pública, desapariciones, violaciones de los derechos humanos, violencia sexual. Todas estas desgracias son cometidas por los que tienen “poder” en la sociedad, ¿A ustedes les parece justo que por buscar y defender los derechos humanos terminen cobrando la vida de ciudadanos inocentes que únicamente salen a marchar en busca de soluciones y cambios sociales que les permita vivir dignamente? Pero aún con toda la sangre derramada, en muchos	Frente a la propuesta del debate el alumnado logró generar, para su preparación, elementos que podemos catalogar de PC, tales como: plantear supuestos, formular preguntas, argumentar y contra-argumentar, sustentar sus tesis, contextualizar un problema, seleccionar información de las fuentes de información. Igualmente, durante el debate, mostraron aspectos de una ciudadanía para la democracia radical como: 1. Ser críticos de las opiniones propias y de los otros, desarrollando la idea de oposición, desacuerdo y agonismo (Mouffe, 2007). Esto se evidencia cuando la actividad se realiza con respeto por las opiniones de los otros adversarios, en donde se da espacio legítimo a todas las visiones y sus argumentos. 2. Posicionarse en identidades no fijas y distintas a las propias. Esto se da cuando los estudiantes, a pesar de

tributaria, a la salud y de trabajo, renta básica y justicia para la violación de derechos humanos en medio de las protestas; y (b) Jóvenes manifestantes, que expresan como motivos de las movilizaciones: la falta de oportunidades laborales y educativas, mejores condiciones de vida, el fin de la represión policial y la exigencia de justicia frente a los casos de supuesta violación de derechos humanos, abusos, violencia sexual y homicidios cometidos por miembros de la fuerza pública en medio de las protestas.

³⁹ Por ser un ejemplo significativo de los datos recabados a partir de esta actividad, solo se tuvieron en cuenta las tesis, argumentos, ejemplos y contra-argumentos construidos por las y los estudiantes que defendían la posición de los jóvenes.

	<p>casos, se ha visto que se logra ese empoderamiento y se da el cambio social que buscan todas esas personas. [Por ejemplo] EL ESTALLIDO SOCIAL EN CHILE 2019, como sabemos todo comenzó por una pequeña revolución de estudiantes que mostraban su inconformidad por el aumento del pasaje del metro y que después de unas cuantas horas fueron millones de personas quienes se estaban movilizand, mostrando su cansancio y su sed de un cambio social en el país, es aquí cuando comienza el despertar de Chile dándole inicio al mencionado estallido social. Desde ahí, se desencadenaron una serie de hechos que se extendieron por 150 días y que terminaron en la convocatoria a un plebiscito para cambiar la Constitución de 1980, una reforma a la policía, 2.547 heridos y 38 muertos. [Sabemos que los del gobierno nos contra-argumentaran diciendo que] las movilizaciones pacíficas reflejan reclamos justos, pero que hay organizaciones criminales y movimientos de oposición detrás de las protestas y movilizaciones, su prolongación en el tiempo, el vandalismo y la violencia. Esto con el fin de desestabilizar la democracia del país. Además, [argumentarán] que han desarrollado una labor que ha privilegiado la política social en medio de la pandemia y que la reforma tributaria, que desató el Paro Nacional, permitiría seguir con esta política. (SM, 2021)</p>	<p>defender unos puntos de vista contrarios a los propios, defendieron sus posiciones en el debate de manera argumentada, expresando desacuerdo, oposición y agonismo (Mouffe, 2007). 3. Participación en la lucha hegemónica (Sant, 2021), lo cual se da cuando se busca convencer a los otros de las tesis y posicionamientos. Desde el aspecto pedagógico mostraron evidencia de pensamiento autónomo y de quiebre del régimen explicativo (Ranciere, 2003), pues desarrollaron sus tesis, argumentos, contra-argumentos y ejemplos a partir de las fuentes y no de explicaciones del docente.</p>
--	---	---

Nota. La tabla muestras las tesis, argumentos y contra-argumentos desarrollados en grupo para el ejercicio del debate sobre el PN del 2021.

5.2.4.2 Actividad de posicionamiento y propuestas de solución.

Después del ejercicio de simulación, a los estudiantes se les preguntó: (1) ¿Qué podemos hacer para solucionar los problemas y reivindicaciones de la movilización social y evitar futuras movilizaciones?, (2) Con respecto a la posición que tuviste que defender en el debate: ¿Has cambiado de parecer? y (3) ¿Para qué sirvió el debate? (anexo C).

Ante la pregunta de qué se podría hacer para solucionar los problemas y reivindicaciones de la movilización social y evitar futuras manifestaciones, tienden a exponer formas de participación que responden a todos los modelos (Tabla 44).

Tabla 44

Estrategias y soluciones propuestas por los estudiantes a las movilizaciones en Colombia.

Posicionamientos	Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
Liberal	<p>- [Yo creo que para solucionar los problemas] supongo que [podemos] elegir a los representantes correctos, teniendo en cuenta sus obras sociales y no dejarse comprar. (LP, 2021) - Lo que haría es votar de una manera justa, pero siempre hay personas que se dejan llevar por la plata y por eso es que el país está cómo esta: "corrupto". (SGC, 2021)</p>	<p>El 17,6% (3 de 17) propone, para solucionar las problemáticas y demandas de la movilización social, estrategias que se acercan al modelo liberal. De esta manera, manifiestan como solución: saber elegir y votar.</p>

<p>Republicano</p>	<p>- [Yo plantearía como solución] un acuerdo o un diálogo en el cual se llegue a un consenso. La mejor manera de evitar la movilización es a partir del diálogo y un acuerdo [que sea] equitativo [...] (JR, 2021) - Las personas se movilizan porque tienen un descontento frente al estado y sus decisiones. Tenemos que apelar a una verdadera mesa de negociaciones y que nos escuchen, ver los puntos [...] sería la mejor manera de evitar el descontento y, por ende, se acaban las movilizaciones. (VA, 2021)</p>	<p>El 53% (9 de 17) propone, para solucionar las problemáticas y demandas de la movilización social, estrategias que se acercan al modelo republicano. De este modo, manifiestan como solución: el diálogo y el consenso.</p>
<p>Crítico/Radical</p>	<p>- [Yo creo que para solucionar los problemas] lo único que se debe hacer es que el gobierno en serio empiece a ejercer la política y la democracia como es y en serio hagan valer los derechos de los que tanto hablan que tienen los ciudadanos, es la única alternativa, porque si ellos no cambian y dejan de ser tan corruptos, el país cada vez va a empeorar. (KR, 2021)</p>	<p>El 5,8% (1 de 17) proponen, para solucionar las problemáticas y demandas de la movilización social, alternativas que se acercan al modelo crítico/radical. Entre las posiciones que expresan se presenta una defensa de los derechos de los manifestantes. Igualmente, vemos una exigencia de radicalización de la democracia. Esto se da cuando manifiestan que los gobiernos deberían ejercer la política y la democracia como es, es decir, haciendo valer los derechos de los ciudadanos.</p>
<p>Híbridas</p>	<p>- [Plantearía como solución] hablar con el presidente o con el comité de paro [...] puede que hablando se llegue a un acuerdo justo para todos, [tanto] para los más bajos recursos [como] para los más altos, [para] las universidades públicas y más oportunidades para los jóvenes, pero, si no, salir a movilizarse. (SM, 2021) - Pienso que los colombianos no podemos seguir pasando por desapercibido situaciones que nos afectan a corto y largo plazo [...] nos toca hacernos más conscientes de nuestra participación en la política y dejar de ver a los gobernantes como los que tienen el poder, porque los que en realidad tienen el poder son el pueblo. También, debemos dejar de subir a los diferentes cargos políticos a gente corrupta, que por muchos años han gobernado y han dañado el país buscando solo beneficios propios sin pensar en la</p>	<p>El 23,5% (4 de 17) propone, para solucionar las problemáticas y demandas de la movilización social, estrategias que mezclan distintos modelos. De esta manera, aparecen elementos como el diálogo y los acuerdos que corresponden a un modelo republicano. Por otro lado, aparecen elementos de tipo liberal como votar mejor para que no lleguen corruptos a los cargos públicos. También proponen escuchar las inconformidades de los grupos sociales que combina elementos de tipo comunitarista y republicano. Finalmente, podemos encontrar elementos de ciudadanía para la democracia radical como el cuestionamiento a la autoridad, cuando el alumnado manifiesta que debemos dejar de ver a los gobernantes como los que tienen el poder, y el llamado a formas de participación no convencional, cuando expresan que si no hay soluciones hay que seguir movilizándose. Otro de los aspectos que podemos resaltar de una ciudadanía para la democracia radical lo vemos en la exigencia de radicalización de la democracia (Mouffe, 2012). Esto se presenta cuando expresan que el pueblo tiene el poder y que nos toca hacernos</p>

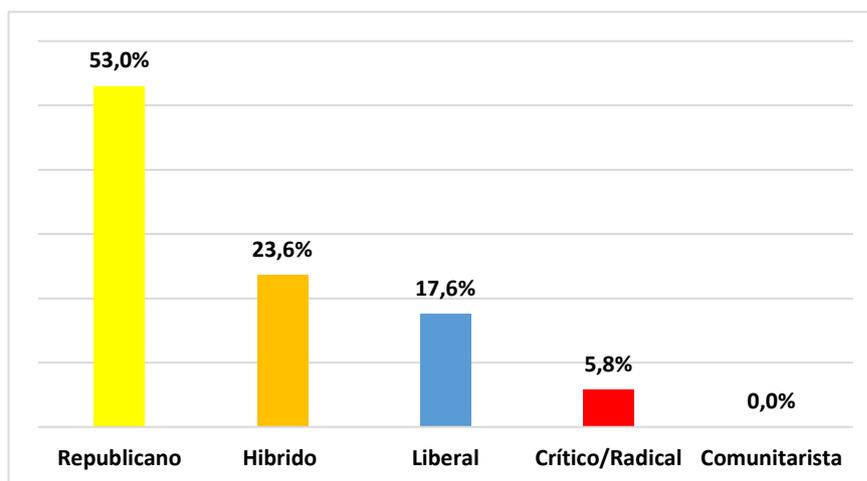
	ciudadanía, también debemos hacer cumplir las leyes, ejercer realmente la democracia y buscar beneficios. (KM, 2021)	más conscientes de nuestra participación en la política y ejercer realmente la democracia para buscar beneficios. Igualmente, podemos encontrar aspectos de populismo (Laclau, 2005). Esto se da cuando manifiestan la idea de pueblo y de unión.
--	--	---

Nota. La tabla muestra alternativas propuestas frente a las manifestaciones en Colombia.

Observamos que cuando el estudiantado debe elaborar propuestas y estrategias, la mayoría opta por las de tipo republicano (Tabla 44 y Fig. 65), mientras que cuando se les dan opciones de respuesta optan por formas de participación no convencionales. Un ejemplo de esto fueron las respuestas a cómo actuarían ante las situaciones estudiadas en las clases: movimiento #Me too, estallido social en Chile y MS en Colombia (Figs. 50, 56 y 64). Igualmente, estas RS parecen retornar a lo expresado al inicio de las clases, en donde términos como diálogo y debate fueron los más destacados por los estudiantes para definir a los MS (Fig. 38). Esto implica cierto alejamiento de los discursos del modelo de ciudadanía para la democracia radical, el cual se venía presentando de manera reiterada en las anteriores clases (Tablas 27, 32, 40 y Fig. 63).

Figura 65

Estrategias y soluciones para demandas de las movilizaciones en Colombia según el modelo.



Nota. La figura muestra las estrategias y soluciones propuestas a las demandas de los manifestantes en Colombia según modelo.

Que las y los estudiantes opten mayoritariamente por alternativas de tipo republicano podría explicarse por la actividad de la clase: un debate. En el cual, se expusieron todos los puntos de vista y se desarrolló un diálogo y una discusión sobre el PN. Creemos que con esta actividad se valoró positivamente el diálogo como alternativa de solución a las problemáticas que se desataron en medio de las manifestaciones. A su vez, pensamos que esta situación se presenta por lo ocurrido en el mismo PN, en donde se intentaron generar mesas de negociación entre el gobierno, el CNP y los manifestantes y su fracaso derivó en más movilizaciones y violencia.

Por otro lado, estos resultados evidencian como las RS varían de una actividad a otra, pues las opiniones, estrategias, posicionamientos y valoraciones pasan de un modelo a otro o se mezclan según la actividad. Esto es algo que se evidencia desde el inicio de las clases: el carácter

hibrido de las RS. Así, por ejemplo, LP (2021) en sus respuestas anteriores se acercaba a ideas y pensamientos desde el modelo de ciudadanía para la democracia radical, pero al momento de exponer soluciones al PN propone una alternativa de tipo liberal (Fig. 66). Igualmente, KR (2021) que se había mostrado poco interesada o afectada, para este caso expresa alternativas de tipo crítico/radical (Fig. 67).

Figura 66

Ejemplo de cambios de posicionamientos y estrategias en las RS.

Posicionamiento de LP (2021) ante el estallido social en Chile en el 2019	Propuesta de solución de LP (2021) al PN del 2021 en Colombia.
[...]siempre será un derecho y un deber manifestarnos en contra de lo que nos afecta, de todo lo injusto y [todo lo] que no nos permite progresar [...] Lo que hicieron en Chile es una muestra de que ya estamos cansados, de que ya no funciona el mismo sistema y, aunque sea difícil, vale la pena luchar por lo que se quiere, por un mejor país y un mejor futuro. (LP, 2021)	[Yo creo que para solucionar los problemas] supongo que [podemos] elegir a los representantes correctos, teniendo en cuenta sus obras sociales y no dejarse comprar. (LP, 2021)

Nota. La figura muestra un ejemplo de cómo los posicionamientos y estrategias que proponen las y los estudiantes pueden ir cambiando. Hecho que evidencia el carácter híbrido de sus RS.

Figura 67

Ejemplos de cambios de posicionamientos y estrategias en las RS.

Posicionamiento de KR (2021) ante las luchas feministas en la actualidad	Propuesta de solución de KR (2021) al PN del 2021 en Colombia.
[Yo creo que las feministas de] antes si se centraban en cosas importantes, en cambio ahorita “luchan” por cosas tan incoherentes. (KR, 2021)	[Yo creo que para solucionar los problemas] lo único que se debe hacer es que el gobierno en serio empiece a ejercer la política y la democracia como es y en serio hagan valer los derechos de los que tanto que hablan que tienen los ciudadanos, es la única alternativa, porque si ellos no cambian y dejan de ser tan corruptos, el país cada vez va a empeorar. (KR, 2021)

Nota. La figura muestra un ejemplo de cómo los posicionamientos y estrategias que proponen las y los estudiantes pueden ir cambiando. Hecho que evidencia el carácter híbrido de sus RS.

De hecho, KR (2021) reconoce cómo han cambiado sus puntos de vista a partir del debate y de las actividades, expresando ciertos elementos de una ciudadanía para la democracia radical, tales como: la contingencia de identidades (Sant, 2021) y la recusación de sus posiciones (Ranciere, 2006):

Si he cambiado [de parecer], ya que antes, no era que no me importara, pero casi no les ponía cuidado a los paros o a las manifestaciones, pero ya poniéndome en los zapatos de aquellos que salen a manifestarse y a luchar por nuestros derechos, me di cuenta que

si tenemos que ser más activos [acerca] de la política y todo aquello con lo cual nos pueden afectar. (KR, 2021)

Como KR (2021), podemos destacar a MT (2021), quien, a partir del debate, tuvo cambios de su percepción acerca del PN y de sus propias RS sobre la política, por lo que expresa cierto cuestionamiento de la idea liberal de propiedad privada e individualismo:

[A partir del debate] creo que como personas debemos pensar más en el mañana y menos en el ahora. De nada nos sirve cuidar nuestros trabajos, servicios públicos, etc., para que luego nos sigan quitando todo y, peor aún, violando nuestros derechos. (MT, 2021)

Frente a la pregunta de si habían cambiado de parecer con respecto a la posición que tuvieron que defender en el debate, la mayoría manifiesta que el debate les ha permitido reafirmar y fundamentar mejor sus opiniones con respecto al PN (Tabla 45).

Tabla 45

Explicaciones y argumentos sobre cambios de parecer o no con respecto al debate.

Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
<p>- No, [no he cambiado de opinión frente a la posición que me tocó defender en el debate], realmente me sentí muy identificada como joven, al ejercer mi papel en el debate como joven misma [...] Sentí que me apropié de ser joven y hacer que me perteneciera lo que luchaba, lo que defendía. Sentí que mi papel en el debate me hizo querer seguir siendo una joven crítica y participativa hacia este tipo de cosas. (YD, 2021)</p> <p>- Mi posición frente al debate fue un poquito complicada porque tenía que intentar ponerme en los zapatos del gobierno, pero, aun así, siendo ellos los del "poder" deberían tener más de una solución que dé resultados eficientes respecto a las inconformidades sociales, porque cómo es posible que las personas que se les otorga el poder de manejar y ejercer los derechos de una población no sean capaces de hacerlo de manera justa. (NP, 2021)</p> <p>- [Mi posición del debate si cambio] porque no puedo ser un ciudadano de bien y aun así movilizarme, pero en silencio y sin opinar, además, atacando a los que sí luchan y dan su grito al mundo por los mismos derechos y para todos. No es justo quedarme quieta y callada, mientras muchos mueren por [buscar] un buen vivir. (VP, 2021)</p>	<p>El 88,2% (15 de 17) manifiesta que el debate les ha permitido reafirmar y fundamentar mejor sus posiciones y opiniones con respecto al PN, pues, al defender una posición contraria a la que tenían personalmente, pudieron entender y ser más críticos de los distintos actores. Mientras que, al defender una posición con la cual tenían simpatía, han podido fundamentar mejor sus opiniones.</p> <p>Estos resultados podrían ser una evidencia de que se dio una contingencia de las identidades (Sant, 2021), en donde destacan como positivo defender posicionamientos distintos a los propios, dado que les permitió entender todas las posiciones al respecto.</p> <p>Por otro lado, en el discurso encontramos aspectos de ciudadanía para la democracia radical como el cuestionamiento de la autoridad, al criticar los abusos y la falta de soluciones por parte del ejecutivo y cuando expresan que el gobierno es el que tiene el "poder" entre comillas</p> <p>Igualmente evidenciamos la idea de que vivir bien no corresponde solo al ámbito privado, sino a lo público y colectivo (Rivera, 2016).</p>

Nota. La tabla muestra las respuestas a la pregunta: Con respecto a la posición que tuviste que defender en el debate ¿Has cambiado de parecer?

En cuanto al ejercicio del debate, muchos lo ven de forma favorable, pues les permitió escuchar y entender otros puntos de vista y fundamentar el propio. Un ejemplo de contingencia de identidades (Sant, 2021), desacuerdo, oposición y agonismo, en donde los antagonismos se transforman en una lucha entre adversarios y no entre enemigos (Mouffe, 2007):

[El debate] nos enseñó a darnos cuenta de todas las caras de los paros en Colombia, entendimos los pros y los contras de las movilizaciones y pensamientos que no sabíamos o no queríamos saber. (VA, 2021)

[El debate me sirvió] para conocer todos los puntos de vista y en cierto punto entender y respetar sus posiciones. (SA, 2021)

5.2.4.3 Actividad final.

En la actividad cinco (anexo C) se les pidió a los participantes que exteriorizaran su opinión real y escribieran una carta al presidente de la república, en la que presentaran sus opiniones, posiciones, causas y posibles soluciones a la QSV (Tabla 46). Los discursos en las cartas parecen confirmar los hallazgos en las propuestas de solución (Tabla 44).

Tabla 46

Cartas al presidente del gobierno e interpretación de sus discursos.

Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
<p>- [...] En el gobierno se dice que en las manifestaciones se generan “organizaciones criminales”, “vandalismo y violencia” pero son también ellos (ustedes), quienes despliegan al instante las fuerzas armadas antes de mirar y escuchar las peticiones de los jóvenes. Cuando se despliega a las fuerzas armadas en las calles, son literalmente armas que causan daños graves a los manifestantes, entre ellos, al menos 65 personas con lesiones oculares en medio de las protestas, también desapariciones, abusos sexuales, agresiones, detenciones arbitrarias y al menos 78 víctimas mortales durante las manifestaciones, en su mayoría jóvenes estudiantes y trabajadores entre los 17 y los 26 años. Y no son cifras, son personas que se movilizaban para defender sus derechos y terminaron pagando hasta con la muerte por ejercer su derecho a movilizarse. Ahora mi pregunta es ¿son los manifestantes quienes desestabilizan la democracia del país?, los hechos demuestran que los que deben hacer un cambio en sus políticas son ustedes, porque los primeros en vulnerar los derechos de las personas son ustedes, al reprimir el derecho a la manifestación, no es posible que manden sus tropas armadas hacia miles de personas desarmadas, cuando la situación del país es a causa de su corrupción y el mal empleo de la política y la democracia. Y no pongo en duda que se han visto hechos desfavorables por parte de los manifestantes, pero, así como no todos los policías son asesinos, tampoco todos los manifestantes son vándalos, y un país entero no puede cargar con el peso de las malas conductas de unos pocos. (SM, 2021)</p> <p>- [...] Muchas de las causas de las movilizaciones han sido la corrupción, la violencia, baja calidad de la educación, la baja economía, la pobreza y la desigualdad. Estás y muchas cosas más son la causa de que la población quiera ejercer sus derechos. Todas las personas tienen derecho a involucrarse en las manifestaciones por el simple hecho de ser habitantes del país, pues todos quieren ser beneficiados respecto a lo que nos afecta.</p>	<p>En las cartas el 82,3% (14 de 17) desarrollan elementos de PC, pues manifiestan su posicionamiento teniendo en cuenta información y datos procedentes de diversas fuentes y de su experiencia personal. A su vez, argumentan y contraargumentan para defender sus posiciones e incluso proponen alternativas de solución. También surgen la emocionalidad y, en algunos casos, el insulto. Por otro lado, encontramos elementos que podemos considerar de ciudadanía para la democracia radical:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El cuestionamiento de la autoridad (Ranciere, 2006) y el agonismo (Mouffe, 2007), pues la mayoría de estudiantes (94.1%: 16 de 17) son críticos de las decisiones y acciones del gobierno (el ustedes o el ellos), identificándolo como el otro opositor. Él cual no es visto como un enemigo, ya que se le hace un llamado a que escuche, genere soluciones, y no se busca su desaparición. 2. Recusación de posiciones, pues el alumnado expresa (94,7%: 16 de 17) una actitud positiva hacia los manifestantes, en especial con los jóvenes, generando empatía y rechazando la manera en que son catalogados por el gobierno. 3. Elementos de auto-crítica, pues a pesar de que los estudiantes expresan simpatía por los manifestantes y sus causas, el 58,8% (10 de 17) manifiestan su inconformidad con la violencia y el vandalismo. Lo que demuestra que no habría sesgo ideológico al mostrar adhesión con las personas que se movilizan. 4. Cadenas de equivalencia (Sant, 2021) y articulación de demandas (Laclau, 2005), pues los estudiantes expresan como causas que unen posicionamientos e identidades: la desigualdad, la pobreza, la falta de oportunidades para educación superior, el desempleo en los más jóvenes, la corrupción, la escasa democracia, la vulneración de derechos, la injusticia y la reforma tributaria. 5. Radicalización de la democracia (Mouffe, 2012), pues en las cartas vuelve a surgir un llamado a un cambio en las políticas, la estructura de gobierno y al buen uso del poder político y la democracia. 6. Contingencia de identidades (Mouffe, 2012; Sant, 2021) pues la mayoría (70,5%: 12 de 17) escriben la carta identificándose como manifestante y en primera persona (yo/nosotros) y hablando en términos como “lucharemos”, “resistiré”, “nos tildaban”, “seguiremos”, “somos”, “actuamos”. “nuestros”, “queremos”, “salimos”, “nosotros”.

<p>Cabe recalcar que las consecuencias que han tenido las manifestaciones son graves, teniendo en cuenta que el gobierno, al igual que los manifestantes, actuó de manera violenta y esto solo generó más violencia. A todos nos enseñan desde chiquitos que un problema no se soluciona con violencia, pienso que eso debería ser algo que deberíamos aplicar en este tipo de situaciones porque no es justo que protestar les cueste la vida a nuestros seres queridos e incluso a nosotros mismos. Por otra parte, si yo tuviera el poder cambiaría toda la estructura de gobierno, pero, cómo no lo tengo, mi solución estaría enfocada en los cambios políticos [...] (NP, 2021)</p>	<p>7. Populismo (Laclau, 2005), pues algunos de los participantes del estudio (35,2%:6 de 17) se refieren a los manifestantes como pueblo. Finalmente, la mayoría de estudiantes (88,2%:15 de 17) expone como solución, estrategias que combinan aspectos de tipo republicano, liberal y radical: desde el aspecto liberal, ponen al gobierno como el principal actor para generar soluciones; desde el aspecto republicano hablan de un diálogo entre los ciudadanos y sus representantes, con la finalidad de buscar soluciones razonables y consensos acerca de las problemáticas comunes, además, exigen que el gobierno tenga empatía, escuche, dialogue, resuelva las demandas y que no estigmatice a los manifestantes como vándalos; y desde lo radical expresan que el pueblo debe seguir resistiendo, luchando y movilizándose hasta que hayan soluciones</p>
---	---

Nota. La tabla nos muestra algunas cartas al presidente de gobierno y la interpretación.

5.2.4.4 Los cambios y evoluciones en el discurso sobre el Paro Nacional en Colombia del 2021.

El debate propuesto en la clase cuatro, fundamento la identificación, las interpretaciones y los cuestionamientos elaborados durante las distintas sesiones. En la simulación se desarrolló una buena práctica de argumentación, ejemplificación y contra-argumentación, basada en las distintas fuentes, recursos audiovisuales y textos que tenían a su disposición (Tabla 43).

En cuanto a las propuestas para solucionar los problemas y reivindicaciones de la movilización social y evitar futuras manifestaciones, se tiende a exponer formas de participación que responden a todos los modelos (Tabla 44). Destacamos en este punto que, cuando se deben realizar propuestas y estrategias propias, la mayoría opta por alternativas de tipo republicano (Fig. 65), mientras que cuando se les dan opciones de respuesta escogen formas de participación no convencionales. Igualmente, estas RS parecen retornar a las expresadas al inicio de las clases, en donde términos como diálogo y debate fueron los más destacados para definir a los MS (Fig. 38 y Tabla 18). Esto se aleja de las ideas que se venían manifestando en las otras sesiones, en donde los discursos se acercaban un poco más al modelo de ciudadanía para la democracia radical.

Estos resultados evidencian que las RS van variando de una actividad a otra, pues observamos como las opiniones, estrategias, posicionamientos y valoraciones están entre un modelo u otro o mezclados, lo que es reflejo de algo que venimos evidenciando desde el inicio de las clases: el carácter híbrido de las RS (Figs. 66 y 67).

En cuanto al ejercicio del debate, muchos lo ven de forma favorable, pues les permitió escuchar y entender otros puntos de vista y fundamentar el propio. Un ejemplo de contingencia de identidades (Sant, 2021), desacuerdo, oposición y agonismo, en donde los antagonismos se transforman en una lucha entre adversarios y no entre enemigos (Mouffe, 2007)

Finalmente, en la actividad final, en donde debían escribir una carta al presidente del gobierno desarrollan elementos que podemos considerar de PC y de ciudadanía para la democracia radical (Tabla 46), que han ido apareciendo en otras clases, tales como: el

cuestionamiento de la autoridad (Ranciere, 2006), el agonismo (Mouffe, 2007), la recusación de posiciones, cadenas de equivalencia (Sant, 2021), articulación de demandas (Laclau, 2005), radicalización de la democracia (Mouffe, 2012), contingencia de identidades (Mouffe, 2012; Sant, 2021) y populismo (Laclau, 2005).

5.3 Análisis de la clase final: ¿Por qué luchar? ¿Qué es un movimiento social? ¿Puedes cambiar el mundo? Las alternativas y la acción social

Algunos resultados de las actividades desarrolladas en la última clase se analizaron comparándolos con los de la sesión cero, con el fin de comprobar qué cambios y permanencias se dan en las RS después de haber sido interpelados por las propuestas del dossier. Por otro lado, a partir de la relación que establecen con los MS y haciendo el análisis desde los modelos construidos en el marco teórico, se buscaron identificar las RS que tienen las y los estudiantes sobre la política, la democracia, la participación y la ciudadanía y sus posicionamientos al finalizar el dossier. Las 6 actividades propuestas para el análisis fueron de desarrollo individual y se realizaron como actuaciones finales (después del desarrollo del dossier).

5.3.1 Análisis de los datos obtenidos en las actividades elegidas #1 y 2

En las actividades uno, dos y tres de la clase cinco (anexo C), se debían manifestar las razones por las cuales se movilizan los distintos actores de los MS y cuáles tienen en común. Así, al inicio se les preguntó: (1) ¿Por qué se movilizan jóvenes, educadores, trabajadores, pensionados, mujeres, lgbtí's, afros, indígenas, campesinos y estudiantes? y ¿Cuáles son las razones que tienen en común?; (2) ¿Crees que es correcto que las personas que participaron de estas protestas hagan uso de la manifestación, bloqueando vías e impidiendo la movilidad, para expresar sus inconformidades y, algunos, del vandalismo? ¿Crees que hubieran podido actuar de otra manera? ¿Cómo? Con las preguntas se buscaba indagar si se identificaban cadenas de equivalencia y articulación de demandas:

Las respuestas a la pregunta por las causas comunes a todos los movimientos parecen confirmar los hallazgos encontrados en sesiones anteriores (Tabla 47)

Tabla 47

Cadenas de equivalencia y articulación de demandas.

Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
<p>- A todos estos grupos los mueven muchas cosas en común, como puede ser el abandono del Estado hacia ellos, la vulnerabilidad de derechos tan fundamentales como lo son: la salud, la educación, la vida digna, etc. También tiene en común que todos están cansados que el gobierno haga lo que quiera con ellos y no cumpla sus promesas. (Sofía, 2021)</p> <p>- Todos luchan para defender sus derechos, para mejores oportunidades que beneficien a todos y porque merecen una mejor calidad de vida. Cada grupo representa toda la historia de nuestro país y lo que les ha tomado conseguir lo que quieren. (LP, 2021)</p>	<p>Las respuestas sobre demandas en común confirman argumentos expuestos por los estudiantes en las anteriores clases (Tablas 30, 31, 37 y 38). Se identifican como cadenas de equivalencia (Sant, 2021) y elementos de articulación de las distintas demandas democráticas (Laclau, 2005) problemáticas económicas, sociales y políticas, tales como: desigualdad, pobreza, oportunidades laborales, educación, mayor participación, abandono estatal, reconocimiento, derechos, mejor calidad de vida, discriminación, corrupción y construir un mejor país para todos.</p> <p>En este caso, la noción de todos que exponen en su discurso se acerca a la noción de pueblo (nosotros) (Laclau, 2005). Identifican al gobierno como el grupo que se encuentra en oposición (ellos/los</p>

otros). Este aspecto también se ha presentado en otras sesiones (Tablas 30, 31, 38, 43 y 46).

Nota. La figura muestra las principales causas en común.

En cuanto a su opinión sobre el uso de bloqueos y vandalismo por parte de los manifestantes y propuestas para actuar de otra manera, todos expresan su desacuerdo con los daños en bienes públicos y privados (Tabla 48).

Tabla 48

Posicionamientos ante los daños en bien público y privado y los bloqueos.

Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
<p>- Creo que sí es correcto de cierta manera, ya que haciendo esto [manifestaciones y bloqueos] logran atraer la atención, tanto del Estado como de las personas que no hacen parte de las movilizaciones, y, aunque muchas personas se ven afectadas por esto, también apoyan el movimiento, porque la gente se está cansando de la vulneración de sus derechos. Pero el vandalismo no es algo correcto, ya que así se está afectado [...] a los mismos ciudadanos. (MM, 2021)</p> <p>- Creo que posiblemente hay muchas otras maneras de manifestarse, pero el punto aquí es que la violencia es la manera en la que las personas consiguen la atención del Estado, pero, pues también hay que recalcar que la violencia no es algo que traiga cosas buenas, sino, todo lo contrario, y yo supongo que hacer vandalismo no será la única manera existente para tener la atención del gobierno. Pudieron actuar de manera pacífica, pero en cantidad y firmeza. (NP, 2021)</p>	<p>El 100% (17 de 17) exponen que están de acuerdo con las manifestaciones, pero expresan su desacuerdo con el vandalismo y la violencia. Sin embargo, algunos estudiantes (53%: 9 de 17) opinan que, si no es por estos actos, quizás las demandas de los manifestantes no se harían visibles o no serían escuchados.</p> <p>En cuanto a los bloqueos de vías, la mayoría (53%:9 de 17) expresan que es una forma de llamar la atención del gobierno.</p>

Nota. La tabla muestra las opiniones sobre el vandalismo y los bloqueos en las movilizaciones.

Destacamos en este punto, que la ciudadanía para la democracia radical no tiene que ver con ejercer violencia al momento de la participación, por lo que debemos exaltar el análisis que hacen las y los estudiantes de la situación: rechazar la violencia y destacar la movilización y la toma del espacio público como forma importante de expresar y visibilizar las inconformidades y radicalizar la democracia. También, es importante el llamado que hacen al otros: el gobierno, pues desde su perspectiva creen, a veces, que la violencia y el vandalismo se convierten en la única manera en que se escuchen las voces, las inconformidades y las demandas del nosotros: el todos/el pueblo.

5.3.2 *Análisis de los datos obtenidos en la actividad elegida #3*

La actividad cuatro de la clase cinco y la dos de la clase cero (anexo C) pretendían comparar las RS iniciales y finales acerca de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía. De esta manera, se les pidió elegir, de un grupo de 16, aquellas palabras, que relacionan con el término MS (estrategia de caracterización), sin pedirles explicación del por qué. Con esto se buscaba comparar los resultados de la clase cero con la cinco, para indagar cambios y permanencias en sus RS.

La actividad estaba diseñada de tal manera que las dieciséis palabras se podían agrupar en cuatro grandes grupos:

- MS concebidos desde una visión **Liberal**: que engloba palabras como elecciones, gobierno o leyes

- MS concebidos desde una visión **Republicana**: que comprende palabras como debatir, asamblea o acuerdos.
- MS concebidos desde una visión **Comunitarista**: en donde encontraríamos palabras como identidades, pertenecer o comunidades.
- MS concebidos desde una visión **Crítico/Radical**: que se relaciona con palabras como manifestación, lucha o cambio.

Los resultados obtenidos muestran que las asociaciones que hacen con los MS son: manifestaciones (100%), cambio (76,47%) y lucha (70,58%), elementos que pueden relacionarse con la idea de una ciudadanía para la democracia radical y una conceptualización adecuada acerca de los MS (Figura 68). Al igual que en la clase cero, estos términos siguen siendo los más relacionados. Sin embargo, los términos manifestaciones y cambio suben considerablemente en el porcentaje de elección: manifestaciones pasa del 72,22% al 100% y cambio del 66,77% al 76,47% (Fig. 68).

Estos resultados confirman los hallazgos encontrados en clases anteriores, en donde la referencia principal sobre los MS son las manifestaciones. Este elemento constituye, desde nuestra perspectiva, el NC, pues ha aparecido en todas las clases (Fig. 68)

Por otro lado, sigue destacándose el término debate, aunque baja un poco en elección frente a la clase inicial, pasando del 61,11% al 58,82% (Fig.68). Esto confirma las RS iniciales y la importancia que recupera este término, que desapareció en las clases dos y tres, a partir de la actividad de simulación sobre el PN del 2021 en Colombia, en donde fue una de las alternativas de solución más subrayadas por los estudiantes (Tabla 44). A su vez, esto explica como palabras como acuerdos y opinión siguen apareciendo entre las más elegidas, así hayan bajado un poco en frecuencia (acuerdos pasó del 55,56% al 47,05% y opinión del 61,11% al 47,05%) (Fig.68). Finalmente, este hallazgo confirma la importancia que adquirieron ideas como: hacerse escuchar, que el gobierno escuche a los manifestantes y visibilizar las problemáticas, las cuales fueron manifestadas de forma reiterada en la clase cuatro (Tabla 46).

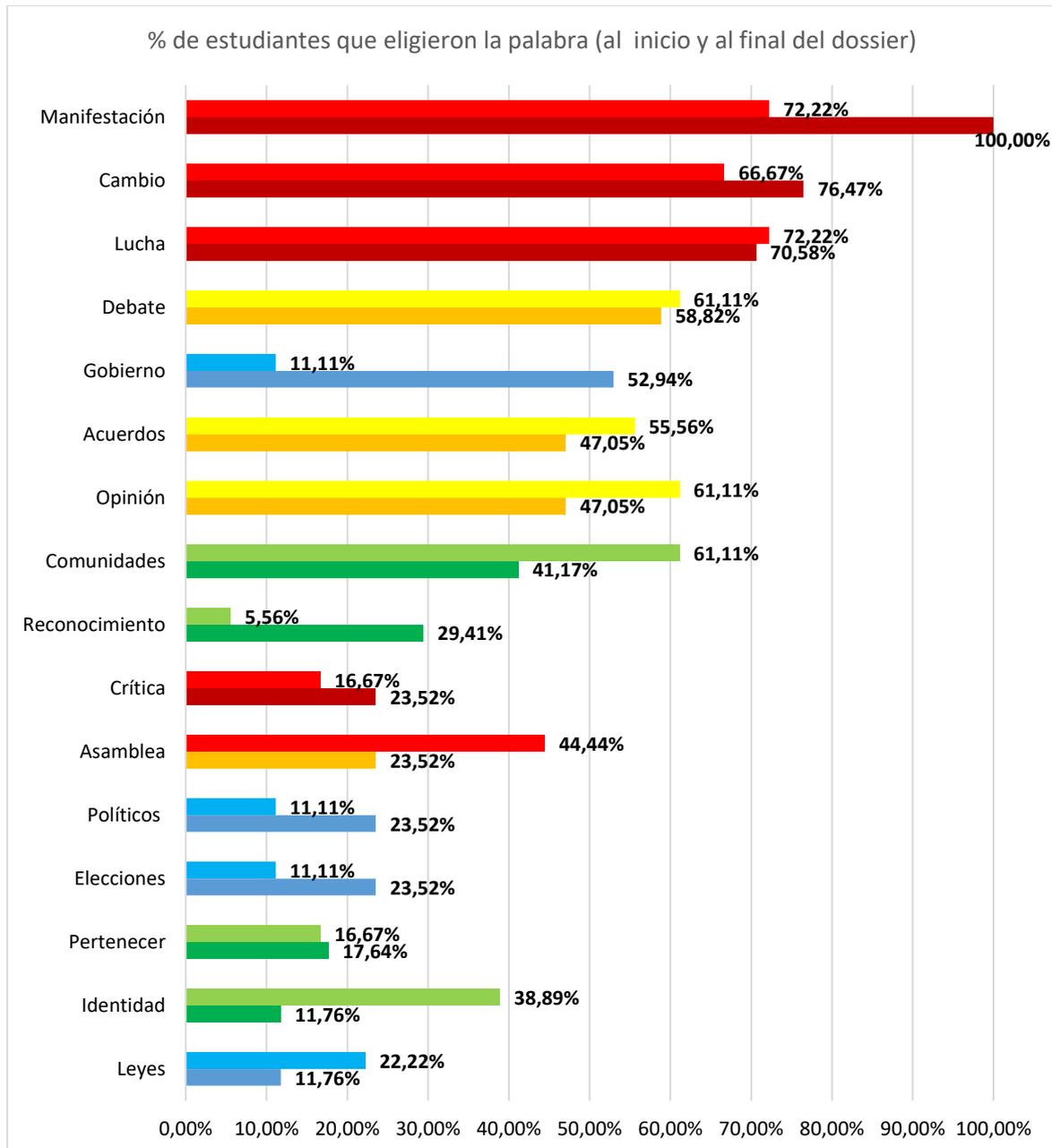
Un término que creció de manera considerable entre la clase cero y la final fue gobierno, el cual pasa del 11,11% al 52,94% (Fig.68). Podemos deducir que esto se debe a que, con el desarrollo de las actividades, las y los estudiantes identificaron al gobierno como un actor relevante en las movilizaciones, el cual fue identificado como el ellos o el otros que se opone al pueblo (Tablas 32, 33, 38, 40, 46 y 47). Este aspecto evidencia como se ha construido cierta idea de populismo (Laclau, 2015), en donde la idea de pueblo, separado y en oposición al gobierno, permite construir una unidad que busca desafiar y romper la hegemonía, desafiar la normalización de la política (dejarles la política a las elites), transformar el orden social y convertirse en un llamado: *de los de abajo*.

Destacamos que esta idea de pueblo es el contenido conceptual más interesante generado por la interpelación propuesta en el dossier, pues vemos como los hizo involucrarse con un nosotros e identificarse de manera distinta (Da Porta, 2012). De esta forma, manifiestan que el pueblo es el que ostenta el poder y le arrogan la función de la búsqueda del cambio (Tablas

30, 32 y 40). No obstante, también se resaltó en otra actividad que las transformaciones las debe hacer el gobierno, limitando un poco ese poder que le dieron al pueblo (Tabla 46).

Figura 68

Relación de palabras con el concepto de MS⁴⁰.



Nota. La figura muestra el porcentaje de elección de cada palabra hecha por los estudiantes según su relación con los MS. El 100% correspondería a un total de 17 elecciones.

Por otro lado, encontramos términos como elecciones, políticos, crítica y reconocimiento que aumentaron un poco su representatividad con respecto a la clase cero (Fig. 68). En este caso, inferimos que el aumento de elecciones se debe a que ha sido señalada como una de las alternativas de solución por algunos estudiantes (“votar o elegir bien”) (Tabla 44).

⁴⁰ La barra de arriba corresponde al porcentaje de elección de la palabra en la clase cero y la de abajo en la final.

Término que es importante que no desaparezca, como había ocurrido en algunas clases, pues una radicalización de la democracia no implica dejar de lado los elementos de tipo liberal (Mouffe, 2012; Ross y Vinson, 2012).

En cuanto el aumento de la palabra políticos, pensamos que se debe a la identificación que se ha hecho de estos como la causa de las movilizaciones (Tablas 32 y 46). Por su parte, suponemos que la mayor representatividad de reconocimiento se debe a la necesidad que han subrayado el alumnado de que los manifestantes sean escuchados (Tablas 25, 31, 36, 38, 44, 46 y 50). Finalmente, presumimos que el incremento de la palabra crítica se debe a los cuestionamientos que se le han hecho al abuso de autoridad, al actuar del gobierno y a la violación de derechos humanos por parte las fuerzas estatales en medio de las manifestaciones.

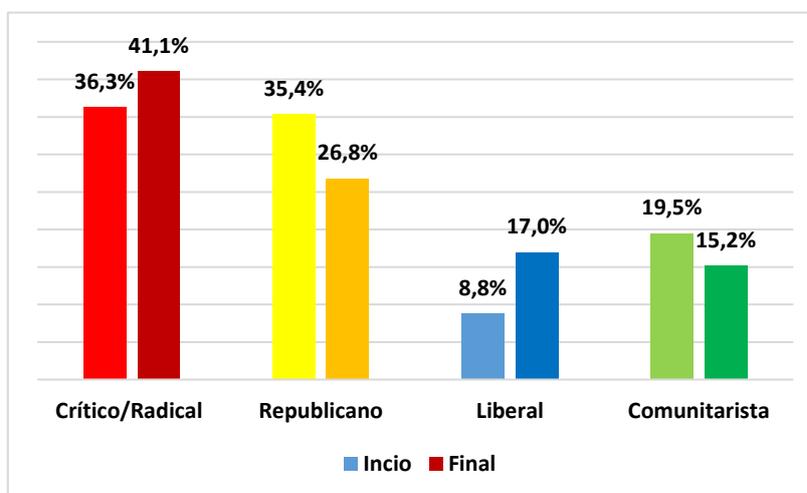
Al hacer el análisis del corpus textual (112 relaciones) de la caracterización que se realiza sobre los MS, vemos que los términos que más relacionan corresponden a los modelos crítico/radical (41,1%), republicano (26,8%) y liberal (17%) (Figura 69). En este caso, la situación que hace que aumente el porcentaje de palabras que corresponden al modelo liberal (paso del 8,8% al 17%) es la aparición del gobierno como un actor que se disputa con el pueblo el proyecto hegemónico (Mouffe, 2012; Sant, 2021) y que ha sido destacado en distintas sesiones (Tablas 31, 32 y 46).

Igualmente, del corpus textual de palabras resalta el porcentaje que corresponde al modelo republicano, el cual sigue siendo representativo, aunque haya disminuido en favor de las palabras que corresponden al modelo crítico/radical y al modelo liberal (paso del 35,4% al 26,8) (Fig. 69).

Creemos que estos resultados cambiarían y aumentaría el porcentaje de palabras elegidas de tipo crítico/radical o comunitarista, si hubieran aparecido expresiones que no lo hicieron por la limitación de la actividad a ciertos términos, por ejemplo: pueblo, hacerse escuchar, visibilizar, inconformidad, exigencias, demandas o represión.

Figura 69

Frecuencia de palabras relacionadas con MS según Modelo.



Nota. La figura muestra la frecuencia de las palabras relacionadas con los MS según los modelos en la clase cero y la final del dossier.

Tenemos entonces, hasta ahora, ciertos elementos que podrían caracterizar las RS con el transcurrir del dossier. De este modo, creemos que los elementos del NC de las RS sobre los MS serían: manifestaciones, lucha y cambio, que no se han alterado con el pasar de las clases, Mientras que el SP, el cual ha ido cambiando de ponderación y dando paso a nuevas interpretaciones y contradicciones (Abric, 2001), estaría compuesto por las ideas de debate, acuerdos, opiniones y comunidades. Apareciendo dos nuevas expresiones: gobierno, que es identificado como un actor relevante en las movilizaciones y pueblo como unificador de demandas democráticas (Laclau, 2005).

Por otro lado, cuando se hacen definiciones puntuales de los MS. Estas tienden a acercarse a aspectos de tipo crítico/radical que han ido apareciendo a lo largo de las sesiones (Tablas 49 y 50).

Tabla 49

Definición de MS.

Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
<ul style="list-style-type: none"> - Un movimiento social son actores políticos de carácter colectivo [en donde] se agrupan ciudadanos para formular demandas y buscar soluciones a sus necesidades [a través] de la acción colectiva. [Los MS buscan] hacer un cambio social. (KR, 2021) - Un movimiento social es la organización de un grupo de personas, la cuales quieren hacer un cambio o están inconformes por algo, dicha organización tiene como objetivo luchar por la vulneración de alguno de sus derechos [Los MS] se dan por el cansancio de que no se respeten los acuerdos, leyes o derechos de un cierto número de personas, lo cual genera una inconformidad [...] que lleva a la organización de las personas que luchan para hacer el cambio de algo o exigiendo su respeto como persona [Se caracteriza porque] son como encuentros sociales organizados, donde las personas involucradas hacen pancartas y salen a las calles a mostrar su inconformidad. En estos sitios, las personas suelen cantar y mostrar al mundo por qué están ahí y qué es lo que quieren lograr [Los MS buscan] la defensa de sus derechos, la aceptación de las personas y además también buscan hacer el cambio de algo que les molesto y quieren transformar. (SA, 2021) 	<p>Encontramos en la clase final que la definición de MS está elaborada de una manera más consistente, lo que confirma los hallazgos que se manifestaron en la clase tres (Tabla 38). Así, la mayoría de las y los estudiantes (16 de 17: 94.1%) los define como una acción colectiva que busca un cambio, la participación, el reconocimiento y la solución a demandas. MS que surgen por problemáticas comunes y la violación de los derechos humanos a ciertos grupos o comunidades.</p> <p>Igualmente, algunos (6 de 17: 35,2%) exponen las manifestaciones como una característica de los MS y no como una definición. Algo que ocurrió en la clase cero (Tabla 16), pues antes lo definían como manifestaciones y ahora como una agrupación, comunidad o actores colectivos que utilizan la manifestación para buscar de un cambio.</p> <p>A su vez, la mayoría (9 de 17: 53%) expresa que la causa de los movimientos son las demandas e inconformidades, las cuales según el 35,3% (6 de 17) se visibilizan a través de la movilización.</p>

Nota. La tabla muestra la definición que hacen de los MS en la clase final.

Tabla 50

Características de ciudadanía para la democracia radical en la definición de los MS.

Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
<ul style="list-style-type: none"> - [Los movimientos sociales] buscan cambiar la injusticia y solucionar los problemas e inconformidades de nuestros ciudadanos. (BS, 2021) - Un movimiento social son actores políticos de carácter colectivo [en donde] se agrupan ciudadanos para formular demandas y buscar soluciones a sus necesidades. (KR, 2021) 	<p>Las y los educandos definen a los manifestantes como ciudadanos. De esta forma, entienden al ciudadano como un actor político y un sujeto activo que demanda cambios y no como un sujeto pasivo poseedor de derechos y deberes.</p>

<p>- [Los movimientos sociales se caracterizan porque] la ciudadanía se pone de acuerdo para salir todos unidos como pueblo, [para manifestar] incomodidades y opiniones hacia el gobierno y se da a partir de la violación de sus derechos. (MT, 2021)</p> <p>- [Los movimientos sociales] es un movimiento en donde en este movimiento hay muchos movimientos. (KM, 2021)</p>	<p>Las y los participantes del estudio definen a los manifestantes como pueblo, en oposición al gobierno. También definen los MS como lo colectivo y como la unión de varios movimientos, opiniones y demandas. Vemos en este punto que surgen, de nuevo, aspectos de populismo (Laclau, 2005), de articulación de las distintas demandas democráticas (Laclau, 2005) y de cadenas de equivalencia (Sant, 2021). Así, la idea de pueblo (todos/los ciudadanos) construye una unidad de grupo, al separarse de un otros (gobierno) y articular distintas posiciones.</p>
<p>- [Los movimientos] son como encuentros sociales organizados donde las personas involucradas hacen pancartas y salen a las calles a mostrar su inconformidad. En estos sitios, las personas suelen cantar y mostrar al mundo por qué están ahí y qué es lo que quieren lograr. (Sofía, 2021)</p> <p>- [Los movimientos sociales] están formados por un grupo de personas que forman un colectivo. Esto se realiza por medio de huelgas, manifestaciones sociales y ocupación del espacio masivamente. (LP, 2021)</p> <p>- [El movimiento social] es un movimiento que lleva a cabo acciones colectivas [para] hacerse visibles. (NP, 2021)</p>	<p>El alumnado expone que las manifestaciones son formas de visibilizar y hacer públicas las demandas, inconformidades y la violación de los derechos. De esta manera, en su definición de los MS parecen comprender las acciones de movilización (protestas y huelgas), como acciones que buscan visibilizar en el espacio público, a las elites y al gobierno las demandas del colectivo (comunidades/todos/ciudadanos/pueblo). Reinventando y transformando el espacio público en un espacio en común y construyendo un sentido de comunidad distinto (unión de demandas/movimientos/inconformidades). A su vez, destacan que este pueblo y unidad rechaza la identidad que se quiere fijar desde el otros (el gobierno y algunos medios que los estigmatizan como vándalos). Parece, entonces, que la toma del espacio público es una forma en la que el pueblo se cuenta y se define de forma distinta a como lo define el Estado (no todos somos vándalos/somos un pueblo que reclama derechos), desafiando el control de lo que debe verse, oírse y circular, lo que transforma el espacio en un lugar de manifestación, de visibilidad del otro y de exposición de las problemáticas de los no vistos, los no tenidos en cuenta, los condenados y los vacíos de poder (Ranciere, 2006).</p>
<p>- [Los movimientos sociales buscan] un cambio a nivel social y legítimo, que desnaturaliza actos que causan estancamiento y la perpetuación de condiciones anacrónicas. (LP, 2021)</p> <p>- [Los movimientos sociales] buscan visibilizar los abusos e injusticias cometidas en una sociedad determinada y promover cambios en las estructuras sociales. (SM, 2021)</p>	<p>Las y los estudiantes manifiestan que los MS buscan cambios de las estructuras sociales y de las injusticias, parecen entender la acción social como una posibilidad de generar cambios y transformaciones de las problemáticas, los cuales buscan la equidad y la justicia social. Parece ser, entonces, que son conscientes de su realidad social, críticos y capaces de plantear cambios a nivel estructural (De Alba y Navarro, 2016).</p>

Nota. La tabla muestra los elementos de ciudadanía para la democracia radical encontrados en las definiciones de los MS.

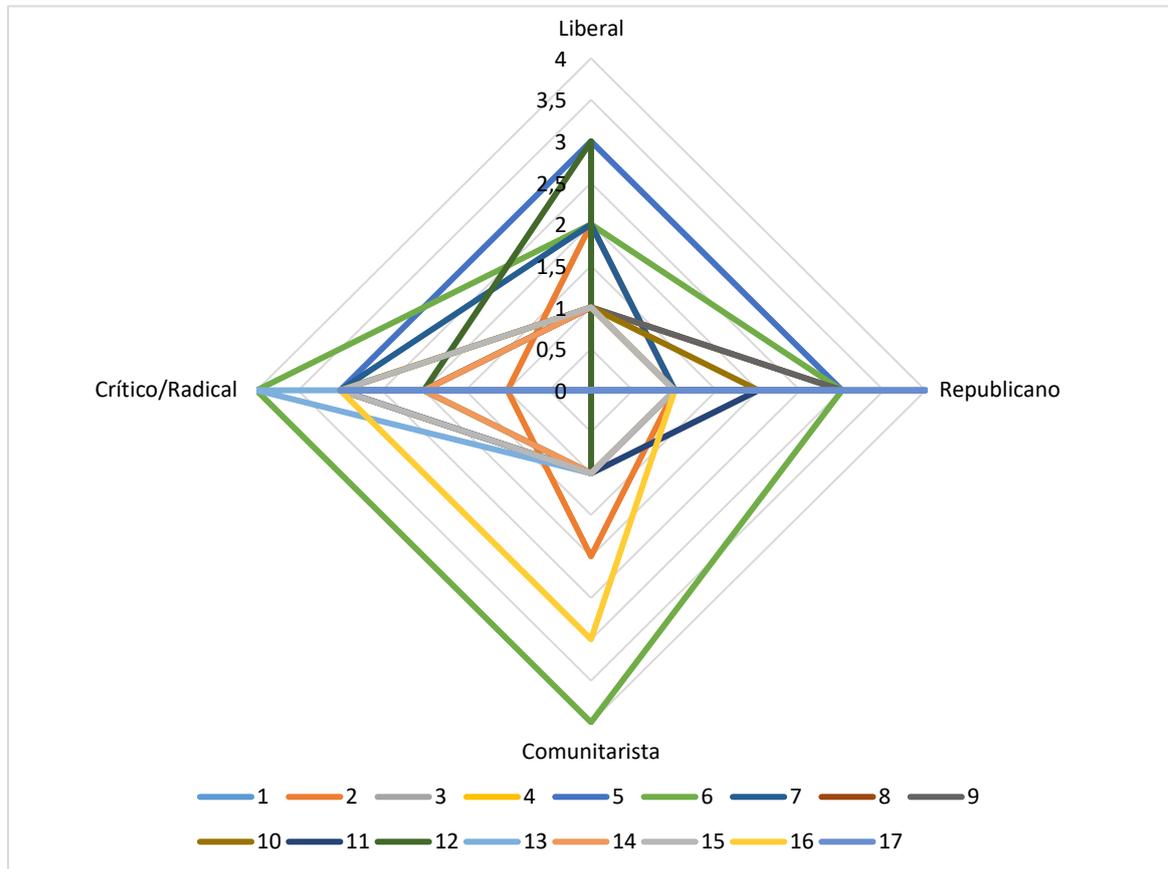
Para concluir esta parte, destacamos que, al igual que en la clase cero, se desarrolla una interpretación de los MS que se aleja de la visión tradicional y hegemónica de la política y la democracia, es decir, de una visión liberal, en donde los cambios se logran a través de los mecanismos habituales de participación (elecciones y voto). De esta forma, el estudiantado expresa que el pueblo puede manifestarse y movilizarse para visibilizar las problemáticas e inconformidades, recusando posiciones, articulando demandas y uniéndose en acciones de tipo colectivo para lograr cambios estructurales.

Haciendo el análisis del corpus textual (112 relaciones) por cada palabra relacionada, se confirma que los elementos más cercanos a las representaciones de los MS transitan entre los modelos: republicano, crítico/radical y liberal. De esta manera, al relacionar las palabras que

dice cada estudiante (18) con los modelos (4) vemos que la mayoría de palabras expresadas se encuentran en el cuadrante republicano, crítico/radical y liberal. Esta mayor representatividad del elemento liberal se debe a la aparición del término gobierno, que se identifica como como el adversario por la lucha hegemónica y como el actor al cual se le demanda (Fig. 70).

Figura 70

Grafica radial de las palabras elegidas por cada estudiante según el modelo.



Nota. Respuestas del alumnado a la pregunta: ¿Qué palabras relacionas con MS? Los números del 0 al 4 son los cruces entre los modelos y las líneas de colores numeradas representan a cada estudiante y a qué modelo se acerca cada una de las palabras expresadas.

5.3.3 Análisis de los datos obtenidos en la actividad elegida #4

En las actividades ocho, nueve, diez y once de la clase cinco se preguntó por la relación que tienen los MS con la política, la democracia, la participación, la ciudadanía (anexo C). Con esta actividad se pretendía observar el significado que se le asignan a los términos inductores y ver si estos respondían a alguno de los modelos (Tablas 51, 52, 53 y 54).

Tabla 51

RS de la política y su relación con los MS.

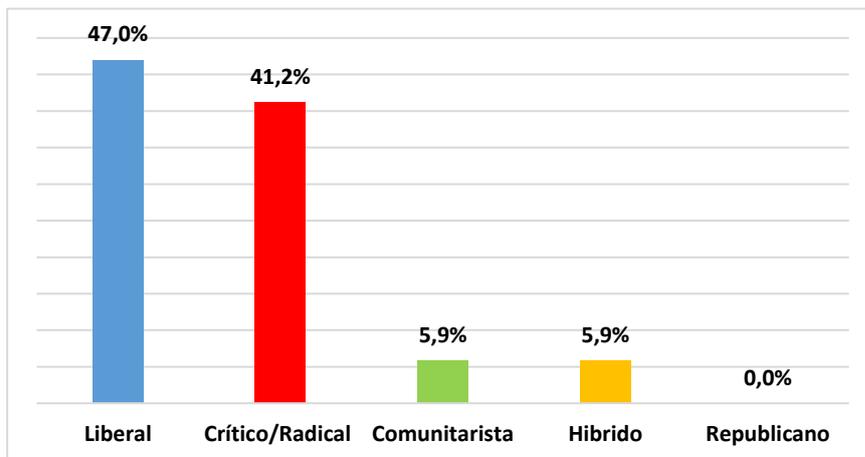
Término inductor	Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
Política	- [Los movimientos sociales] sí [se relacionan con política], porque la política hace parte del gobierno y en Colombia se manejan [...] políticas y las inconformidades de las personas están	La mayoría (47%: 8 de 17) asocia y reduce la política a las leyes, el gobierno y los políticos. Manifiestan que los MS tienen que ver con este término inductor porque las

	<p>dirigidas mayormente hacia el mal manejo del país por parte del Estado. (LP, 2021)</p> <p>- Claro que sí, [los movimientos sociales se relacionan con la política], ya que la política y el Estado son los encargados de aprobar o no las peticiones de las integrantes del movimiento social, además mayormente los movimientos sociales son a causa de una decisión política o una inconformidad con está. (MM, 2021)</p>	<p>inconformidades expresadas están asociadas al mal desempeño de los gobernantes o políticos y las movilizaciones se dan en contra de ellos. Además de que se identifican como los encargados de aprobar las peticiones de los manifestantes. Estas RS de la política se acercan a visiones tradicionales y liberales (Fig. 71).</p>
	<p>- Si, [los movimientos sociales se relacionan con la política] porque muchos ciudadanos en conjunto se movilizan por alguna inconformidad específicamente hacia la política y todo lo que embarca, porque el cambio, por lo que muchos ciudadanos se movilizan, es por un cambio político [...] entonces los movimientos sociales tienen que ver con la política en el sentido de que es la base principal para el manejo de la toma de decisiones [...] (YD, 2021)</p> <p>- Creo que sí, [que la política se relaciona con los movimientos sociales], ya que son los que toman las decisiones de qué cambiar y de qué no y los que hacen ciertas actividades y deciden que hacer. (PT, 2021)</p>	<p>Otro grupo de estudiantes (41,2%: 7 de 17) relacionan la política con la toma de decisiones, la transformación de las relaciones de subordinación y la búsqueda de cambios. RS que se acercan al modelo crítico/radical (Fig. 71). De esta forma, las y los estudiantes expresan que los MS tienen que ver con la política porque estos toman las decisiones sobre que quieren cambiar y porque luchan por un mejor país. Igualmente, explican esta relación argumentando que los manifestantes se movilizan por inconformidades, por cambios políticos y por políticas.</p>
	<p>- No siempre los movimientos sociales tienen que ver con la política, otras veces pueden defender sus derechos ante cualquier agresión. (MT, 2021)</p> <p>- [Los movimientos sociales si se relacionan con la política] porque son factores políticos de carácter colectivo. (KM, 2021)</p>	<p>Otras posiciones y relaciones de la política podemos catalogarlas como híbridas (5,9% :1 de 17) (Fig. 71) y otras como comunitaristas (5,9% :1 de 17) (Fig. 71). Como lo expresan MT (2021), quien tiene una visión híbrida, y KM (2021), quien explica la relación entre política y MS desde una visión cercana al modelo comunitarista</p>

Nota. La tabla muestra la relación entre los MS y política según los modelos.

Figura 71

RS de la política desde los distintos modelos.

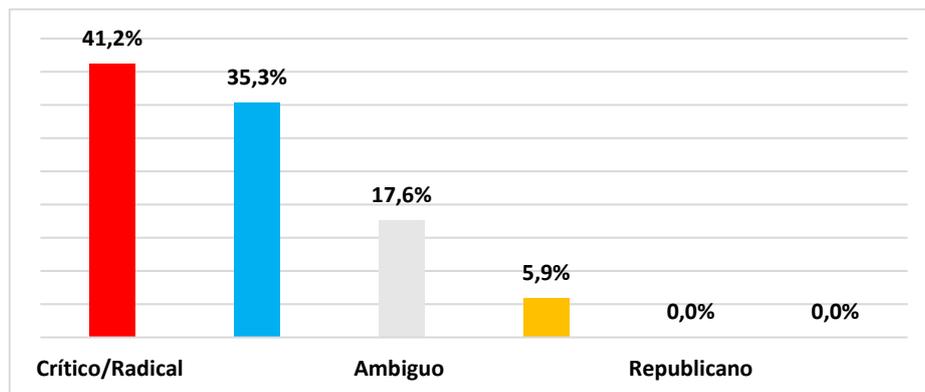


Nota. La figura muestra las RS sobre política agrupadas por modelos.

Tabla 52*RS de la democracia y su relación con los MS.*

Término inductor	Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
Democracia	- Sí, [la democracia tiene que ver con los movimientos sociales], ya que el movimiento social busca la soberanía del pueblo y de los derechos y controlar a sus gobernantes. (VA, 2021) - Pienso que si tienen algo que ver [los movimientos sociales con la democracia], porque uno de los principales factores que buscan alcanzar las movilizaciones sociales es la democracia, pues luchan por el poder del pueblo y no de dirigentes corruptos. (SM, 2021)	La mayoría (41,2%: 7 de 17) explica que los MS se relacionan con la democracia porque luchan por el bien común, es una forma de participación y busca una democracia real, en donde la soberanía la tenga todo el pueblo. Estas RS se acercan a la idea de democracia definida desde el modelo crítico/radical (Fig. 72).
	- [Los movimientos sociales no tienen que ver con la democracia] ya que para que haya democracia debe participar la mayoría del pueblo y no solo estos movimientos sociales y, muchas veces, la mayoría de la población está en desacuerdo con los ideales de algunos movimientos sociales. (BS, 2021) - Creo que sí, [los movimientos sociales se relacionan con la democracia], pues el pueblo es que el que elige a sus representantes y no saben elegir bien, y pues si eligen a un mal representante, él no hará las cosas, y el pueblo no estará de acuerdo y se empiezan a dar las movilizaciones. (PT, 2021)	Un grupo considerable de estudiantes (35,3%: 6 de 17) relacionan la democracia con aspectos como el voto, las elecciones y las mayorías. Expresiones que se asocian a un modelo liberal de democracia (Fig. 72). De esta manera, explican la relación argumentando que los MS tienen su origen en la mala elección que hacen los ciudadanos de sus representantes y porque deben buscar la participación de la mayoría de las personas.
	- Sí, [los movimientos sociales se relacionan con la democracia] o depende de quien lo dirija. (KM, 2021) - Claro, [los movimientos sociales se relacionan con la democracia porque] manifestarse ya es una forma de expresar nuestra opinión y dando nuestra opinión, de alguna forma, estamos siendo democráticos. Pertenecer a diferentes grupos de canales de manifestación ya es democracia, porque se está participando en un campo en donde nuestra opinión es una base para la contribución de la movilización en conjunto. Si tiene que ver con la democracia porque en cualquier sentido es una forma de participación y de expresión de pertenencia hacia nuestro país. (YD, 2021)	Otros desarrollan relaciones y argumentaciones ambiguas y poco sustentadas (17,6%: 3 de 17) (Fig. 72) y otras híbridas (5,9%: 1 de 17) (Fig. 72). Tal como lo hacen KM (2021), quien explica de forma ambigua, y YD (2021), que realiza argumentaciones que se acercan a varios modelos.

Nota. La tabla muestra la relación entre MS y democracia según los modelos.

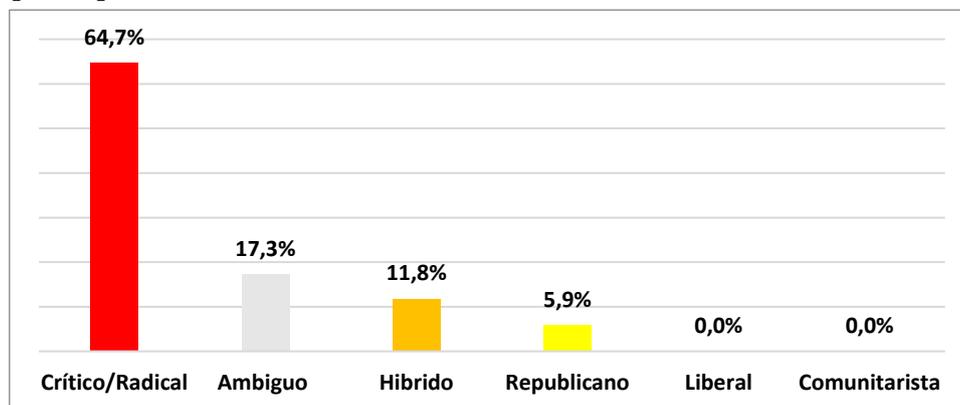
Figura 72*RS de la democracia desde los distintos modelos.*

Nota. La figura muestra las RS que tienen sobre democracia.

Tabla 53*RS de la participación y su relación con los MS.*

Término inductor	Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
Participación	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, [la participación está relacionada con los movimientos sociales], pues esto mantiene vivo al movimiento social, participando activamente en los espacios que este crea y además creando esos espacios. (JR, 2021) - Sí, [los movimientos sociales] tienen que ver con la participación porque todas estas personas están dispuestas a realizar un cambio y simplemente lo hacen con su único recurso: participar. (JA, 2021) 	La mayoría (64%: 11 de 17) se representa la relación entre MS y participación acercándose a aspectos del modelo crítico/radical (Fig. 73). De esta forma, expresan que los MS y las manifestaciones son una forma de participación que genera espacios para la expresión de inconformidades e indignaciones y que es una manera en que los ciudadanos intervienen en la toma de decisiones y logran cambios.
	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, claro [los movimientos sociales se relacionan con la participación] porque creo que es dependa a quien lo dirija. (KM, 2021) - Si, [los movimientos sociales se relacionan con la participación porque] para poder dar marcha a los movimientos sociales deben tener la participación de, al menos, el 45% de la población. (MT, 2021) 	Otro grupo de estudiantes (17,6%: 3 de 17) describe la relación entre los MS y la participación de forma ambigua y poco sustentada (Fig. 73).
	<ul style="list-style-type: none"> - Si, [los movimientos sociales tienen que ver con la participación porque] con solo expresar lo que pensamos o pertenecer al movimiento ya estamos participando, de hecho, no hay que pertenecer a un movimiento social para tener participación. Si tiene que ver con la participación porque un movimiento social se agrupa para intervenir en la toma de decisiones respecto a los recursos. (YD, 2021) - Si, [los movimientos sociales tienen que ver con la participación porque] en la manera que se vota, al votar por representantes, y al salir a las calles a movilizarse se está participando. (PT, 2021) - Si, [los movimientos sociales] tienen que ver con la participación, ya que se deben tener en cuenta los diferentes puntos de vista de cada persona para generar debate y que, con este, los movimientos sociales den sus argumentos y motivos “validos” de lucha. (BS, 2021) 	Algunos se acercan en sus explicaciones a modelos híbridos (11,8%: 2 de 17) (Fig. 73) y republicanos (5,9%: 1 de 17) (Fig. 73). Tal como lo exponen YD (2021) y PT (2021), que hacen una explicación híbrida, y BS (2021), que desarrolla argumentos cercanos al modelo republicano.

Nota. La tabla muestra la relación entre MS y participación según los modelos.

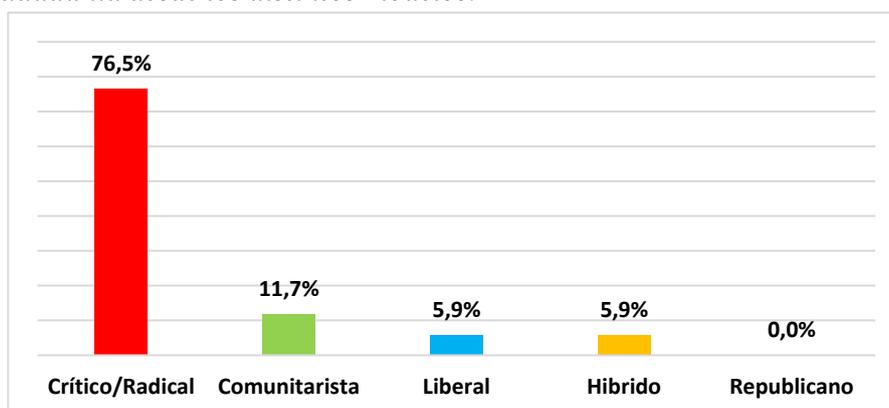
Figura 73*RS de la participación desde los distintos modelos.*

Nota. La figura muestra las RS que tienen sobre participación.

Tabla 54*RS de la ciudadanía y su relación con los MS.*

Término inductor	Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
Ciudadanía	<p>- Sí, [Los movimientos sociales se relacionan con la ciudadanía] ya que la ciudadanía es la que participa y da su opinión. Como pueblo se unen por rechazo e injusticias del gobierno. (SG, 2021)</p> <p>- Sí, [los movimientos sociales] se relacionan con la ciudadanía porque son ellos quienes buscan un cambio social que les permita vivir dignamente y sin injusticias, son ellos los que marchan y se movilizan. (SM, 2021)</p> <p>- Sí, [los movimientos sociales se relacionan con la ciudadanía] porque como personas reconocemos los derechos sociales que tenemos para intervenir en la política y los conflictos del país o de la comunidad en la que vivimos. (NP, 2021)</p>	Al explicar la relación entre MS y ciudadanía, se confirma la que hemos visto en el desarrollo de otras actividades, en donde los estudiantes asocian la ciudadanía con pueblo y aparecen elementos de populismo (Laclau, 2005), articulación de demandas democráticas (Laclau, 2005) y cadenas de equivalencia (Sant, 2021). De esta forma, la mayoría (76.5%: 13 de 17) expone la relación que se da entre la ciudadanía y los MS desde aspectos que se acercan al modelo crítico/radical (Fig. 74). Esto ocurre cuando argumentan que los que hacen las movilizaciones y buscan un cambio son los ciudadanos, los cuales se unen, participan como pueblo e intervienen en la política. Además, exponen que las acciones que desarrollan los MS nos afectan a todos y buscan el bienestar para el pueblo.
	<p>- Claramente [los movimientos sociales] tienen que ver con la ciudadanía, ya que de lograr su objetivo de cambio o reconocimiento toda la población debe acatar los nuevos cambios. (BS, 2021)</p> <p>- Opino que [los movimientos sociales] si tienen que ver con ciudadanía, porque estás personas reconocen que hacen parte de una comunidad y por ende tienen ciertos derechos y oportunidades que deben ser ejercidas de manera justa. (JA, 2021)</p>	Otros explican la relación existente entre MS y ciudadanía desde argumentaciones que se acercan al modelo liberal (5,9%: 1 de 17) (Fig. 74) y al modelo comunitarista (11,7%: 2 de 17) (Fig. 74). Como lo expresan BS (2021), quien explica con ideas cercanas al modelo liberal, al hablar de acatamiento, y JA (2021), que expone argumentos cercanos al modelo comunitarista, al hablar de comunidad y derechos diferenciados.
	<p>- Sí, [los movimientos sociales se relacionan con la ciudadanía] porque, pues son los ciudadanos, el pueblo, el que se moviliza y están de por medio los derechos y deberes de cada persona. (PT, 2021)</p>	Un grupo de estudiantes explican la relación entre ciudadanía y MS exponiendo argumentos cercanos a dos o más modelos (5,9%: 1 de 17) (Fig. 74). Ejemplo de esta situación es lo que expresa PT (2021), que expone ideas de populismo, pero asume la ciudadanía como deberes y derechos

Nota. La tabla muestra la relación entre MS y ciudadanía según los modelos.

Figura 74*RS de la ciudadanía desde los distintos modelos.*

Nota. La figura muestra las RS que tienen sobre ciudadanía.

En el desarrollo de esta actividad advertimos como el dossier ha favorecido que el estudiantado entienda la participación y la ciudadanía de una forma más activa y directa (Figs. 73 y 74). Sin embargo, algunos siguen relacionando de manera importante la política y la democracia desde el modelo hegemónico: el liberal (Figs. 71 y 72), por lo cual, inferimos que el dossier no ha generado mayores cambios en el sistema representacional de estos términos.

Igualmente, creemos que lo que han hecho las interpelaciones (Buenfil, 1993) es fundamentar mejor las RS que ya se tenían. Las cuales, han ido cambiando por un contexto de crisis como lo es el PN y por las manifestaciones que se dieron el 21 de septiembre de 2021 en contra del abuso policial. Contextos y movilizaciones que han afectado de manera cercana y directa al alumnado.

5.3.4 *Análisis de los datos obtenidos en la actividad #5*

La actividad doce de la clase cinco tenía como objetivo describir la manera en que las y los estudiantes actuarían ante situaciones de injusticias o vulneración de los derechos y caracterizar sus posibles formas de participación (anexo C). Así, se les planteó, al igual que en la clase cero, el caso de vulneración del derecho a libre expresión en la escuela. Con esto se buscaba indagar por los cambios y permanencias que se habían generado en las formas de participación.

La actividad estaba diseñada de tal manera que cada una de las posibles formas de participación correspondía a uno de los modelos. Las opciones fueron:

- **Liberales:** dejar que la justicia o el gobierno actúe, someter a votación las decisiones, elegir representantes o no ejercer ninguna acción.
- **Republicanas:** participar de las asambleas de estudiantes o en debates sobre la problemática.
- **Comunitarista:** dejar que las comunidades afectadas se expresen o promover la unión de los estudiantes para defender sus intereses.
- **Crítico/Radical:** organizar y/o participar de una manifestación o huelga

Vemos en este caso que, contrario a la clase cero, el estudiantado eligió de forma mayoritaria estrategias de participación no convencionales. De este modo, el 37,5% (6 de 17) propondrían realizar movilizaciones hasta que se den cambios reales. Mientras que el 31,3% (5 de 17) dicen que les explicarían a sus compañeros que deben unirse para defender sus intereses e ideas en el colegio (Tabla 55).

Tabla 55

Posibles formas de participación ante la falta de libertad de expresión en la escuela.

Propones a tus compañeros que se deben realizar cambios importantes en la manera en que se maneja el colegio, en donde los estudiantes sean escuchados y tenidos en cuenta para la organización del colegio. Para ello propones realizar distintas acciones: pintadas de carteles y pancartas, actos culturales en descansos que muestren las problemáticas y movilizaciones hasta que se den cambios reales en la organización del colegio.	6 (37,5%)
Les explicas a tus compañeros que como estudiantes deben unirse para defender sus intereses en el colegio y que la situación no se reduce solo al hecho de unas presentaciones artísticas, sino al hecho de poder expresar sus ideas	5 (31,3%)

Propones a tus compañeros de clase y del colegio realizar una manifestación y no entrar a clases hasta que el Consejo Directivo revoque su decisión y acepte que la opinión de los estudiantes debe tenerse en cuenta en la toma de decisiones y debe respetarse la libre expresión	2 (12,5%)
Convocas de urgencia una reunión del consejo estudiantil y presentan una petición por escrito al consejo directivo acompañada por la firma de la gran mayoría de estudiantes, en donde piden que se reconsidere la decisión tomada y se vuelva a discutir el tema	2 (12,5%)
Esperarías si se somete a una votación entre los estudiantes la aceptación o no de la medida y votarías por la opción que te parece más conveniente para promover el arte y la libertad de expresión de los estudiantes	1 (6,3%)
No propondrías ni harías nada pues es algo que no te interesa, ya que solo te importa estar bien con tu pareja y divertirte con tus amigos. Además, consideras que, de todas formas, tu nunca te presentas cuando hay la oportunidad de hacer presentaciones artísticas y no le pones atención a lo que presentan tus compañeros	0
Me opondría a cualquier tipo de manifestación de indignación de los estudiantes, pues este tipo de acciones solo nos traerían problemas, interrumpirían las clases, generarían bloqueos y desordenes y se prestaría para el vandalismo.	0
No haría nada porque entiendo que los y las estudiantes no son quienes deben tomar estas decisiones.	0
Total	16

Nota. La tabla nos muestra las posibles formas de participación que ejercerían las y los estudiantes ante un caso de constreñimiento a la libertad de expresión en la escuela.

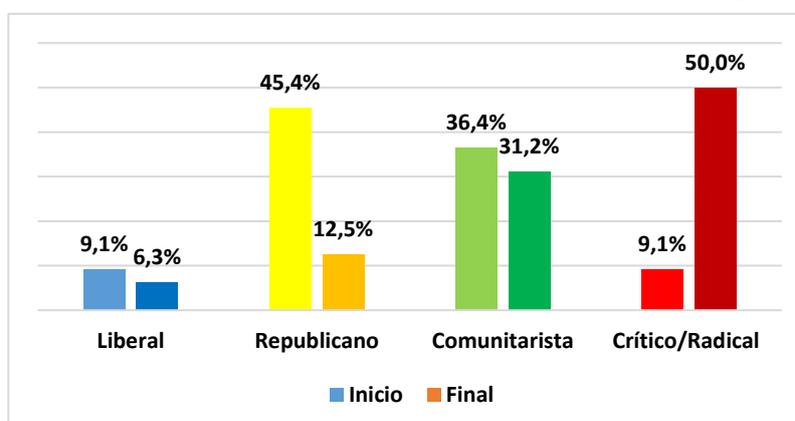
Se destaca, entonces, que al comparar con la clase cero los alumnos que elegirían desarrollar acciones de tipo convencional pasaron del 54,5% al 18,8% y que, como ocurrió al inicio, las actitudes que se pueden clasificar como de desinterés e indiferencia no fueron elegidas por los estudiantes (Tabla 55).

Así, observamos que la mayoría elijen realizar formas de participación críticas y radicales, generándose un cambio importante en comparación con la clase cero (pasa de 9,1%: 1 estudiante a 50%: 8 estudiantes) (Fig. 75).

Igualmente, es importante el porcentaje que decidiría realizar formas de participación comunitaristas (31,2%: 5 de 17) (Fig. 75). Al sumar las alternativas radicales y comunitaristas, vemos que el porcentaje de estudiantes que se decantaría por formas de participación no convencionales es el 81,3%. Un porcentaje significativamente mayor al de la clase cero (45,5%) (Fig. 75).

Figura 75

Posibles formas de participación ante la falta de libertad de expresión según modelo.



Nota. La figura muestra las posibles formas de participación ante un caso de constreñimiento a la libertad de expresión en la escuela, según el modelo, antes y después del dossier.

De esta forma, después del desarrollo del dossier de actividades, las y los participantes del estudio consideran y tienen más en cuenta las acciones de participación no convencionales. Esto se confirma con las razones que expresan para elegir dicha opción:

[...] en esta ocasión marqué esta opción, pues con el pasar de las actividades me percaté de que hacer las cosas como las normas lo dicen solo lleva a la conclusión de que los “superiores” te digan “está en proceso su petición” o “después lo solucionamos” y que la forma más factible de buscar una solución temprana a los problemas es tomar un poco de rebeldía y expresar de forma fuerte y concisa tus inconformidades y las soluciones que presentas para discutir en comunidad. (SM, 2021)

[La opción elegida] si ha cambiado, no un cambio drástico, sino que algunas cosas si cambiaron, por ejemplo, antes no me importaba tanto hacer algo al respecto y ahora si hay muchas cosas para hacernos oír. (KR, 2021)

5.3.5 *Análisis de los datos obtenidos en la actividad elegida #6*

En la actividad trece de la clase cinco a se preguntó: (1) Si estuviera en tus manos ¿Qué harías para solucionar los problemas y evitar futuras movilizaciones?, (2) ¿Por qué debemos manifestarnos? ¿Qué justificaría la creación de un movimiento social? y (3) ¿Qué razón o razones te motivarían a crear un movimiento social? ¿Lo harías en primera instancia o considerarías primero otras formas de participación, como el voto, o te sumarías a un movimiento social existente? ¿Cómo crearías este movimiento social? ¿Para qué crearías un movimiento social? ¿Qué formas novedosas de participación propondrías? ¿Hasta dónde estarías dispuesto a llegar para reclamar tus derechos? ¿Qué no estarías dispuesto a hacer? (anexo C). Las respuestas a estas preguntas las podemos resumir de la siguiente manera (Tabla 56).

Tabla 56

Causas, características y estrategias de los MS.

Discurso de los estudiantes	Interpretación desde el modelo teórico
<p>- [Para solucionar los problemas que causan las movilizaciones] haría parte de un ente del Comité del Paro o algo parecido, para así poder hablar con el gobierno y todos los organismos implicados y así poder llegar a tener una solución rápida y que busque lo mejor para todos, para que así el gobierno no siga haciendo de las suyas y los manifestantes queden con una respuesta justa. Después de un tiempo seguiría en comunicación con todos para ver si los acuerdos han sido cumplidos, en caso de que no, plantearía otra asamblea. (SA, 2021)</p> <p>- Si tuviera el poder de resolver una movilización. SI TUVIERA EL PODER, intentaría mejorar lentamente cada inconformidad o haría algún tipo de propuesta en la que se pueda llegar a un acuerdo justo, efectivo y beneficiario. (JA, 2021).</p>	<p>En cuanto las estrategias de acción y alternativas para buscar posibles soluciones a las problemáticas, la mayoría (68,7%: 10 de 16) proponen la necesidad de escuchar a los manifestantes, favorecer diálogo y llegar a acuerdos. Este resultado confirmaría que ellos consideran las acciones de participación no convencionales como las más viables cuando se les dan las opciones respuesta (Figs. 50, 56 y 64), pero ven más factible desarrollar acciones de participación convencionales de tipo republicano cuando deben proponer soluciones (Fig. 65).</p> <p>No obstante, el hecho de hablar de radicalización de la democracia no supone dejar de lado acciones de participación republicanas como: la deliberación, el debate, la argumentación y la contra-argumentación.</p> <p>Creemos que los participantes del estudio consideran factible estas formas de participación porque en todos los ejemplos de MS el agravamiento del problema se daba por la falta de</p>

	<p>diálogo, escucha y acuerdos que generen cambios en las políticas de los gobiernos (Tablas 20, 31, 32, 37, 38, 44, 46). De esta manera, vemos como algunos consideran necesaria la movilización para visibilizar las problemáticas, hacerse escuchar y buscar cambios, pero, también, creen preciso pasar de la movilización a la concertación para que estos cambios se hagan realidad.</p>
<p>- Yo escucharía a la gente, y les pediría que [me contarán] en qué están en desacuerdo, qué estoy haciendo mal y que me digan qué debería cambiar, me pondría en los zapatos de cada persona, de cada grupo social y pensaría en lo que sería mejor para todos. (PT, 2021)</p> <p>- [Para solucionar las problemáticas que generan las movilizaciones yo] escucharía sus peticiones y sería empática, [en] igualdad, así sea el más rico o el más pobre, saber su inconformidad, y hacer lo posible para un bien para ellos y mi país. (KM, 2021)</p>	<p>Entre las y los estudiantes (9) que proponen la escucha, el diálogo y los acuerdos como solución a las movilizaciones se dan ciertos matices. De esta manera, algunos (22,2%: 2 de 9) expresan que estos diálogos deben partir de la empatía. Otro grupo (44,4%: 4 de 9) hablan desde una perspectiva agonista del diálogo (Mouffe, 2007), en donde se tengan en cuenta el desacuerdo, todas las perspectivas y todos los puntos de vista. El resto (44,4%: 4 de 9) solo propone el diálogo y la escucha como solución sin matices. Ejemplo de lo anterior lo podemos observar en lo que dicen PT (2021), quien expone la necesidad de la empatía en el diálogo y aspectos agonistas (Mouffe, 2007) y KM (2021), quien habla de empatía y diálogos con todas las posiciones</p>
<p>- Lo que haría [para solucionar los problemas] sería votar mejor para que no lleguen personas corruptas al gobierno o simplemente votar en blanco. (SGC, 2021)</p> <p>- Elegiría bien mis gobernantes para así, en un futuro mis hijos, nietos y familiares, también sepan elegir y no pasen por lo mismo que yo (MT, 2021)</p>	<p>Algunos estudiantes (18,7%: 3 de 16) proponen como solución elegir mejor a los representantes o gobernantes, es decir, acciones de participación de tipo liberal.</p>
<p>- [Para solucionar los problemas] Trataría de tener el apoyo de la mayor cantidad de personas para hacer algo en grande, que impacte de manera pacífica y que logré un cambio. (NP, 2021)</p>	<p>Otros exponen como solución la unión (6,2%: 1 de 16), resaltando de nuevo aspectos que podemos considerar como cadenas de equivalencia (Sant, 2021) y articulación de demandas populares (Laclau, 2005) y que se relacionan con una ciudadanía para la democracia radical.</p>
<p>- Creo que las movilizaciones nunca podrían tener fin o ser evitadas, ya que, de alguna manera, los ciudadanos se van a sentir inconformes con cualquier aspecto social, y la única forma de expresión que es escuchada hasta el momento, que de verdad genera cambio, son: las movilizaciones. Entonces, en base a esto, una de mis soluciones sería generar asambleas pluriculturales, es decir, a la que puedan [asistir] diferentes ciudadanos, sin importar su género, su color, su raza. [Asambleas donde haya contacto] directamente con entidades políticas que sean influyentes en la toma de decisiones sociales en [favor de] cada ciudadano, para, de esa forma, tratar de satisfacer la necesidad[es] que los ciudadanos en unión quieren [...] otra solución [a las problemáticas] sería generar sentido de pertenencia, pero realmente con el corazón [...] Para, de esa forma, sentir que nuestro país nos pertenece, tanto, [que seamos] conscientes, los mismos ciudadanos, [de] cuales son los verdaderos problemas de la construcción social de nuestro país y, ellos mismos generar conciencia [...], es decir, hacer cualquier acto de participación de manera consiente y crítica, en base a nuestro sentido de pertenencia y conocimiento. (YD, 2021)</p> <p>- [Yo] apoyaría a quienes piensen en el bienestar de todos y dejen de lado la corrupción, me percataría</p>	<p>Otros (2 de 16:12,5%) proponen estrategias y soluciones que podemos catalogar de híbridas, en donde se combinan varios modelos. Vemos entonces, como YD (2021) propone aspectos como el diálogo entre ciudadanos y entes públicos y generar conciencia sobre las elecciones, estrategias que estarían relacionadas con formas de participación liberal y republicana. A su vez plantea generar asambleas que recojan y legitimen todos los puntos de vista, algo que estaría cercano a una visión agonista y republicana del debate (Mouffe, 2007). Igualmente, formula generar sentido de pertenencia, que se acerca a una idea comunitarista de la participación. Por último, expresa como solución participar de forma crítica y consciente, alternativas que podrían acercarse a elementos de una ciudadanía para la democracia radical.</p> <p>Por su parte, SM (2021) propone apoyar a los políticos que no sean corruptos y escuchar para solucionar los problemas, alternativas cercanas al modelo liberal y republicano.</p>

de que la mayoría de los problemas sean solucionados en el menor tiempo posible y que todas, absolutamente todas las personas vivan en condiciones dignas. (SM, 2021)	
- Si estuviera en mis manos [la solución a los problemas] lo único que haría sería crear una mentalidad crítica en la comunidad (SM, 2021) - [Yo propondría para solucionar los problemas] pues educar a las personas en cuanto a conciencia ciudadana y participativa, para que se involucren más en aspectos políticos y participen conscientemente (LP, 2021)	Es interesante como algunos estudiantes (18,7%: 2 de 16) exponen como solución el aspecto educativo, con la finalidad de promover el PC y generar conciencia frente a las problemáticas y realidades que exponen los MS.
- [Debemos movilizarnos] Porque nos esforzamos día a día para tener un mejor futuro y no es justo que nos toque vivir en condiciones malas, sabiendo que nos esforzamos y que nuestra calidad de vida se ve afectada por terceras personas que solo le importa hacerse más ricos suciamente. (SM, 2021) - Debemos manifestarnos ya que es la manera en la que el gobierno escucha a sus ciudadanos y solucionan algo de los problemas que el pueblo da a conocer (VA, 2021)	Ante la pregunta por las razones y justificaciones de los MS, se ratifica lo expresado anteriormente en el desarrollo del dossier. Estos motivos serían: la búsqueda de un cambio, la vulneración de derechos, la pobreza, la desigualdad, las injusticias, el hacerse escuchar, la educación, el trabajo digno, el salario justo, la construcción de un mejor futuro, los intereses comunes, las malas decisiones de los gobernantes y la corrupción.
- Estaría dispuesto a llegar hasta donde mi personalidad me lo permita, ya que muchas veces involucrarme en violencia es algo que me afecta a nivel emocional y personal. No estaría dispuesta a someterme o a practicar la violencia en otras personas, porque no considero tener el poder de hacer lo que quiera con la vida de otra persona, no me pertenece. (NP, 2021) - Lucharía por mis derechos hasta el final, tengo la esperanza que [con] la cantidad más alta de personas [se puede] conseguir un cambio y no me importarían las consecuencias, siempre y cuando valgan la pena. No estaría dispuesto a generar conflictos internos entre nosotros, dentro del mismo país o algún conflicto que atente contra nuestros derechos. (JA, 2021)	Destacamos que todo el estudiantado expresa no estar dispuesto a hacer uso de la violencia o dañar los bienes privados o públicos para manifestar sus inconformidades y movilizarse. Esto confirma que para los estudiantes la violencia o el vandalismo no son opciones o estrategias de acción para generar transformaciones de la realidad.

Nota. La tabla muestra las causas, características y estrategias ante la creación de un los MS.

5.3.6 Las RS y actitudes de las y los estudiantes después del dossier

En el desarrollo de la clase cinco vimos como las RS, al momento de pensar en acciones, alternativas y estrategias, suelen pasar por distintos modelos. Así, ante la prohibición de la libertad de expresión en la escuela, los estudiantes, en su mayoría, prefieren desarrollar acciones de participación no convencionales (Fig. 75), en cambio, cuando se les pregunta por estrategias para resolver las problemáticas que generan los MS optan por acciones de tipo republicano (Tabla 56). Esto no va en contravía con la radicalización de la democracia, como ya lo expresamos, pues una característica importante de este modelo es crear espacios legítimos para el debate de todos los puntos de vista y demandas democráticas (Mouffe, 2007; Laclau, 2005)

En cuanto a las RS, evidenciamos como las ideas que expresan un grupo considerable sobre política y democracia se siguen acercando al modelo liberal: política = políticos y gobierno (Tabla 51 y Fig. 71), democracia = elecciones y voto (Tabla 52 y Fig. 72). Mientras que la RS de participación y de ciudadanía se acerca más a los modelos comunitarista y radical: participación = movilización y manifestación (Tabla 53 y Fig. 73), ciudadanía = pueblo (Tabla 54 y Fig. 74).

5.4 Principales hallazgos sobre las representaciones sociales y formas de participación de los estudiantes a partir del dossier

5.4.1 Las representaciones sociales de los movimientos sociales

Desde el inicio de las sesiones las RS de los MS son de carácter híbrido, pues mezclan elementos de los distintos modelos del marco teórico y no son homogéneas. De esta manera, en los discursos se destacan ideas y opiniones que transitan entre los modelos radical, republicano y comunitarista.

En un primer momento se relacionan términos como manifestaciones, lucha, cambio, comunidades y debate. Con el pasar de las sesiones las RS tienden a acercarse más a aspectos de una ciudadanía para la democracia radical, apareciendo términos como: gobierno, que es representado como adversario y opositor de las acciones que desarrollan los manifestantes y el pueblo. Concepto de pueblo que unifica y articula las distintas demandas democráticas y refleja las identidades. Lo anterior, genera un sentido de pertenencia y una identificación en los estudiantes (nosotros) (Laclau, 2005).

En algunas clases tiende a desaparecer la idea de debate, siendo remplazada por expresiones como hacerse escuchar, que implica el aspecto del reconocimiento. A su vez, con las sesiones desaparece la idea de comunidad siendo remplazada por la idea de pueblo. No obstante, en las clases finales reaparece la idea de diálogo como principal alternativa de solución a las problemáticas de los MS. También al final reaparece el concepto de comunidades como las que vivencian las problemáticas.

Por otro lado, con el pasar de las clases se hace evidente en las RS la violencia y la represión ejercida por los entes estatales y los gobiernos en contra de los manifestantes. Hecho que es destacado cuando las y los estudiantes se representan los MS en Colombia y en Chile.

En la clase tres, desaparecen términos que podríamos asociar a posicionamientos de una ciudadanía para la democracia radical, tales como: cambio. Sin embargo, dicha idea retorna hacia al final.

De esta manera, al inicio de las clases las y los estudiantes tienden a representarse los MS como: *manifestaciones de las comunidades, que buscan debatir sus opiniones para llegar a acuerdos*; y como: *expresiones de la comunidad que debaten y se manifiestan por un cambio, la defensa de los derechos, la igualdad, la libertad y un bienestar común*. RS que transitan entre elementos de los modelos republicano (debatir, opiniones, acuerdos), comunitarista (comunidades y bien común) y crítico/radical (manifestaciones, cambios, derechos, igualdad y libertad).

En la clase tres las posiciones, argumentaciones, valoraciones y estrategias que expresan los estudiantes sobre los movimientos proyectan una representación más cercana al modelo de ciudadanía para la democracia radical: *agrupación de personas vulnerables, oprimidas, olvidadas por los gobiernos y con problemáticas, sentidos de pertenencia e identidades comunes. Los cuales realizan acciones y estrategias de tipo colectivo y que, pese a la violencia y represión estatal, no se rinden y luchan, se movilizan, alzan su voz y marchan, porque se*

han causado de la vulneración de sus derechos, la desigualdad frente a otros y las injusticias. Buscan, de este modo, mejorar sus condiciones, tener mejores oportunidades, generar un cambio del orden social y, en definitiva, un mejor futuro para el pueblo.

En la clase final, la mayoría del estudiantado define los MS como: *una acción colectiva que busca un cambio, la participación, el reconocimiento y la solución a demandas. MS que surgen por problemáticas e inconformidades comunes y la violación de los derechos humanos a ciertos grupos o comunidades. Éstos utilizan la manifestación para visibilizar sus demandas y buscar un cambio.* Definición que mezcla ideas de tipo comunitarista (reconocimiento y comunidades) y radical (articulación de demandas, manifestación, visibilización y cambio).

Entre los aspectos que identificamos como NC de sus RS encontramos manifestaciones, lucha y cambio, los cuales no se alteraron con el transcurrir de las clases. Por su parte, el SP, que da paso a nuevas interpretaciones, cuestionamientos y cambios de ponderación (Abric, 2001) estaría compuesto por ideas como: debate, acuerdos, opiniones, gobierno y pueblo.

5.4.2 Las representaciones sociales sobre la política, la democracia, la participación y la ciudadanía y las formas de participación.

En cuanto las RS de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía en las clases no se les pregunta por sus definiciones de los términos y no hay en los discursos de las y los estudiantes referencias claras a estos.

De esta manera, **la política** aparece al inicio como posibles causas, luego como debate e ideas, en seguida se usa para identificar al gobierno, posteriormente para referirse a los cambios que deben darse y las leyes, más tarde como acciones y estrategias de tipo colectivo, después como poder y, finalmente, se retoma la identificación como gobierno y políticos. Manifiestan que los MS tienen que ver con política, porque las inconformidades expresadas están asociadas al mal desempeño de las elites políticas.

Igualmente, expresan que los MS se relacionan con la política porque las movilizaciones se dan en contra del gobierno y porque los políticos son los encargados de aprobar las peticiones de los manifestantes. Estas RS siguen reproduciendo discursos tradicionales y liberales, en donde la política se les deja a representantes elegidos por los ciudadanos.

Por otro lado, un grupo de estudiantes relacionan la política con la toma de decisiones, la transformación de las relaciones de subordinación y la búsqueda de cambios. RS que se acercan al modelo crítico/radical. Así, expresan que los MS tienen que ver con la política porque son estos los que toman las decisiones sobre que quieren cambiar o porque que quieren luchar. A su vez, subrayan que hay una relación porque los manifestantes se movilizan por inconformidades y por cambios políticos o de políticas.

En suma, en el discurso expuesto en las actividades se manifiesta una posición negativa frente al gobierno, que algunos asumen como la política, representándolos como el otro al cual los MS se enfrentan en busca de cambios sociales y estructurales que beneficien al pueblo. De esta manera, la idea de política que tienen la mayoría se acercaría más al modelo liberal. Sin

embargo, cuando ponen su visión del término en oposición al pueblo (en este caso, la ciudadanía), esta idea se acercaría más al modelo crítico/radical.

En cuanto **la democracia**, aparece en un inicio como diálogo entre los ciudadanos y sus representantes y como deliberación, luego como identidad y bien común, después como igualdad de derechos, más tarde como oposición, disenso y desacuerdo, en seguida como una radicalización que permita a todos ejercer la soberanía, la libertad, la igualdad y los derechos y, finalmente, como soberanía del pueblo.

De este modo, en un inicio se expresa que el debate es un aspecto fundamental de los MS, en donde los problemas deben ser tratados y solucionados por medio de la deliberación, la discusión, el diálogo y los acuerdos. Después, en sus discursos se empiezan a resaltar aspectos comunitaristas, en donde la solución a los problemas se construye desde las comunidades que buscan el bien común. Luego se destaca la idea de las manifestaciones como forma de expresión de las inconformidades. Más tarde se señala, de nuevo, la importancia de expresar ideas, opiniones, debatir y llegar a consensos.

En el transcurso de las clases se empiezan a encontrar en los discursos elementos de ciudadanía para la democracia radical como el agonismo, la oposición y el disenso (Mouffe, 2007), en donde se manifiestan oposiciones a ciertas opiniones, hechos y actores, identificándolos como adversarios que luchan por el proyecto hegemónico (Sant, 2021), pero no manifiestan querer su desaparición como solución a los problemas. De este modo, expresan, por ejemplo, su oposición y disenso con respecto a los que marchan en contra de la diversidad sexual, en la clase uno, o con el gobierno, a partir de la clase tres.

Después, en la caracterización que hacen de los MS en Colombia, se subraya la importancia de que haya igualdad de derechos y oportunidades para todos, pues opinan que las causas de las movilizaciones es la invalidación de los derechos, la vulnerabilidad de las personas que protestan y la falta de oportunidades. Ya en la clase tres y cuatro se expresan en los discursos la necesidad de una radicalización de la democracia (Mouffe, 2012), al demandar que los gobiernos deberían ejercerla como es, en otras palabras, haciendo valer los derechos de los ciudadanos. También manifiestan que el pueblo es el que tiene el poder y que nos toca hacernos más conscientes de nuestra participación para practicarla en busca de beneficios, haciendo un llamado al cambio de la estructura del gobierno y al buen uso de la democracia.

Finalmente, la mayoría del alumnado se representa la democracia como luchar por el bien común, forma de participación y soberanía del pueblo. Destacan, entonces, que los MS tiene que ver con la democracia porque estos buscan la igualdad de derechos, controlar a sus gobernantes y alcanzar una democracia real, en donde el poder lo posea pueblo y no dirigentes corruptos. RS que se acercan al modelo comunitarista y crítico/radical.

Por otro lado, otro grupo relacionan la democracia con el voto, las elecciones y las mayorías. RS que se acercan al modelo liberal. De esta forma, opinan que los MS tienen que ver con la democracia porque el pueblo es el que elige a sus representantes, por lo cual, al no

saber y no hacerlo bien, los gobernantes harán las cosas de forma equivocada, el pueblo no estará de acuerdo y se movilizará.

En suma, en el discurso expuesto en el desarrollo de las actividades se manifiesta un reclamo constante de más democracia, en donde la soberanía resida realmente en el pueblo y la igualdad de los derechos sea una realidad. De esta manera, la idea de democracia que tienen la mayoría de estudiantes se acercaría más al modelo comunitarista y crítico/radical que al liberal y republicano.

Por su parte, **la participación** es representada desde el inicio como debate, manifestación, búsqueda de un bien común, expresar las inconformidades, hacerse escuchar y buscar cambios. Dichas representaciones no varían durante todas las clases, aunque van surgiendo nuevas asociaciones como movilización, alzar la voz, marchar, visibilizar demandas, protesta, crear conciencia y exigencia al gobierno de una participación para todos.

De esta forma, una primera relación que hacen de la participación es con la manifestación, al expresar que esta es la principal característica de los MS y que es una forma de expresar las inconformidades, hacerse escuchar y exigir el bien común. Luego, surgen elementos de cuestionamiento de la autoridad (Ranciere, 2006), en especial al gobierno y las fuerzas estatales, en donde se hacen reclamos de una participación más directa que denuncie los abusos de poder y transforme las posiciones de subordinación, es decir, que cambie las relaciones entre el gobierno, las fuerzas estatales y los ciudadanos.

Más tarde, en la clase tres, se empiezan a representar la participación como estrategias de acción colectiva, llevadas a cabo por personas vulnerables y oprimidas que buscan el cambio, es decir, hay una relación directa entre participación y MS. Posteriormente, las y los estudiantes manifiestan que el término se relaciona con la movilización, la marcha y alzar la voz. En la clase sobre el PN en Colombia del 2021, la relación que se hace es manifestarse con argumentos y unión para luchar por los derechos. Surgen, entonces, elementos que podrían relacionarse con aspectos republicanos y comunitaristas.

Cuando se les pregunta a las y los estudiantes por estrategias para solucionar las movilizaciones, la relación que hacen transita entre todos los modelos, al expresar que se debe votar bien, generar diálogos, realizar mesas de negociación, llegar a consensos y acuerdos, movilizarse y ser consientes.

Finalmente, cuando deben relacionar la participación con los MS, la mayoría se la representan como manifestaciones, generación de espacios para la expresión de inconformidades e indignaciones y manera de intervenir en la toma de decisiones y lograr cambios. De esta forma, subrayan que la participación es la que mantiene vivos los MS, los cuales crean espacios para intervenir y realizar transformaciones. Visión que se acerca al modelo crítico/radical.

En suma, en el discurso expuesto en desarrollo de las actividades se manifiesta una RS de la participación que contiene elementos de ciudadanía para la democracia radical, pues desde el inicio de las clases se subraya que es manifestarse, expresar inconformidades, hacerse

escuchar, buscar cambios y exigir el bien común. A su vez, encontramos elementos del modelo liberal, como votar bien, del comunitarista, como la idea de comunidad, y republicanos, que destaca el debate como alternativa.

Con respecto a **la ciudadanía**, en un primer momento esta es representada como comunidades, luego como manifestantes y después como pueblo, representándolo como un actor que se encuentra en oposición al gobierno y que unificaría las posiciones y exigencias de todos los manifestantes. De esta manera, el término es representado como el nosotros, con el cual se articulan todas las demandas democráticas (Laclau, 2005), se generan cadenas de equivalencia y luchas hegemónicas (Sant, 2021). Actor por el cual el alumnado siente empatía e identificación y con el cual recusan sus posiciones (Ranciere, 2006).

Por otro lado, en las clases iniciales las y los estudiantes definen a los ciudadanos como el agente que integra los MS, los cuales expresan sus inconformidades a través de sus opiniones o la exigencia de sus derechos. Sin embargo, aún no se hacía una relación directa entre ciudadanía y pueblo. Igualmente, al momento de expresar algún elemento de la ciudadanía, no se daban elementos de identificación, recusación de posiciones y empatía, pues aún se referían a los ciudadanos como un ellos y no como un nosotros.

A partir de la segunda clase empieza aparecer la idea de pueblo en el discurso. Esta idea podríamos relacionarla con el populismo (Laclau, 2005), pues en los discursos se expresa que los que se movilizaron fueron el pueblo. Igualmente, en esta clase empiezan a revelarse posiciones, opiniones y visiones favorables hacia los manifestantes, pues la mayoría manifiesta una visión positiva de estos y definen su “lucha” como justa y válida. Incluso, algunos exponen sentimientos de empatía. Estos sentimientos de empatía, identificación y de posiciones favorables hacia los manifestantes se pueden explicar por elementos contextuales. Por tanto, en el análisis de los discursos debemos considerar que hay un hecho que influye en las RS: el PN. Esta situación hace que se desarrollen análisis haciendo una analogía entre lo que ocurrió en Chile en el 2019 y en Colombia en el 2021.

Con el pasar de las clases, a pesar de que en los discursos de algunos estudiantes fueron apareciendo relaciones entre ciudadanos, manifestantes y pueblo, la mayoría aún seguían identificando la ciudadanía como un grupo de personas o individuos con derechos. Es hasta las dos últimas clases, cuando la mayoría empiezan a hacer una relación directa entre ciudadanos y pueblo. De esta manera, en la clase cuatro se refieren a la manifestación y a la protesta como un derecho y a sí mismos y a los manifestantes como ciudadanos.

Finalmente, cuando deben relacionar la ciudadanía con los MS, la mayoría se la representan como el pueblo, expresando dicha relación con la idea de que los que participan en las manifestaciones, hacen las movilizaciones y buscan el cambio son los ciudadanos, los cuales se unen, participan, intervienen en la política, influyen en los problemas y desarrollan acciones que nos afectan y buscan el bienestar de todos.

De este modo, al caracterizar los MS definen a los manifestantes como pueblo en oposición al gobierno, como lo colectivo y como la unión de varios movimientos, opiniones y

demandas. Vemos, entonces, que surgen de nuevo aspectos del populismo (Laclau, 2005), de articulación de demandas democráticas (Laclau, 2005) y de cadenas de equivalencia (Sant, 2021), en donde la idea de pueblo (todos/los ciudadanos) construye una unidad de grupo, al separarse de un otros (gobierno) y articular distintas exigencias y posiciones políticas. En suma, el alumnado manifiesta en su discurso una relación entre manifestantes, ciudadanos y pueblo. RS que se acerca a la idea de una ciudadanía para la democracia radical.

En lo que se refiere a **las formas de participación** y las actitudes, el alumnado, al momento de pensar en acciones, alternativas y estrategias suele pasar por distintos modelos. Así, cuando se les presentan distintas situaciones y se les dan las opciones de respuesta optan por desarrollar acciones de participación no convencionales ni mediadas por la oficialidad o la institucionalidad. En cambio, cuando se les pregunta por estrategias para resolver las problemáticas proponen acciones de tipo republicano, en especial la escucha, el diálogo y el acuerdo.

Igualmente, las formas de participación elegidas expresan cierta desconfianza en el accionar de las instituciones políticas tradicionales, pues ninguno consideraría acciones en donde se deban generar las soluciones desde el ejecutivo (gobierno y presidencia), el legislativo (el congreso) o los jueces.

Por tanto, observamos que las RS que se fueron dando durante el desarrollo del dossier tendrían un carácter híbrido, el cual depende de la situación o la pregunta. No obstante, destacamos que la propuesta didáctica permitió que se empezaran a manifestar en las definiciones, argumentos, posiciones, valoraciones, explicaciones y actitudes ciertos elementos de ciudadanía para la democracia radical. Elementos que resumimos y definimos a continuación (Tabla 57):

Tabla 57

Elementos de ciudadanía para la democracia radical en las RS.

Discursos de las y los estudiantes	Elementos de ciudadanía para la democracia radical
Los movimientos] son como encuentros sociales organizados, donde las personas involucradas hacen pancartas y salen a las calles a mostrar su inconformidad. En estos sitios, las personas suelen cantar y mostrar al mundo por qué están ahí y qué es lo que quieren lograr. (SA, 2021)	1. La transformación del espacio público en lugar de manifestación para visibilización de las problemáticas y la expresión de las ideas y el disenso (Mouffe, 2007; Ranciere, 2006).
Los movimientos sociales en Colombia se originaron] porque había mucho abuso del poder, lo que conlleva a mucha desigualdad social en muchos aspectos, y el pueblo quiere hacerse escuchar y no vivir más en injusticia social (YD, 2021)	2. La aplicación y defensa de los principios de igualdad y libertad que consisten en extender dichos principios a una cantidad cada vez mayor de relaciones sociales, para que una esfera no ejerza dominio sobre otra (Mouffe, 2012).
[En cuanto la movilización en contra de que se enseñe diversidad sexual en la escuela,] pienso que es una idea basada en un pensamiento antiguo y poco fundamentada por parte de los protestantes, sin contar en la igualdad que merece cada persona, en otras palabras [es] una movilización vacía y mayormente conformada por adultos del siglo 21 con pensamientos de siglos anteriores. (BS, 2021)	3. La recusación de posiciones que rompe la lógica policiva, en donde por cuestiones de edad, naturaleza y religión se busca imponer cierta superioridad de un grupo sobre otro (los padres sobre los hijos, los heterosexuales sobre las orientaciones sexuales diversas, los cristianos sobre los que no lo son, los elegidos de Dios sobre los no elegidos y los sacerdotes sobre los feligreses) (Ranciere, 2006).

<p>Si, [las manifestaciones que se dieron por la muerte de Javier Ordoñez a causa del abuso policial son un MS] porque busca un cambio social en el que se cuestione acerca de los límites del abuso de autoridad sobre una persona que evidentemente no estaba en sus cinco sentidos y no tenía la capacidad de defenderse. [Yo si participaría de la manifestación] [...] porque no se puede seguir permitiendo estos actos que van en contra de la igualdad y fomentan la violencia y el abuso de poder. (LP, 2021)</p>	<p>4. El cuestionamiento de la autoridad que desenmascara las relaciones desiguales de poder. Lo que fomenta la capacidad para cuestionar las jerarquías y romper con cierta lógica policiva, que impone como normal la distribución de posiciones entre aquel que ejerce su poderío y aquel que lo sufre (Ranciere, 2006).</p>
<p>[El debate me sirvió] para conocer todos los puntos de vista y en cierto punto entender y respetar sus posiciones. (SA, 2021)</p>	<p>5. El agonismo, en donde los antagonismos se transforman en una lucha entre adversarios y no entre enemigos (Mouffe, 2007) y en donde se genera una disputa por el proyecto hegemónico que no busca desaparecer al contrario (Sant, 2021).</p>
<p>[...] Tenemos un gran potencial para ser países ricos, si de por sí ya lo somos en recursos y cultura, solo nos falta una buena administración, siempre será un derecho y un deber manifestarnos en contra de lo que nos afecta, de todo lo injusto y [todo lo] que no nos permite progresar, sino que cierra las puertas y agota las oportunidades. Lo que hicieron en Chile es una muestra de que ya estamos cansados, de que ya no funciona el mismo sistema y, aunque sea difícil, vale la pena luchar por lo que se quiere, por un mejor país y un mejor futuro. (LP, 2021)</p>	<p>6. La reformulación de identidades esenciales, lo que permitirá tener una comprensión adecuada de las relaciones sociales en donde se dan la subordinación y se deberían aplicar los principios de igualdad y libertad (Mouffe, 1993).</p>
<p>[...] para mí no debería ser permitido ninguna vulneración de los derechos humanos y mucho menos uno tan importante para el desarrollo de cada persona, como lo es el derecho a la libertad de expresión. No me parece que sea ética, no tiene sentido marchar por no querer que “eduquen a sus hijos sobre diversidad sexual”. Reprimir, acosar y hacer llegar a un niño hasta el suicidio no es algo que pueda tener muchos argumentos a favor, no puedes condenarlo solo porque así son tus creencias y tus pensamientos, TODA persona es libre de ser y de amar a quien quiera [...] No participaría de estas manifestaciones porque a mi parecer no son correctas y no piensan en el bien común, en la igualdad y en el respeto, así que por obvias razones defendería la libertad de que cada persona, en especial [que] los niños aprendan a identificarse sin estereotipos ni reglas absurdas y sobre todo que aprendan que pueden ser libres de amar a quien se les venga en gana y de ser quienes ellos deseen ser. (SM, 2021).</p>	<p>7. El pluralismo que posibilita la identificación de la multiplicidad de relaciones sociales y de formas discursivas que tiene el sujeto y que permite entender la democracia como pluralidad (Mouffe, 2012). Igualmente, el pluralismo hace referencia a la articulación de demandas democráticas en demandas populares (Laclau, 2005) y a la visibilización y escucha de los no contados (Ranciere, 2006).</p>
<p>[Los movimientos sociales] luchan para eliminar los desequilibrios, desigualdades e injusticias sociales que los afecta a todos. (NP, 2021)</p>	<p>8. La radicalización de la democracia, que es la capacidad de resistir y exigir (Ranciere, 2006) la máxima liberal de que “todos los seres humanos son libres e iguales”. Por lo tanto, estos principios deben ser la base de todas las relaciones sociales (Mouffe, 2012).</p>
<p>[Los memes me producen] rabia, porque, aunque dentro del movimiento hayan hechos drásticos, no es excusa para que caractericen a este movimiento como exagerado y de paso lo comparen con las feministas del siglo pasado [...] estereotipan al movimiento, quieren cerrarlo, darle reglas, límites y especificarlo. (YD, 2021)</p>	<p>9. La lucha por el proyecto hegemónico (Sant, 2021), que ponen en juego los conflictos por instituir y legitimar como un orden social ciertas ideas (Mouffe, 2007).</p>
<p>Los manifestantes dicen que el estallido social era lo que Chile necesitaba, que ha sido la fuerza para el verdadero cambio, todo el pueblo unido ha sido una inspiración [...] pienso que no hay ni habrá razones</p>	<p>10. Populismo (Laclau, 2005) en donde la idea de pueblo, separado y en oposición a otro que considera hostil, permite construir una unidad que busca romper con la hegemonía, desafiar la</p>

más justas por las cuales movilizarse, pienso que es admirable la forma en que el pueblo chileno se unió para generar un cambio real. (LP, 2021)	normalización de la política (dejarles la política a las elites) y transformar el orden social, convirtiéndose en un llamado: <i>desde los de abajo</i> . Igualmente, el populismo es el reconocimiento de la pluralidad de identidades, pertenencias y demandas democráticas que logran articularse y generar demandas populares y cadenas de equivalencia (Sant, 2021).
[Los movimientos sociales] buscan visibilizar los abusos e injusticias cometidas en una sociedad determinada y promover cambios en las estructuras sociales. (SM, 2021)	11. La exigencia de cambios estructurales que implica tener consciencia de la realidad social y ser críticos y capaces de plantear cambios a nivel estructural (De Alba y Navarro, 2016).

Nota. La tabla muestra los elementos de ciudadanía para la democracia radical que se manifestaron en las RS durante el desarrollo del dossier.

Por último, se subraya que desde las primeras aproximaciones sus interpretaciones de las QSV se alejan y trascienden las visiones tradicionales, convencionales y hegemónicas de pensar y hacer política, donde los cambios se logran a través de métodos habituales de participación, como son las elecciones y el voto, y el ejercicio político se reserva a una élite encargada de realizarlo. Este hecho podría indicarnos que el desarrollo de las actividades con QSV parece favorecer interpretaciones alejadas de las habituales y hegemónicas. Hacia el final, el 18,7% de estudiantes expresan el aspecto liberal como solución a las problemáticas, al manifestar que se debe elegir bien para que no se presenten inconformidades y movilizaciones. Aspecto que es destacable, pues la radicalización de la democracia no implica dejar de lado las formas de participación liberal, sino aprovecharlas para denunciar las injusticias y desigualdades (Mouffe, 2012, Ross y Vinson, 2012).

5.4.3 Aspectos pedagógicos y didácticos

Observamos, durante el análisis de las clases, varios aspectos desde el punto de vista pedagógico y didáctico que consideramos relevantes:

1. Los contenidos históricos tienden a fundamentar las argumentaciones de las y los estudiantes, pero no generan cambios importantes en sus posicionamientos. Lo contrario ocurre con las actividades que denominamos de crisis, las cuales, en la segunda clase lograron cambiar posicionamientos y discursos hegemónicos y tradicionales. A su vez, generaron empatía, recusación de las posiciones y contingencia y reformulación de identidades esenciales. Luego, los ejercicios de crisis sirvieron para fundamentar posiciones críticas que ya se habían asumido en las actividades previas.
2. El desarrollo del PC fue evolucionando con el transcurrir de las clases. De esta manera, el análisis crítico de las fuentes pasa de un 59% en la clase uno a un 93,7% en la clase tres, por lo cual, las y los estudiantes leían más allá de las imágenes, identificaban problemáticas y señalaban sesgos e intencionalidades. Igualmente, en las actividades finales, el 82,3% mostraron elementos de PC, tales como: (1) manifestar posicionamientos; (2) tener en cuenta información y datos procedentes de diversas fuentes y de su experiencia personal; (3) argumentar y contra-argumentar para defender sus posiciones; y (4) proponer alternativas a los problemas.

3. Con el desarrollo del dossier se evidencia la construcción de un pensamiento autónomo, el quiebre del régimen explicativo (Ranciere, 2003) y la importancia del trabajo con significados vacíos (Sant, 2021). Los estudiantes fueron desarrollando y expresando cada vez mejor sus tesis, opiniones, posiciones, argumentos, alternativas, ejemplos y definiciones a partir de las fuentes, de las actividades del dossier y no de las explicaciones del docente. Esto posibilitaría una emancipación intelectual, la cual se define como tomar conciencia acerca del potencial para aprender sin la necesidad de una lógica o régimen de la explicación (Ranciere, 2003; Colella, 2014).
4. En cuanto la extensión del dossier, consideramos que fue demasiado largo, pues ya desde el inicio se fueron desarrollando aspectos que podemos considerar de ciudadanía para la democracia radical. Lo que generó su extensión fue fundamentar mejor ciertas posiciones y RS que ya tenían los estudiantes, las cuales venían afectadas por el contexto en el que se aplicaron las clases: el PN en Colombia del 2021. Consideramos, entonces, que las actividades fundamentaron las RS que ya estaban cambiando, alejándose de las ideas de política, democracia, participación y ciudadanía tradicionales y desinteresadas.
5. Destacamos como el trabajo con QSV parece favorecer una interpretación de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía que se aleja de los aspectos tradicionales, habituales y convencionales. En el desarrollo del dossier estos aspectos aparecieron poco y el estudiantado planteó posicionamientos y alternativas alejadas de lo hegemónico.

Para finalizar, con el desarrollo del dossier se han presentado ciertos elementos de ciudadanía para la democracia radical en los discursos de las y los estudiantes. Se espera, entonces, que dichos aspectos puedan generar cambios en las características de las RS que se dieron en el cuestionario inicial. En el siguiente capítulo se hará el análisis de los datos del cuestionario final y se compararan con los hallazgos que se dieron en el cuestionario inicial y el dossier.

6 REPRESENTACIONES SOCIALES POST-TEST

El siguiente capítulo presenta la identificación, caracterización y explicación de las RS de las y los estudiantes participantes del estudio acerca de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía después de la aplicación del dossier de actividades. El abordaje teórico parte de los 4 modelos propuestos: el liberal, el republicano, el comunitarista y el radical, la perspectiva del NC y el SP de las RS. La información fue obtenida a través de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas similar al que se aplicó antes del desarrollo del dossier, con la finalidad de evidenciar si las RS habían cambiado. Así, teniendo en cuenta la identificación del NC de las representaciones y el desarrollo del dossier, se espera analizar si se han superado los discursos hegemónicos y tradicionales presentes en las categorías estudiadas, para contribuir a la construcción de un futuro con mayor justicia y equidad social.

6.1 Representaciones sociales sobre la política

Después de la aplicación y desarrollo del dossier, por medio de la técnica de asociación de palabras se obtuvieron 88. Para estudiar la estructura de las RS, fueron agrupadas según su relación con los distintos modelos de política (Tabla 58) y las valoraciones manifestadas por las y los estudiantes. El corpus textual de palabras que corresponden a alguno de los modelos fue de 54, mientras que las correspondientes a una emoción o valoración fueron 34.

Tabla 58

RS y Modelos de política: ¿Qué palabras asocian?

Características	Liberal	Republicano	Comunitarista	Crítico/Radical
¿Qué palabras asocian con la política?	Gobierno, Participación (Liberal), Ley, Democracia (Liberal), Gobernantes, Elecciones, Partidos, Capitalismo, Impuestos, Globalización, Postularse, Representación, Congreso	Diálogo, Ideas, Debate	Pueblo, Organización	Poder (Radical), Decisiones, Protestas, Interés, Liderazgo, Solución, Equidad, Rebeldía

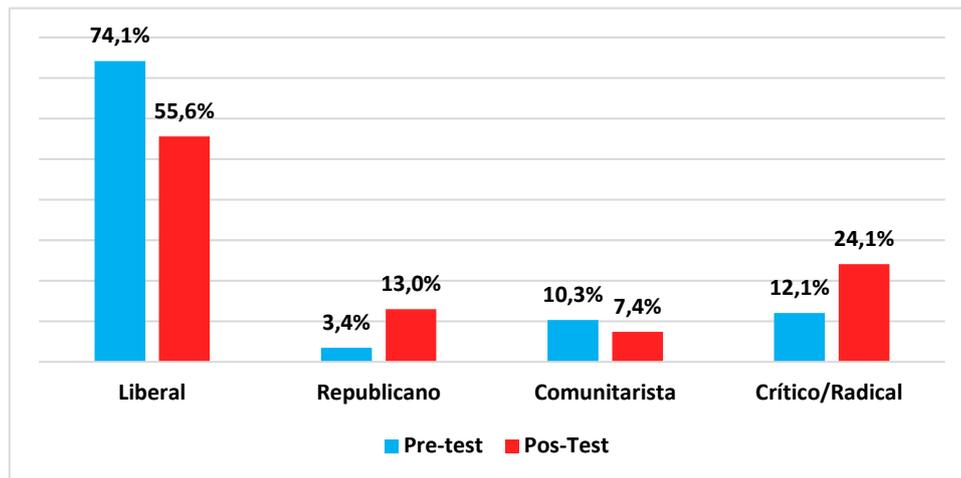
Nota. La tabla muestra las palabras que los estudiantes asociaron con el término inductor política después del dossier agrupadas según cada modelo.

Según los tipos ideales, las palabras que siguen apareciendo con mayor frecuencia están relacionadas con el modelo de política liberal (55,6%) (Fig. 76). Sin embargo, vemos como la frecuencia de estas es menor con respecto a las que fueron asociadas antes de la aplicación del dossier de actividades (pasó de 74,1% a 55,6%) (Fig. 76). Los términos más comunes asociados desde este modelo, después de la aplicación del dossier de actividades, fueron: gobierno, participación desde el enfoque liberal (votar) y ley (Tabla 58).

Por otro lado, las palabras asociadas con la política que se acercan al modelo crítico/radical aumentaron con respecto al cuestionario inicial (pasaron de 12,1% a 24,1%) (Fig. 76). Los estudiantes asociaron desde este modelo términos como: poder (desde un enfoque radical, es decir, como acción desde la ciudadanía y como transformación) y decisiones (desde la idea de participar directamente en las determinaciones que se toman en su contexto).

Figura 76

Frecuencia de palabras según los modelos de política pre y post-test.

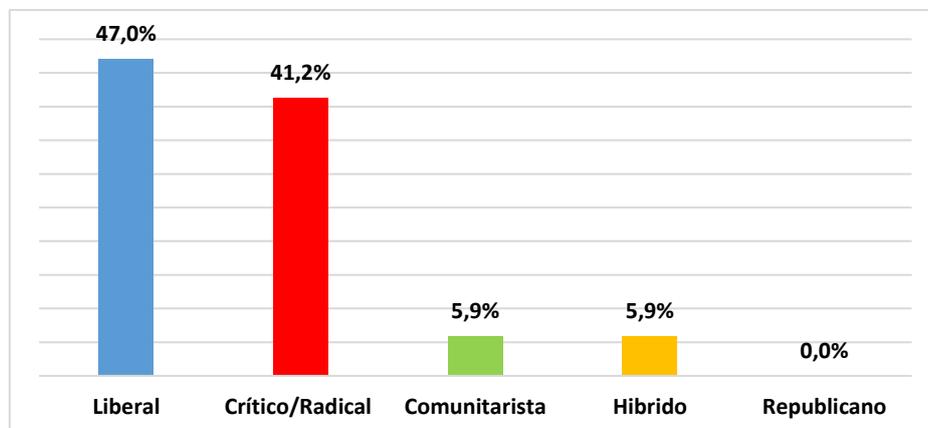


Nota. La figura muestra el porcentaje de las palabras asociadas a la política según cada modelo, antes y después del dossier.

Al comparar estos resultados con respecto los que se dieron en el dossier, encontramos que hay relación, pues en la parte final, las RS de la política seguían asociadas, para la mayoría, a una perspectiva liberal (47%) (Fig. 77). Destacaron en sus discursos que la política tenía relación con los MS porque las inconformidades expresadas por éstos estaban asociadas al mal desempeño de los gobernantes o políticos. Además, subrayaron que las movilizaciones se dan en contra del gobierno y que los políticos son los encargados de aprobar las peticiones de los manifestantes.

Figura 77

RS de la política en el dossier desde los distintos modelos.



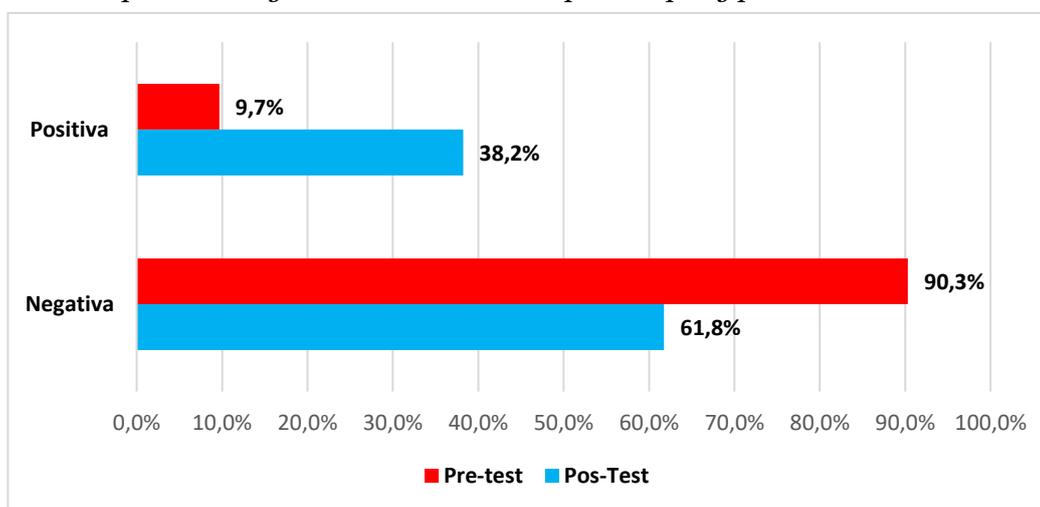
Nota. La figura muestra las RS que tienen las y los estudiantes de la relación entre política y MS interpretada desde los distintos modelos teóricos.

Igualmente, similar a los resultados del pos-test, las RS de la política que se asocian en el dossier a elementos del modelo crítico/radical fueron los segundos más resaltados, aunque en un mayor porcentaje en el dossier (41,2%) (Fig. 77) que en el post-test (24,1%) (Fig. 76). En el dossier las y los estudiantes expresaron que los MS se relacionan con la política, porque estos son los que toman las decisiones sobre qué cambiar, por qué luchar y se movilizan para lograr cambios políticos o de políticas.

Por otro lado, aún se sigue asociando de forma mayoritaria la política con una visión o valoración negativa y/o crítica. En este caso, las palabras que tuvieron una mayor frecuencia fueron: corrupción e injusticias. No obstante, la visión negativa y/o crítica de la política baja con respecto al cuestionario inicial (pasó de 90,3% a 61,8%) (Fig. 78).

Figura 78

Frecuencia de palabras según la valoración de la política pre y post-test.



Nota. La figura muestra el porcentaje de visión negativa y positiva que tienen los estudiantes de la política antes y después del dossier.

Que el 22,2% del total de las palabras asociadas con la política sean *gobierno*, inferimos tiene que ver con la visión negativa que aún se tiene de la política (61,8%) (Fig. 78), pues durante el desarrollo del dossier, las RS que se hicieron de los actores políticos: estado y ejecutivo, fueron críticas y/o negativas. De esta manera, las y los estudiantes asumieron posiciones contrarias al gobierno, condenando su forma de actuar ante las manifestaciones, juzgándolo como uno de los causantes de las movilizaciones y de la violencia y representándolo en oposición al pueblo (Laclau, 2005). Interpretaciones y creencias que relacionamos con un cuestionamiento de la autoridad (Ranciere, 2006), pero también con agonismo (Mouffe, 2007), pues el gobierno fue legitimado como un actor e interlocutor necesario para poder generar cambios y transformaciones. RS del gobierno en donde encontramos estereotipos, los cuales parecieron fundamentarse, ilustrarse y justificarse mejor con el desarrollo de las clases y que tendían a asociarlo con corrupción.

En cuanto a la reducción de la visión negativa (pasó de 90,3% a 61,8%) (Fig. 78), deducimos que se debe a que algunos estudiantes empiezan acercar sus RS a modelos menos

tradicionales y estereotipados, más radicales y comunitaristas, entendiendo la política como la recusación de las posiciones institucionales de subordinación y dominación (Ranciere, 2006), con el fin de lograr cambios y transformaciones a través del poder que puede ejercer el pueblo, es decir el populismo (Laclau, 2005). En otras palabras, con la interpelación empezaron a acercarse a la idea de que la política es la soberanía del pueblo y la radicalización de la democracia (Mouffe, 2012).

A parte de la palabra gobierno, las que más se asociaron con la política fueron: corrupción y participación desde el enfoque liberal (votar). Éstas aparecieron un total de 26 veces, es decir que son el 20% del corpus textual y un total de 6 de los 18 estudiantes, es decir, el 33,3%, asociaron en primer lugar corrupción. Por otro lado, 4 (22,2%) de 18 destacaron la palabra democracia como la que más se relaciona y la definieron como: *el poder que tiene el pueblo para decidir y gobernar en equidad y de forma pacífica*. Definición de democracia que se encuentra cercana al modelo de ciudadanía para la democracia radical.

Lo anterior nos sugirió que el NC de la RS de la política, después del dossier, está compuesto por aspectos como: corrupción, gobierno y democracia (como soberanía del pueblo). Por lo cual, podríamos deducir que la RS que tienen las y los estudiantes de la política estaría entre los modelos liberal y el radical. Con estos elementos, podríamos interpretar que la definición de la política que se hace el alumnado después de las clases es: *el gobierno del pueblo, en donde élites políticas corruptas se erigen como representantes, frente a las cuales el pueblo se manifiesta en oposición*.

Teniendo en cuenta estos resultados, evidenciamos que se han presentado ciertos cambios. Sin embargo, aún la principal característica y contenido de las RS están asociadas a una visión negativa del ejercicio de la política y del gobierno; actividad que se representa desde un modelo liberal que posibilita la elección de unos representantes, que, por lo general, son corruptos y están en oposición al pueblo. En otras palabras, los estudiantes van asumiendo una actitud crítica mejor fundamentada, pues lo que hizo la interpelación (Buenfil, 1993) fue confirmar sus conocimientos previos, justificando mejor sus posiciones con respecto al término inductor.

6.2 Representaciones sociales sobre la democracia

Después de la aplicación y desarrollo del dossier de actividades, por medio de la técnica de asociación de palabras se obtuvieron 87. Para estudiar la estructura de las RS, fueron agrupadas según su relación con los distintos modelos de democracia (Tabla 59). Las palabras que fueron difíciles de relacionar con algún modelo, por su ambigüedad, se agruparon según las otras que vincularon las y los estudiantes con el concepto. Por estas razones, poder se encuentra en dos modelos.

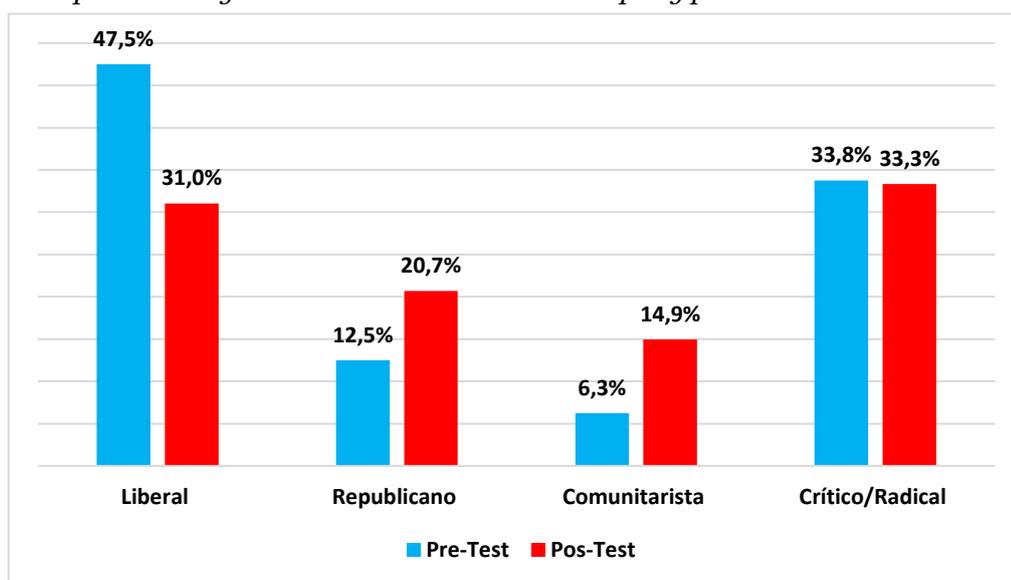
Tabla 59*RS y Modelos de democracia: ¿Qué palabras asocian?*

Características	Liberal	Republicano	Comunitarista	Crítico/Radical
¿Qué palabras asocian con la democracia?	Elecciones, Leyes, Organización (liberal), Tristeza, Estado, Política, Grecia, Poder, Ciudadano (liberal), Gobierno, Gobernantes, Representación, Pobreza Desorden.	Diálogo, Conciencia, Opinar, Respeto, Acuerdos, Ideologías (Posiciones)	Pueblo	Participación (Radical), Igualdad, Derecho (Radical), Lucha, Poder (Radical), Libertad, Bienestar, Diversidad, Cambios, Acciones, Importancia

Nota. La tabla muestra las palabras que los estudiantes asociaron con el término inductor democracia después del dossier agrupadas según cada modelo.

Según los tipos ideales, las palabras que aparecen con mayor frecuencia están relacionadas con el modelo de democracia crítico/radical (33,3%) (Fig. 79), reduciendo su frecuencia con respecto a las que fueron asociadas antes de la aplicación del dossier de actividades (pasó de 33,8% a 33,3%) (Fig. 79). Los términos más comunes asociados a este modelo, después de la aplicación del dossier, fueron: participación (desde un enfoque crítico/radical, es decir, como posibilidad de intervenir en la toma de decisiones), igualdad y derechos (desde un enfoque crítico/radical, es decir, como igualdad de derechos) (Tabla 59).

Por otro lado, las palabras asociadas con la democracia que se acercan al modelo liberal disminuyeron considerablemente con respecto al cuestionario inicial (pasaron de 47,5% a 31%) (Fig. 79). Los términos más asociados con este modelo fueron: elecciones y política.

Figura 79*Frecuencia de palabras según los modelos de democracia pre y post-test.*

Nota. La figura muestra el porcentaje de las palabras asociadas a la democracia según cada modelo antes y después del dossier.

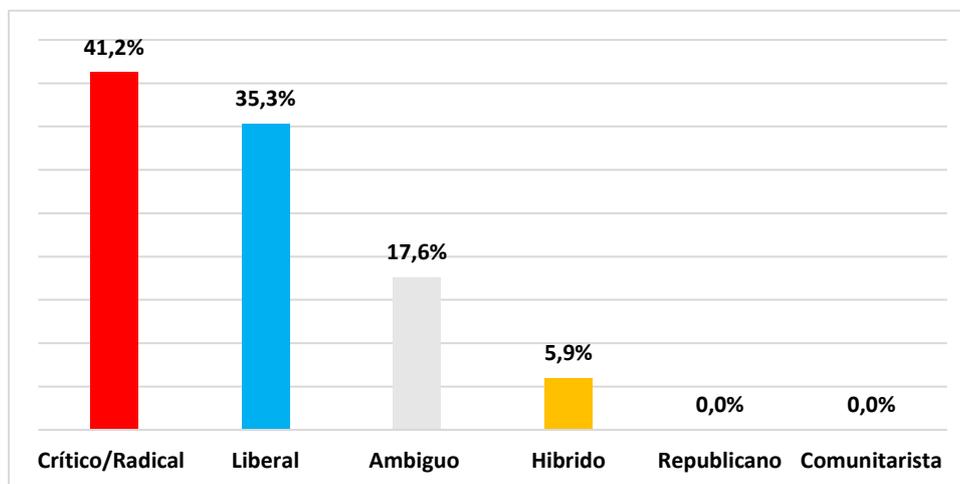
Son importantes los cambios presentados desde los aspectos republicano y comunitarista, pues pasan de 12,5% a 20,75 y de 6,3% a 14,9%, respectivamente (Fig. 79), lo que explicaría la reducción de las asociaciones que se relacionan con los modelos crítico/radical y liberal. Pensamos que esto se debe a la importancia que tomó el debate y el diálogo, como alternativa de solución, y a la aparición del actor pueblo, como unificador de identidades, exigencias, demandas y suscitador de un nosotros (Laclau, 2005), durante el desarrollo de las clases.

Al comparar estos resultados con respecto los que se dieron en el dossier, encontramos que hay relación, pues en la parte final las RS de la democracia se relacionaban con una perspectiva crítico/radical para la mayoría (41,2%) (Fig. 80). Destacaron, entonces, que la democracia tenía relación con los MS porque buscan la igualdad de derechos, controlar a sus gobernantes y alcanzar una democracia real, en donde el poder lo tenga pueblo y no dirigentes corruptos.

Igualmente, similar a los resultados del pos-test (31%) (Fig. 79), las RS de la democracia que se asocian en el dossier a elementos del modelo liberal fueron los segundos más destacados (35,3%) (Fig. 80), pues las y los estudiantes opinaron que los MS tienen que ver con la democracia porque el pueblo es que el que elige a sus representantes y, si no lo hacen bien, ellos obrarán de manera equivocada, el pueblo no estará de acuerdo y se darán movilizaciones.

Figura 80

RS de la democracia en el dossier desde los distintos modelos.



Nota. Las figuras muestran las RS que tienen los estudiantes de la relación entre democracia y MS interpretada desde los distintos modelos teóricos.

Las palabras pueblo y elecciones fueron las que más se relacionaron con la democracia, representan el 28,3% del corpus textual. Que estos términos sean los más relacionados, creemos tiene que ver con la aparición en el dossier del pueblo como un actor relevante, aspecto que relacionamos con cierta noción de populismo (Laclau, 2005) y porque algunos estudiantes entienden la democracia como la soberanía real del pueblo, es decir como su radicalización (Mouffe, 2012). En cuanto a la relación que hacen con elecciones, suponemos que se da porque algunos expresan que para solucionar los problemas que causan las movilizaciones se debe votar

de manera correcta, sin dejarse comprar el voto y analizando los pros y contras de los candidatos.

Por otro lado, las palabras *participación* y *derecho* fueron asociadas en primer lugar por el 38.8% de las y los participantes del estudio (7 de 18). A su vez, 3 (16,6%) de los 18 destacaron la expresión pueblo como la que más se relaciona con la democracia y la definieron como: *ciudadanos, grupo de personas o comunidad que son los que toman las decisiones, goza de unos derechos y unos deberes sin distinción y vive en un espacio*. Definición de pueblo que se encuentra cercana a elementos del modelo crítico/radical y liberal.

Lo anterior nos sugirió que el NC de la RS de la democracia, después del dossier, está compuesto por aspectos como: pueblo, elecciones, participación (desde el modelo radical) y derecho, por lo cual, podríamos deducir que la RS que se tiene de la democracia, estaría entre los modelos crítico/radical y liberal. De esta manera, podríamos deducir que después de las clases la definición de democracia del alumnado sería: *la soberanía del pueblo, quienes tienen el derecho a participar en la toma de decisiones y deben elegir bien*.

Teniendo en cuenta estos resultados, evidenciamos que se han presentado ciertos cambios, los cuales se dan como radicalización (Mouffe, 2012), en donde la participación directa del pueblo en la toma de decisiones se considera un derecho. También es importante la relación que se hace con el diálogo, el debate y la aparición del pueblo como un actor que unifica a los ciudadanos y manifestantes, pues son evidencia de que se van superando ideas tradicionales de la democracia, en donde esta se limitaba tan solo al hecho de votar y participar en elecciones.

6.3 Representaciones sociales sobre la participación

Después de la aplicación del dossier, por medio de la técnica de asociación de palabras se obtuvieron 77 (Tabla 60). Para estudiar la estructura de las RS, fueron agrupadas según su relación con los distintos modelos de participación (Tabla 60). Las palabras que fueron difíciles de relacionar con algún modelo, por su ambigüedad, se agruparon según las otras que vincularon las y los estudiantes con el concepto.

Tabla 60

RS y Modelos de participación: ¿Qué palabras asocian?

Características	Liberal	Republicano	Comunitarista	Crítico/Radical
¿Qué palabras asocian con la participación?	Elecciones, Derecho (liberal), Democracia, Personas, Ciudadanos, Seguridad, Planeación, Realista (liberal), Conformidad, Transparencia	Opiniones, Debates, Juntas (republicano), Organización (republicano), Pensar, Acuerdos, Respeto (republicano), Informarse	Comunidad, Unidad	Colaboración, Implicación, Acción, Libre, Crítica Paro, Diferencias, Inclusión, Liderazgo, Lucha, Manifestar

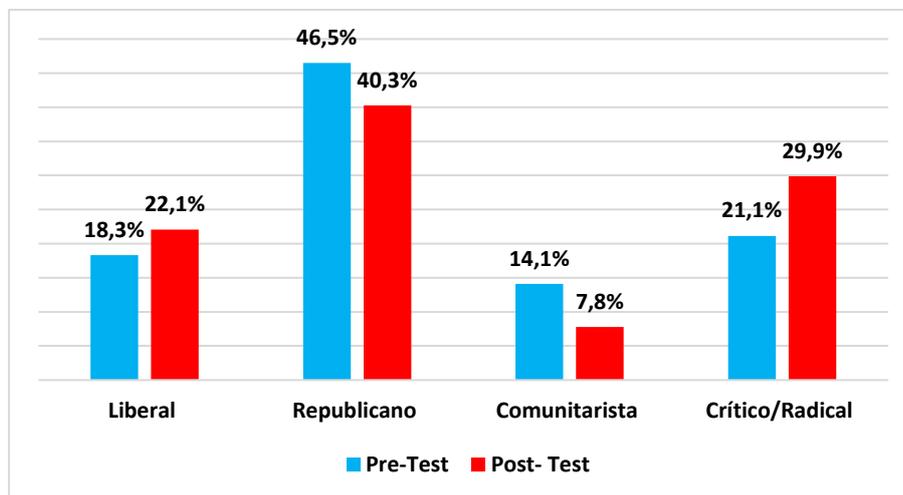
Nota. La tabla muestra las palabras que los estudiantes asociaron con el término inductor participación después del dossier agrupadas según cada modelo.

Según los tipos ideales, las palabras que aparecen con mayor frecuencia están relacionadas con el modelo de democracia republicano (40,3%) (Fig. 81), reduciendo su

frecuencia con respecto a las que fueron asociadas antes de la aplicación del dossier (pasó de 46,5% a 40,3%) (Fig. 81). Los términos más comunes asociados a este modelo fueron: opiniones y debate (Tabla 60). Creemos que esto se debe a la importancia que tomó el diálogo, el debate, los acuerdos y el reclamo de “hacerse escuchar” como alternativas de solución.

Figura 81

Frecuencia de palabras según los modelos de participación pre y post-test.



Nota. La figura muestra el porcentaje de las palabras asociadas a la participación según cada modelo antes y después del dossier.

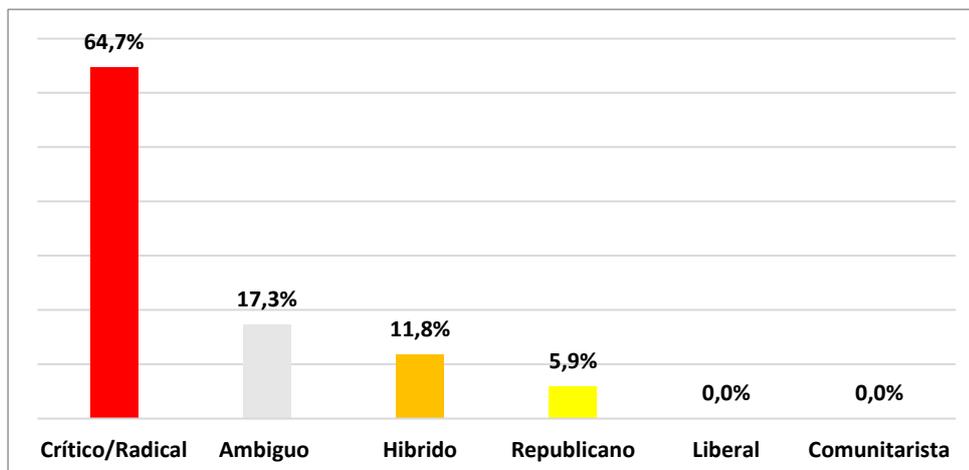
Por otro lado, las palabras asociadas que se acercan al modelo crítico/radical aumentaron con respecto al cuestionario inicial (pasaron de 21,1% a 29,9%) (Fig. 81). Los términos más asociados con éste fueron: colaboración e implicación. Pensamos que esto tiene como causa la fuerza que fueron tomando, durante el desarrollo del dossier, ideas como: comprometerse, involucrarse y unión. Aspectos que relacionamos, desde el marco teórico, con una recusación de posiciones (Ranciere, 2006) y una contingencia de identidades (Sant, 2021)

Es importante el cambio presentado en las RS caracterizadas como comunitaristas, pues pasan de 14,51% a 7,8 (Fig. 81). Pensamos que esta reducción se debe a la importancia que tomó el aspecto de pueblo durante el desarrollo del dossier, que hizo que la idea de comunidad bajara en jerarquía y las demandas aisladas se articularan en una idea de pluralidad y populismo (Laclau, 2005).

Al comparar estos resultados con respecto los que se dieron en el dossier, encontramos que hay relación, pues desde el inicio la participación fue representada como debate, manifestación y la búsqueda y exigencia de cambios. De esta forma, observamos como en la parte final del dossier las RS se relacionaban, para la mayoría, con una perspectiva crítico/radical (64,7%) (Fig. 82). Se destacaba, entonces, en las explicaciones e interpretaciones de las y los estudiantes, que la participación tenía relación con los MS porque es la que los mantiene vivos y estos crean espacios para intervenir y realizar cambios.

Figura 82

RS de la participación en el dossier desde los distintos modelos.



Nota. Las figuras muestran las RS que tienen los estudiantes de la relación entre participación y MS interpretada desde los distintos modelos teóricos.

Las RS de la participación al final del dossier se asociaron poco con el modelo republicano (5,9%) (Fig. 82). Esto se diferencia de los resultados del pos-test en donde las palabras asociadas a este modelo son las de mayor frecuencia (40,3%) (Fig. 81). De esta manera, aunque en el dossier las relaciones con este modelo no fueron mayoritarias, los argumentos dados por las y los estudiantes sobre la relación entre los MS y la participación fueron que son una forma de hacerse escuchar y que las problemáticas se resuelven a través del diálogo. Aspecto que siempre fue importante al inicio de las clases y hasta el final, pues, al momento de plantear estrategias de acción y alternativas para buscar soluciones a las problemáticas analizadas en las clases, la mayoría de *estudiantes* (68,7%) (Tabla 56) proponían la necesidad de escuchar a los manifestantes, favorecer diálogo y llegar a acuerdos. Esto explica porque en el post-test este modelo es el de mayor porcentaje (Fig. 81).

Estos resultados confirmarían que ellos consideran las formas de participación no convencionales como las más viables cuando se les da las opciones de respuesta (Figs. 50, 56 y 64), pero ven más factible desarrollar acciones de participación convencional de tipo republicano cuando deben proponer soluciones (Fig. 65).

Las palabras *opiniones* y *debate* fueron las que más se relacionaron con la participación, representando el 29,8% del corpus textual. Creemos que esto tiene que ver con las formas de participación y alternativas de solución que manifiestan en el dossier: la escucha, el diálogo, la negociación y los acuerdos, las cuales aparecían cuando se les preguntaba cómo solucionar las movilizaciones. Igualmente, pensamos que estos términos tienen mayor frecuencia porque las y los participantes del estudio consideran importante expresar las opiniones y “hacerse escuchar” (Tablas 25, 31, 36, 38, 44, 46 y 50).

La palabra *opinión* fue asociada en primer lugar por el 16,6% del alumnado (3 de 18). Por otro lado, 4 (22,2%) de 18 destacaron esta expresión como la que más se relaciona con la participación, definiéndola como: *puntos de vista y motivos por los que cada persona o grupo*

busca beneficio, a través sus ideas, sobre temas de interés. Definición que se encuentra cercana a elementos del modelo republicano, el cual busca solución a las dificultades a través de la deliberación, la discusión y el diálogo, en donde los sujetos buscan legitimar sus exigencias y ejercer poder, a través de la praxis argumentativa y el debate (Habermas, 1997; Arendt, 1997)

Lo anterior nos sugirió que el NC de la RS de la participación, después del dossier, está compuesto por aspectos como: opinión, debate y colaboración. Podríamos deducir que la RS que tienen las y los estudiantes sería: *expresar ideas y debatir puntos de vista en temas de interés.*

Teniendo en cuenta estos resultados, evidenciamos que los cambios no son tan significativos, pues a pesar de que en el dossier se destacaron aspectos de una ciudadanía para la democracia radical en la participación, tales como: manifestaciones y cambio, el NC sigue cercano a ideas, imágenes y expresiones de tipo republicano y formas convencionales y legitimadas desde la institucionalidad.

6.4 Representaciones sociales sobre la ciudadanía

Después de la aplicación y desarrollo del dossier de actividades, por medio de la técnica de asociación de palabras se obtuvieron 82 (Tabla 61). Para estudiar la estructura de las RS, las palabras fueron agrupadas según su relación con los distintos modelos de ciudadanía (Tabla 61). Las palabras que fueron difíciles de relacionar con algún modelo, por su ambigüedad, se agruparon según las otras que se vincularon con el concepto. Por estas razones, pueblo, derechos o democracia pueden aparecer en dos o más modelos.

Tabla 61

RS y Modelos de ciudadanía: ¿Qué palabras asocian?

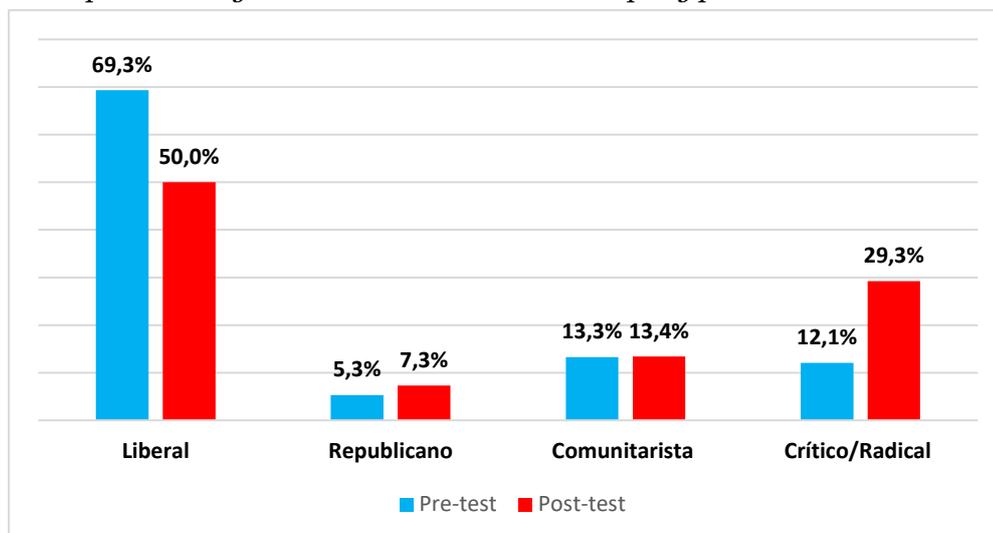
Características	Liberal	Republicano	Comunitarista	Crítico/Radical
¿Qué palabras asocian con la ciudadanía?	Pueblo/Sociedad (liberal), Derechos (liberal), Nación, Gobierno, Votar, Política, Jerarquías, Control, Democracia (liberal), Representar, Cultural (liberal), Economía (liberal), Participación (liberal), Impotencia (liberal), Individuo	Dialogar, Democracia (Republican o), Opinión	Pueblo (comunitarista), Unión (comunitarista), Asociación (comunitarista), Respeto (comunitarista)	Diversidad, Derechos (radical), Dirigir, Daño (radical), Intervención, Personas (radical), Progreso (radical). Equidad, Esperanza, Refugio (radical), Espontáneos (radical), Lucha

Nota. La tabla muestra las palabras que los estudiantes asociaron con el término inductor ciudadanía después del dossier agrupadas según cada modelo.

Según los modelos de política (tipos ideales), las palabras que siguen apareciendo con mayor frecuencia están relacionadas con el modelo de ciudadanía liberal (50%) (Fig. 83). Sin embargo, vemos como la frecuencia es menor con respecto a las que fueron asociadas antes de la aplicación del dossier de actividades (pasó de 69,3% a 50%) (Fig. 83)

Figura 83

Frecuencia de palabras según los modelos de ciudadanía pre y pos-test.



Nota. La figura muestra el porcentaje de las palabras asociadas a la ciudadanía según cada modelo antes y después del dossier.

En cuanto a los términos más comunes asociados, después de la aplicación del dossier, fueron: pueblo desde un enfoque liberal (es decir, como conjunto de personas e individuos) y desde un enfoque comunitarista (es decir como unión, identidad y pertenencia) y derechos desde un enfoque liberal (es decir, como leyes) (Tabla 61).

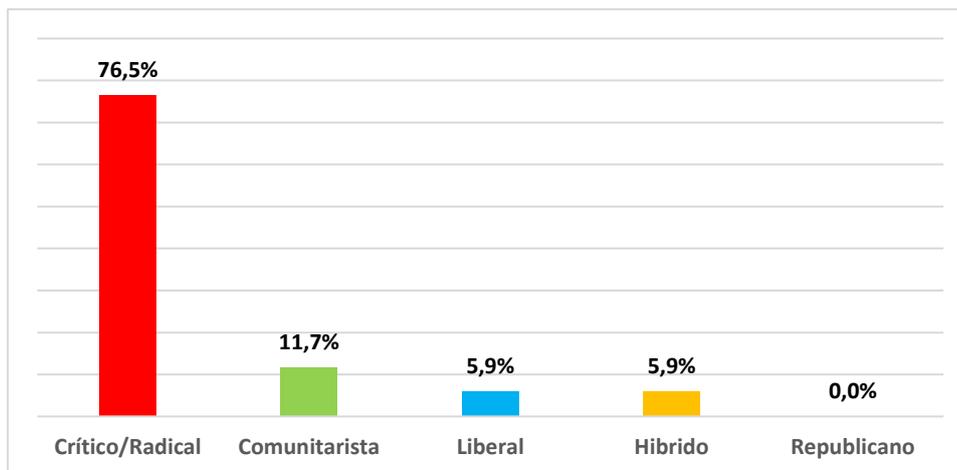
Por otro lado, las palabras asociadas con la ciudadanía que se acercan al modelo crítico/radical aumentaron considerablemente con respecto al cuestionario inicial (pasaron del 12,1% a 29,3%) (Fig. 83). Con respecto a este modelo, los estudiantes asociaron palabras como: derechos (desde un enfoque radical, es decir, la radicalización de la igualdad y de la libertad), diversidad y dirigir.

Si analizamos estos resultados, con respecto a los resultados que se dieron en el dossier, vemos como la relación que hacen los estudiantes entre ciudadanía y pueblo es importante para los cambios que se han presentado, pues la palabra *pueblo*, bien sea desde una visión liberal (como conjunto de personas e individuos) o desde la visión comunitarista y crítico/radical (como unión y pertenencia) es la que más aparece, siendo asociada 15 veces y representando el 18,2% del corpus textual.

Observamos, entonces, como en la parte final del dossier las RS de la ciudadanía se relacionaban para la mayoría con una perspectiva crítico/radical (76.5%) (Fig. 84). Las y los estudiantes destacaron que la ciudadanía tenía relación con los MS porque son los ciudadanos los que participan de estos, hacen las manifestaciones y buscan un cambio. Estos últimos se unen para participar como pueblo e intervenir en la política y los problemas. Además, exponen que las acciones que desarrollan los MS nos afectan a todos y buscan un bienestar para el pueblo.

Figura 84

RS de la ciudadanía en el dossier desde los distintos modelos.



Nota. Las figuras muestran las RS que tienen los estudiantes de la relación entre ciudadanía y MS interpretada desde los distintos modelos teóricos

De este modo, que la palabra pueblo sea la que más se relaciona con la ciudadanía (18,2%), inferimos que estaría asociado al nexo que hicieron las y los estudiantes de la idea de ciudadanía con los manifestantes y el pueblo, los cuales se encuentran en oposición al gobierno y les permite construir una unidad que busca desafiar y romper la hegemonía, hacer frente a la normalización de la política (dejarles la política a las elites) y transformar el orden social, convirtiéndose en un llamado: *desde los de abajo* (Laclau, 2005).

Lo anterior se evidencia cuando un total de 9 de los 18 estudiantes, es decir, el 50%, asoció en primer lugar las palabras derechos y pueblo con la ciudadanía. Por otro lado, 3 de los 18 estudiantes, es decir, el 16.6%, destacó derechos como el término que más se relaciona con la ciudadanía y lo definieron como: *reconocimientos que son inherentes y que todos los seres humanos deben tener, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua o cualquier otra condición*. Descripción de que está cercana a la idea de radicalización de los principios de la democracia (Mouffe, 2012) y que también está presente en el republicanismo y el comunitarismo.

Lo anterior nos sugirió que el NC de las RS de la ciudadanía, después del dossier, está compuesto por aspectos como: pueblo, derechos y unión, por lo cual, podríamos deducir que la RS que tiene el estudiantado de la ciudadanía estaría entre los modelos liberal y el radical y se podría definir como: *la unión de personas, individuos y del pueblo que buscan los derechos que deben tener de forma inherente*.

Teniendo en cuenta estos resultados, evidenciamos que se han presentado ciertos cambios en las RS de la ciudadanía. Así, aunque las principales características y contenidos están asociados a una visión liberal (Fig. 83), van asumiendo la idea de que debe ser más activa y participativa. Se pasa, entonces, de una representación de la ciudadanía de forma individual a una colectiva y apunta a la construcción de un nosotros y un pueblo, al cual deben otorgársele

los derechos en igualdad y sin distinción de condiciones. Derechos que son la base de las demandas que tiene el pueblo que reclama.

6.5 Las formas de participación

Cuando se pregunta nuevamente: ¿Qué harían si por un día en su escuela no hay directivas, ni profesores, ni padres de familia y sólo están los estudiantes para organizar el colegio? La mayoría expresa estar de acuerdo con formas de participación de tipo comunitarista y republicano (Fig. 85). De esta manera, vemos que la opción con la que más estudiantes estarían de acuerdo es: discutir, entre todos, la manera de organizar el colegio, aunque baja en porcentaje de elección con respecto al pre-test (pasa del 100% que decía que si estaba de acuerdo con esta opción al 88,9%) (Fig. 85). Igualmente, tanto en el cuestionario inicial como en el final, el 94,4% expresa que estarían de acuerdo con explicar a sus compañeros que deben unirse e interesarse por su educación (Fig. 85).

En cuanto a las formas de participación de tipo crítico/radical, el porcentaje que estaría de acuerdo con este tipo de acciones baja con respecto al cuestionario inicial. Así, la opción: aprovecharía la situación para organizar y/o asistir a una movilización para expresarnos y exigir cambios a las problemáticas de la escuela y la educación, pasa del 72,2% que estaría de acuerdo al 55,6% (Fig. 85). Por su parte, la alternativa: haría una propuesta sobre cómo organizar el colegio y haría una campaña para generar los cambios que la escuela necesita, pasa del 83,3% que estaría de acuerdo al 77,8% (Fig. 85). En cuanto a la posibilidad: plantearía que se aprovechara el día para realizar un documento que exprese nuestras inconformidades y los cambios que queremos en la escuela y la sociedad, pasa del 88,9% que estaría de acuerdo al 77,8% (Fig. 85).

Estos resultados parecen confirmar dos aspectos que se dieron en el dossier: el primero que los estudiantes, al momento de formular posibles soluciones a las problemáticas de los MS, prefieren plantear alternativas de tipo republicano, en especial el diálogo y la escucha; y segundo, la relevancia que tomó el elemento de pueblo y de unión.

Es interesante observar como baja el porcentaje de estudiantes que estarían de acuerdo con opciones que podemos considerar de desinterés y subordinación. La opción: aprovecharía la situación para divertirme con mis compañeros en el colegio y organizar un jean day o una fiesta, pasa del 38,9% que estarían de acuerdo al 16,7% (Fig. 85). Por su parte la alternativa: esperaríamos que alguien dijera como organizarnos o propondría que tratemos de contactar a los docentes y las directivas para que organicen el colegio, pasa del 61,1% que estarían de acuerdo al 50 % (Fig. 85). En cuanto la posibilidad: intentaría sobre todo tener cuidado de mí mismo porque es lo más importante en la vida, pasa del 55,6% que estarían de acuerdo al 38,9% (Fig. 85). Creemos que esto se debe al impacto que produjo la vulneración de los derechos humanos en los MS estudiados, pues esto despertó un mayor compromiso ante las problemáticas, lo que generó sentimientos de empatía, cuestionamientos a la autoridad (Ranciere, 2006), recusación de las posiciones (Ranciere, 2006) y contingencia de las identidades (Sant, 2021).

Figura 85

Formas hipotéticas de ejercer participación en la escuela en caso de ausencia de docentes, directivas y padres de familia.



Nota. La figura muestra los porcentajes de aceptación con distintas formas de organizar la escuela en ausencia hipotética de docentes, directivas y padres, antes y después del dossier.

Al comparar estos resultados con respecto los que se dieron en el dossier, encontramos que hay relación, pues observamos como el alumnado, cuando debía proponer soluciones a las movilizaciones, optaba por alternativas de tipo republicano (Fig. 65) al igual que en el post-test, en donde estas formas de participación son con las que más estarían de acuerdo (Fig. 85)

6.6 Las Representaciones sociales después de la aplicación del dossier: Síntesis

Los datos de post-test muestran que la mayoría de las y los participantes del estudio aún continúan asociando la política y la ciudadanía con prácticas, expresiones y palabras del modelo liberal y del sistema político representativo (Figs. 76 y 83), mientras que asocian la participación con prácticas, expresiones y palabras del modelo republicano (Fig. 81).

Son interesantes los resultados que se presentan con respecto al término democracia. En cuanto a este concepto, el modelo crítico/radical paso a tener la mayor cantidad de palabras asociadas (Fig. 79).

Por otro lado, aunque con el método de asociación libre la mayoría palabras del corpus textual de ciudadanía y participación continúan siendo cercanas al modelo liberal y republicano, se empiezan a notar cambios. Estos se dan en las definiciones que se hicieron de las expresiones que más se relacionaban con cada uno de los términos inductores (caracterización) y en las palabras que tuvieron mayor frecuencia de asociación. En estos dos procedimientos, las RS tienden a transitar hacia los modelos comunitarista y crítico/radical. De esta manera, por ejemplo, si vemos los resultados del término inductor ciudadanía, el modelo que tiene mayor cantidad de expresiones asociadas es el liberal (Fig. 83). Sin embargo, la palabra con mayor frecuencia de aparición fue pueblo, la cual está más cercana a los modelos comunitarista y crítico/radical. Por su parte, el término más destacado fue derechos, que fue definida con ideas cercanas a los modelos crítico/radical y comunitarista.

Estos resultados parecen confirmar la conclusión de que las RS tendrían un carácter híbrido y dependiendo de la situación pueden mezclar elementos de los distintos modelos. Así, observamos que, a pesar de que el procedimiento de asociación libre da unos resultados, en algunos aspectos del dossier y en las definiciones que hacen de las expresiones que consideran más cercanas al término inductor se empezaron a integrar elementos de los distintos modelos y, en especial, de una ciudadanía para la democracia radical. Esto contribuyó a que en algunos estudiantes las RS se empezaran a movilizar hacia este modelo. Igualmente, habría que destacar otro aspecto que ha favorecido estos desplazamientos: el contexto de movilización que se vivía en Colombia al momento de la aplicación del dossier.

Así, las **RS de la política** después del dossier están compuestas por aspectos como: corrupción, gobierno y democracia (desde un modelo radical), por lo cual, podríamos deducir que la RS que tienen las y los estudiantes del término estaría entre los modelos liberal y el radical. De esta manera, podríamos definirla como: *el gobierno del pueblo, en donde elites políticas corruptas se erigen como representantes, frente a las cuales el pueblo se manifiesta en oposición*. Por otro lado, vimos como la visión negativa de la política se redujo, pero a su vez fue más crítica, ya que se asumió una posición que cuestiona con argumentos al gobierno. Frente a las RS que tenían al inicio hay cambios, pues las actuales se acercan más a elementos de una ciudadanía para la democracia radical, al expresar la idea de pueblo como soberano, mientras

que la inicial tendía a acercarse a aspectos de tipo liberal, al definirla como un asunto de elecciones. En ambas se señala al gobierno y a los políticos como corruptos (Fig. 86).

Figura 86

Definición de la política a partir de las RS pre y pos-test.

RS de la política pre-test	RS de la política post-test
<i>Un grupo de ciudadanos que participa de forma libre para elegir sus representantes y su gobierno. Gobierno y representantes que son personas corruptas</i>	<i>El gobierno del pueblo, en donde elites políticas corruptas se erigen como representantes, frente a las cuales el pueblo se manifiesta en oposición.</i>

Nota. La figura muestra las RS de la política de las y los estudiantes antes y después de la aplicación del dossier de actividades.

Las **RS de la democracia** después del dossier están compuestas por aspectos como: pueblo, elecciones, participación (desde el modelo radical) y derechos, por lo cual, podríamos deducir que la RS que tienen las y los estudiantes estaría entre los modelos crítico/radical y liberal. De esta manera, podríamos definir la democracia como: *la soberanía del pueblo, quienes tienen el derecho a participar en la toma de decisiones y deben elegir bien*. Frente a las RS iniciales vemos cambios, pues las actuales resaltan aspectos como la soberanía del pueblo y la participación directa, mientras que la inicial destacaba el voto, la libre expresión y la igualdad (Fig. 87).

Figura 87

Definición de la democracia a partir de las RS pre y pos-test.

RS de la democracia pre-test	RS de la democracia post-test
<i>Una forma de participación en igualdad y que se puede ejercer a través del voto y la libre expresión de ideas y pensamientos</i>	<i>La soberanía del pueblo, quienes tienen el derecho a participar en la toma de decisiones y deben elegir bien</i>

Nota. La figura muestra las RS de la democracia de las y los estudiantes antes y después de la aplicación del dossier de actividades.

La participación es asociada con palabras como: opinión, debate y colaboración, por lo cual, podríamos deducir que la RS que tienen las y los estudiantes del término estaría cercana al modelo republicano. De esta manera, podríamos definirla como: *expresar ideas y debatir puntos de vista en temas de interés*. Frente a las RS iniciales los cambios no son muchos, se sigue conservando la idea de la expresión de las ideas y el debate (Fig. 88).

Figura 88

Definición de la participación a partir de las RS pre y pos-test.

RS de la participación pre-test	RS de la participación post-test
<i>Expresar tus ideas y debatirlas en comunidad para llegar a acuerdos</i>	<i>Expresar ideas y debatir puntos de vista en temas de interés</i>

Nota. La figura muestra las RS de la participación de las y los estudiantes antes y después de la aplicación del dossier de actividades.

Las **RS de la ciudadanía** se acercan, principalmente, a aspectos de los modelos crítico/radical y liberal, relacionándola con palabras como: pueblo, derechos y unión, por lo cual, podríamos definirla como: *la unión de personas, individuos y del pueblo que buscan los derechos que deben tener de forma inherente*. Frente a las RS iniciales hay cambios relevantes, pues las actuales destacan aspectos de unión y búsqueda colectiva de derechos, mientras que la inicial era más tradicional, al representarse al ciudadano como un individuo con derechos (Fig. 89).

Figura 89

Definición de la ciudadanía a partir de las RS pre y pos-test.

RS de la ciudadanía pre-test	RS de la ciudadanía post-test
<i>Personas, seres o individuos que habitan un mismo lugar y tienen derechos.</i>	<i>La unión de personas, individuos y del pueblo que buscan los derechos que deben tener de forma inherente</i>

Nota. La figura muestra las RS de la ciudadanía de las y los estudiantes antes y después de la aplicación del dossier de actividades.

En cuanto a las posibles **formas de participación**, la mayoría expresa estar de acuerdo con las opciones de tipo comunitarista y republicano. Lo que confirma aspectos que se habían presentado en el dossier, que son: primero, las y los estudiantes al momento de formular posibles soluciones a las problemáticas de los MS prefieren plantear alternativas de tipo republicano, en especial el diálogo y la escucha. Segundo, la relevancia que tomaron palabras como pueblo y unión (elementos que son cercanos al modelo comunitarista). Igualmente, se destaca que las opciones que podemos considerar de desinterés y subordinación son las menos consideradas por el estudiantado y bajan el porcentaje de los que estarían de acuerdo en desarrollar este tipo de acciones.

Teniendo en cuenta estos resultados, evidenciamos que se han presentado ciertos cambios en las RS de la política, la democracia y la ciudadanía. Este cambio se evidencia como radicalización de la democracia (Mouffe, 2012) y populismo (Laclau, 2005), en donde la participación directa del pueblo en la toma de decisiones es considerada un derecho. No obstante, al momento de pensar, formular y elegir alternativas se considera importante el diálogo y la escucha; estrategias que corresponden al modelo republicano.

Finalmente, con respecto a los aspectos didácticos y pedagógicos, estos resultados muestran que asumir la perspectiva del NC (Abric, 2021) posibilita mirar cómo se van transformando las RS de las y los estudiantes y tener una idea más cercana sobre cómo las interpelaciones propuestas en los dossiers de actividades tienen un impacto en la manera que piensan, opinan, creen, interpretan, evalúan, clasifican, juzgan y actuarían ante la realidad. Por su parte, la perspectiva de educación para la ciudadanía de la democracia radical asumida por la investigación, con estos resultados demuestra que posibilita el tránsito, por lo menos en el SP, hacia interpretaciones y reflexiones nuevas, cuestionando las formas de entender, asumir y ejercer la política, la participación y la ciudadanía previas y que pueden estar apegadas a ideas hegemónicas, tradicionales y menos activas, críticas y transformadoras.

De este modo, la interpelación propuesta ha permitido que se den en las RS del alumnado ciertos elementos de pensamiento crítico y de ciudadanía para la democracia radical, los cuales no sabemos si se mantengan con el tiempo, pues, como lo definimos en el marco teórico, el NC es muy marcado. No obstante, se posibilitó entender el contexto de movilización y cuestionar las ideas tradicionales y hegemónicas de la política. En donde los cambios para vivir bien pasan de ser exigencias de lo privado-doméstico a ser demandas de lo público-colectivo (Rivera, 2016). Ahora, teniendo en cuenta estos hallazgos pasaremos a las conclusiones.

7 CONCLUSIONES

En el presente capítulo se exponen los principales hallazgos a los que hemos llegado a partir del proceso de análisis de los datos obtenidos desde la perspectiva teórica y metodológica del NC (núcleo central) de las RS (representaciones sociales), el ACD (análisis crítico del discurso), el enfoque de educación para la ciudadanía de la democracia radical y la triangulación de los tres instrumentos: cuestionario inicial, dossier de actividades y cuestionario final.

7.1 ¿Cuáles son las representaciones sociales de las y los estudiantes sobre la política, la democracia, la participación y la ciudadanía?

Como observamos en el planteamiento del problema, en Colombia se dio, a inicio de los años 90, un avance jurídico que buscaba promover la democratización de la escuela y la formación en derechos humanos. No obstante, dicho avance no se vio reflejado en la realidad de las escuelas, pues generó que la formación y la participación política se limitara a procesos de elecciones de estamentos, consejos y representantes que tienen muy poca incidencia en la realidad administrativa, académica y pedagógica (Cubides, 2000; Álvarez y Monedero, 2002; Rodríguez y Contreras, 2014; Jiménez, 2014; Caballero, 2015; 2015a). Por tanto, la educación ciudadana se vio reducida a una instrucción cívica y alfabetización política, en donde el ejercicio ciudadano se limitó a un hecho electoral y representativo.

Observamos como los distintos proyectos en formación ciudadana, no generaron grandes cambios en la realidad política y social del país, aunque buscaron, de una u otra manera, transformar la realidad y la sociedad colombiana en una “sociedad más pacífica, equitativa, incluyente y democrática” (Chaux, 2004). Esto por centrarse en formar una ciudadana acorde al sistema económico neoliberal y no tener en cuenta los contextos sociales y políticos presentes en el país. Este tipo de educación se limitó a aspectos procedimentales e instrumentales. Lo anterior se ve reflejado en la alta abstención en las elecciones, los índices de violencia que no mejoran de manera significativa y los pocos cambios que presentan las cifras de desigualdad social y económica⁴¹.

Este hecho ha ocasionado que las y los estudiantes tengan una RS negativa de la política, relacionándola con prácticas como: la deshonestidad y la corrupción, e instituciones y agentes políticos convencionales, como lo son: los partidos políticos, el gobierno, los políticos, el congreso y el Estado (Caballero, 2018; 2019; Alvarado, 2008).

⁴¹ Para las últimas elecciones presidenciales la abstención fue del 41,91% (Portafolio, 2022), los homicidios aumentaron entre el año 2017 y 2018 de 11,831 a 12.311, las disidencias de las FARC engrosaron sus filas con más de 1.000 integrantes, más de 30 mil personas fueron desplazadas, entre Enero y Octubre de 2018, por combates entre distintos grupos armados al margen de la ley y amenazas y, para el mismo periodo de tiempo, han sido asesinados 172 líderes sociales y la cifra sigue en aumento (Valenzuela, 2019). Por su parte, el Índice Gini, el cual mide la equidad en un índice que va de 0 (equidad perfecta) a 100 (inequidad perfecta), registraba datos para el 2017 de 49,7 (Banco Mundial, 2018) y el Índice de Desarrollo Humano (IDH), el cual mide y califica los países en aspectos como longevidad y vida saludable (esperanza de vida al nacer), escolaridad (nivel de escolaridad de los adultos de 25 años o más) y calidad de vida (PIB per cápita), calificó a Colombia en la posición 90 entre 189 países para el año 2018, con una nota de 0,747 (en una escala que va de 0 a 1) (El tiempo, 2018).

Igualmente, esta situación ha generado que la RS de la democracia y la ciudadanía se relacionen con expresiones, palabras y actitudes asociadas al modelo liberal y el sistema político representativo, tales como: voto y elecciones. Mientras que relacionan la participación con prácticas, expresiones y palabras cercanas al modelo liberal y republicano, tales como votar, opinar y debatir (Caballero et. al, 2020). RS que poco han contribuido a la transformación de las realidades.

Por otro lado, esta instrumentalización de la democracia y la representación negativa de la política, han llevado una pérdida de confianza del alumnado en las instituciones cívicas (gobierno, fuerzas militares y partidos políticos) y en la propia democracia. Además, dicha situación ha generado que un número considerable de estudiantes considere aceptable un régimen dictatorial, si este trae consigo “orden, seguridad y beneficios económicos” (Rivera, 2016; Schulz et al., 2018).

Estos efectos de la educación política y ciudadana parecen generalizarse y darse en distintos países, pues diversos estudios muestran que las y los estudiantes relacionan la política con aspectos negativos, la ley, el sistema de gobierno, las personas que integran el gobierno, los partidos políticos, los organismos judiciales, el voto y lo público (Bruno, 2011; Pagés, 2010; Boixader, 2014; Gillman, 2010).

Por su parte, contrario a la política, distintos estudios señalan que la democracia tiende a valorarse positivamente, aunque se relaciona con aspectos del modelo liberal y la intervención en jornadas electorales (Boixader, 2004; Muñoz et. al., 2010; Gillman, 2010; Bruno y Barreiro, 2015; Muñoz et. al., 2013; Salinas y Oller, 2018). En cuanto la participación, distintas investigaciones llegan a la conclusión de que es relacionada con acciones pasivas y aspectos del modelo liberal-representativo y republicano, como votar, elegir, opinar o debatir (Sant y Pagés, 2013; Salinas y Oller, 2017; Aceituno et. al., 2012; Muñoz, 2012; Bosch y González, 2012; Estrada y Sánchez, 2016).

Con respecto a la ciudadanía, los estudios señalan que esta se representa desde elementos liberales, tales como: derechos y deberes, vivir y pertenecer a un territorio, mayoría de edad, participar de la vida económica y tener derecho a votar (Santisteban y Pagés, 2009; Salinas, 2017; Villamil, 2018; Echavarría, 2011).

7.2 ¿Cómo se modifican estas RS con la aplicación de un dossier de actividades sobre los movimientos sociales diseñado desde el enfoque de educación para la ciudadanía de la democracia radical?

Todas estas situaciones describen la encrucijada en que se encuentra la enseñanza de la ciudadana en Colombia, lo que nos llevó a pensar y proponer el desarrollo, aplicación e intervención de un dossier de actividades para trabajar la educación política desde un enfoque de educación para la ciudadanía de la democracia radical (Giménez y Henríquez, 2002; Laclau, 2005; Ranciere, 2003; 2006; Sánchez, 2008; Mouffe, 2007: 2012; Leighton, 2013; Sant, 2021; Caballero, 2021) y a partir de las QSV (cuestiones socialmente vivas) (Santisteban, 2019).

Ante la pregunta, los resultados nos mostraron que, al inicio, las RS de la política de se relacionaban con aspectos como: corrupción, gobierno y democracia, por lo cual, dedujimos que se la representaban como: *un grupo de ciudadanos que participa de forma libre para elegir sus representantes y su gobierno, los cuales son corruptos*. De esta forma, evidenciamos que la principal característica y contenido de las RS estaban asociados a una visión negativa del ejercicio de la política y a un asunto de elecciones. Dichos resultados no se alejaban mucho de las conclusiones a las que llegaron otros estudios referenciados en los antecedentes (Boixader, 2004; Pagés et. al. 2010; Gillman, 2010; Bruno et. al., 2011; Bruno y Barreiro, 2015; Caballero, 2018; 2019).

Durante el desarrollo del dossier, el discurso del alumnado fue integrando elementos del modelo para la ciudadanía radical, destacando el poder que tienen el pueblo y los MS en la toma de las decisiones para lograr cambios. A su vez, con el dossier se fueron fundamentando mejor las percepciones iniciales, al expresar que las demandas y exigencias de los MS estaban asociadas al mal desempeño de los gobernantes o políticos, los cuales se encuentran en oposición al pueblo.

De este modo, después del dossier, las RS de la **política** tuvieron algunos cambios, pues, aunque siguieron primando asociaciones de tipo liberal, se integraron elementos cercanos a una ciudadanía para la democracia radical (las asociaciones de este tipo hechas en el cuestionario pasaron de 12,1% a 24,1%) (Fig. 76). Aparecen, entonces, la idea del pueblo como soberano y se reduce la visión negativa de la política (pasó de 90,3% a 61,8%) (Fig. 78).

Por otro lado, aunque al igual que al inicio se señaló al gobierno y a los políticos como corruptos, esta visión fue más crítica, pues se empezó a cuestionar con argumentos y no con estereotipos (tablas 31, 37, 40, 41 y 44).

Al final, las RS estaban compuestas por aspectos como: corrupción, gobierno y democracia radical, por lo cual, dedujimos que la RS que tuvieron las y los estudiantes de **la política** fue: *gobierno del pueblo, en donde élites políticas corruptas se erigen como representantes, frente a las cuales el pueblo se manifiesta en oposición*.

En cuanto las RS del alumnado sobre la **democracia**, al inicio la asociaban con aspectos como: voto, participación e igualdad. Por lo cual podríamos deducir que la representaban como: *una forma de participación en igualdad y que se puede ejercer a través del voto y la libre expresión de ideas y pensamientos*. De este modo, evidenciamos como estas RS se acercaban a aspectos del modelo de democracia liberal y radical y, contrario a lo que ocurrió con la política, parecía que había una concepción más esperanzadora y positiva de este término (los estudiantes se la representaban como un sistema que permite ejercer poder, opinar, expresar pensamientos e intentar generar transformaciones). Dichos resultados fueron similares a los de otros estudios reseñados (Boixader, 2004; Muñoz et. al., 2010; Gillman, 2010; Galli y Fosaneli como se citó en Sant, 2011; Magioglou como se citó en Bruno y Barreiro, 2015; Bruno y Barreiro, 2015; Salinas y Oller, 2018).

Durante el desarrollo del dossier, la mayoría de estudiantes (41,2%) (Fig. 80), hacia el final del mismo, empezó a relacionar la **democracia** con elementos de una ciudadanía para la democracia radical, al destacar la importancia de la búsqueda de la igualdad de derechos, el control a los gobernantes y reclamar una democracia real, en donde el poder lo tenga pueblo y no dirigentes corruptos. Durante el dossier fue adquiriendo importancia la idea de pueblo y de una democracia como la soberanía real de este actor (Tablas 46, 47, 50, 52, 54, 57).

De este modo, después del dossier, las RS de la **democracia** tuvieron importantes cambios, ya que empezaron a primar mayoritariamente asociaciones desde la perspectiva radical. Integrandos, también, elementos cercanos a una ciudadanía para la democracia comunitarista y republicana (las asociaciones hechas en el cuestionario final con elementos de tipo republicano y comunitarista pasaron de 12,5% a 20,75 y de 6,3% a 14,9%, respectivamente) (Fig. 79). Aparecen, entonces, elementos como la idea del debate y del diálogo como alternativa para resolver las problemáticas, la aparición del actor pueblo como unificador de identidades, exigencias, demandas y suscitador de un nosotros, la idea de “hacerse escuchar” para lograr cambios y la exigencia de la participación directa del pueblo en la toma de decisiones como un derecho.

Al final, las RS de la **democracia** estaban compuestas por aspectos como: pueblo, elecciones, participación (desde el modelo radical) y derecho, por lo cual, podríamos deducir que la RS que tuvieron las y los estudiantes sería: *la soberanía del pueblo, quienes tienen el derecho a participar en la toma de decisiones y deben elegir bien*.

Respecto a las RS de la **participación** las y los participantes del estudio, al inicio se asociaba con aspectos como: debate, ideas, expresión y comunidad, por lo cual, podríamos deducir que se representaban la participación como: *expresar tus ideas y debatirlas en comunidad para llegar a acuerdos*. Evidenciamos, entonces, como estas RS se acercaban al modelo de participación republicano, pues la mayoría asumen que la principal forma de participar es el diálogo y el debate para llegar a consensos. Dichos resultados fueron próximos a los de otros estudios (Salinas y Oller, 2017; Aceituno et. al., 2012; Muñoz, 2012).

Durante el desarrollo del dossier, desde el inicio la **participación** fue representada como debate y fueron surgiendo elementos cercanos a la ciudadanía para la democracia radical como la manifestación y la búsqueda y exigencia de cambios. En la parte final del dossier, la mayoría de estudiantes presentaban en sus discursos elementos de una ciudadanía para la democracia radical (64.7%) (Fig. 82), pues destacaban en sus explicaciones e interpretaciones que la **participación** tenía relación con los MS porque los mantiene vivos y estos crean espacios para intervenir y realizar cambios.

No obstante, a pesar de que en el dossier surgieron elementos importantes de la ciudadanía para la democracia radical, después de su implementación las RS de la **participación** no tuvieron cambios significativos, pues siguieron siendo cercanas al modelo republicano y a formas convencionales y legitimadas desde la institucionalidad.

Al final, las RS de la **participación** estaban compuestas por aspectos como: opinión, debate y colaboración, por lo cual, podríamos deducir que la RS que tuvieron las y los estudiantes de este concepto sería: *expresar ideas y debatir puntos de vista en temas de interés*.

Por su parte, al inicio las RS de las y los estudiantes sobre la **ciudadanía** se relacionaban con expresiones como: personas, ciudad y derechos, por lo cual, podríamos deducir que la representaban como: *personas, seres o individuos que habitan un mismo lugar y tienen derechos*. De esta forma, evidenciamos que las principales características de las RS de este concepto estaban compuestas por aspectos cercanos al modelo de ciudadanía liberal y una definición tradicional del ciudadano, como individuo que posee derechos y deberes. Estos resultados estarían próximos a las conclusiones de otros estudios (Santisteban y Pagés, 2009; Salinas, 2007; Villamil, 2018; Echavarría, 2011)

Durante el desarrollo del dossier, los estudiantes hicieron al inicio una relación entre ciudadanos y comunidad, luego con manifestantes y finalmente con pueblo. Observamos, entonces, como en la parte final del dossier las RS de la **ciudadanía** se relacionaban para la mayoría (76.5%) (Fig. 84) con una perspectiva crítico/radical, pues destacaron que la ciudadanía y los MS tenían relación porque son los ciudadanos los que participan de estos, hacen las manifestaciones, buscan un cambio y se unen para participar como pueblo e intervenir en la política y los problemas. Además, expusieron que las acciones que desarrollan los MS nos afectan a todos y buscan un bienestar para el pueblo. Este fue un elemento importante que surgió en el desarrollo del dossier, pues el alumnado logró integrar en sus RS este nuevo elemento que vincula la idea de **ciudadanía, democracia y política** con la idea de pueblo (Tablas 46, 47, 50, 52, 54, 57). Éste último se encuentra separado y en oposición al gobierno y permite construir una unidad que busca desafiar y romper la hegemonía política y transformar la realidad.

De esta forma, después del dossier, las RS de la **ciudadanía** tuvieron algunos cambios, pues, aunque la principal característica y contenido seguía asociada a una visión liberal (las palabras asociadas en el cuestionario final a este tipo de ciudadanía pasaron de 69,3% a 50%) (Fig. 83), se fueron integrando a este visión elementos de una ciudadanía para la democracia radical. Por tanto, evidenciamos que el alumnado fue asumiendo que la **ciudadanía** debe ser más activa y participativa, pasando de la representación de una **ciudadanía** individual a una colectiva y apuntando a la construcción de un nosotros y un pueblo, el cual realiza demandas populares (Laclau, 2005) y al cual deben otorgársele los derechos en igualdad y sin distinción de condiciones.

Vemos, entonces, como las RS de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía fueron teniendo transformaciones en ciertos aspectos. Igualmente, debemos destacar que durante el desarrollo del dossier se evidenció que las RS fueron de carácter híbrido y dependiendo de la situación o la actividad podían mezclar elementos de los distintos modelos.

Sin embargo, a pesar de este carácter híbrido y de que al final las RS seguían siendo cercanas al modelo liberal y republicano, es importante resaltar que durante el desarrollo del

dossier se presentaron en los discursos de las y los estudiantes distintos aspectos de la ciudadanía para la democracia radical. Estos fueron: la transformación del espacio público en lugar de manifestación para la visibilización de las problemáticas, los no contados, las ideas y el disenso (Mouffe, 2007; Ranciere, 2006), el cuestionamiento de la autoridad (Ranciere, 2006), el agonismo (Mouffe, 2007), la aplicación y defensa de los principios de igualdad y libertad (que consisten en extender dichos principios a una cantidad cada vez mayor de relaciones sociales, para que una esfera no ejerza dominio sobre otra) (Mouffe, 2012), el pluralismo (Mouffe, 2012), la articulación de demandas, el populismo (Laclau, 2005), las cadenas de equivalencia (Sant, 2021), la recusación de posiciones (Ranciere, 2006), la contingencia, la reformulación de identidades esenciales (Mouffe, 2003; Sant, 2021), la exigencia de cambios estructurales (De Alba y Navarro, 2016), la radicalización de la democracia (Ranciere, 2006; Mouffe, 2012), el quiebre de la lógica policiva y del régimen de lo sensible (Ranciere, 2006) y la lucha por el proyecto hegemónico (Sant, 2021).

Los conceptos presentados en el párrafo anterior, que generó la interpelación propuesta en el dossier, favorecieron la movilización de ideas y posibilitaron ciertos cambios en las RS. Así, vimos cómo, en el cuestionario inicial, los datos mostraban que la mayoría de las y los participantes del estudio asociaban la política, la democracia y la ciudadanía con prácticas, expresiones y palabras del modelo liberal y del sistema político representativo. Después del dossier las RS se movilizaron y transitaron hacia los modelos republicanos, comunitaristas y crítico/radicales. Cambios que se evidencian en lo expuesto en el análisis del dossier y en el NC de sus representaciones, en donde la participación directa del pueblo en la toma de decisiones es considerada un derecho y las y los estudiantes se ven como actores determinantes (pueblo) para la transformación de las realidades injustas, inequitativas y opresoras.

Por otro lado, somos conscientes de que el alumnado experimentaba una realidad de movilización durante la aplicación del dossier y la investigación. Por tanto, dedujimos que este contexto también afectó sus RS y los resultados del estudio. Así, la aparición de los elementos de republicanismo, comunitarismo y ciudadanía para la democracia radical que hemos destacado tendrían también una relación con los acontecimientos que se estaban presentando: el PN.

De este modo, creemos que el hecho de que se hayan presentado movilizaciones masivas de jóvenes y de distintas comunidades, diálogos entre el CNP (Comité Nacional de Paro), los jóvenes y el Gobierno Nacional y local; represión y abusos de poder por parte de algunos miembros de las fuerzas públicas; un trágico saldo de 45 jóvenes asesinados y miles de lesionados, favoreció la aparición de aspectos como el diálogo, la exigencia derechos, la manifestación como forma de hacerse escuchar y buscar el cambio, la idea de pueblo y la oposición al gobierno en los discursos del alumnado. Inferimos, entonces, que la aplicación del dossier no solo favoreció la aparición de estos elementos, sino que también les permitió interpretar mejor el contexto en el cual se encontraban.

En cuanto al desarrollo del PC (pensamiento crítico), podemos destacar que a lo largo del proceso las y los estudiantes aprendieron a realizar una lectura crítica de las fuentes y de los distintos medios. Vemos, entonces, como el análisis crítico de las fuentes, que al inicio era de un 59%, fue de un 93,7% en la sesión tres. Lo anterior se reflejó en que empezaron a leer más allá de las imágenes y textos, identificaron problemáticas, señalaron sesgos e intencionalidades, manifestaron posicionamientos y tuvieron en cuenta información procedente de diversas fuentes y de su experiencia personal, para así argumentar, contra-argumentar, ejemplificar y defender sus posiciones. También para proponer alternativas de solución a los problemas. Algo que podemos evidenciar en los siguientes comentarios:

[Yo veo detrás de las imágenes] el cansancio de la gente de la corrupción, de que pasan años trabajando, en el caso de los campesinos, y no valoran su trabajo, solo se llenan los bolsillos los ricos y los que en realidad trabajan, se la sudan, siempre menos pa' los pobres [...] Estudiantes, profesores, mayores de edad, campesinos, jóvenes [...] del país salen a protestar para poder ser escuchados, demostrar el descontento del pueblo y mejorar y buscar cambios [...] político[s], social[es] y económico[s] y velar por los derechos a la equidad, la justicia, la igualdad, la verdad y la paz. (Clase 3, Tabla 36: KM, 2021)

No, [no estoy de acuerdo con lo que resalta el periódico El Mercurio en la portada del punto # 1] ellos muestran solo el “vandalismo” que hicieron los manifestantes, muestran solo una parte de la historia, a conveniencia de las élites y el Estado neoliberal. Si un periódico es para informarle a la gente de las cosas, tiene que poner las dos caras de la moneda, bien sea de los manifestantes y el pensamiento del Estado y solo ponen a los manifestantes como “vándalos”. (Clase 2, Tabla 34: VA, 2021)

Igualmente, vemos como empezaron a tomar conciencia y a querer participar y actuar para la transformación:

Si he cambiado [de parecer], ya que antes, no era que no me importara, pero casi no les ponía cuidado a los paros o a las manifestaciones, pero ya poniéndome en los zapatos de aquellos que salen a manifestarse y a luchar por nuestros derechos, me di cuenta que si tenemos que ser más activos [acerca] de la política y todo aquello con lo cual nos pueden afectar. (Clase 4: KR, 2021)

[A partir del debate] creo que como personas debemos pensar más en el mañana y menos en el ahora. De nada nos sirve cuidar nuestros trabajos, servicios públicos, etc., para que luego nos sigan quitando todo y, peor aún, violando nuestros derechos. (Clase 4: MT, 2021)

[Yo organizaría y/o, en la medida de lo posible, apoyaría o haría parte de algunos de los movimientos sociales, participando de sus acciones] para informar y crear conciencia, exigir cambios sociales, políticos y económicos, porque de esta forma, al menos, estaría presente y aportando al cambio. (Clase 3: SA, 2021)

Las anteriores evidencias denotan como las y los estudiantes pudieron desarrollar cierta autonomía para valorar cualquier información antes de aceptarla y juzgarla. Además de realizar un tratamiento racional y crítico de la información y dar una valoración argumentada de la misma (Santisteban y González, 2013). Lo anterior les permite generar un pensamiento autónomo e identificar, cuestionar y pensar alternativas de cambio a las realidades de explotación, discriminación, injusticia y desigualdad.

Finalmente, teniendo en cuenta el supuesto desarrollado para la primera y segunda pregunta de investigación:

1. *Las y los estudiantes tienen una RS negativa de la política y el ejercicio político, pues la relacionan con aspectos tradicionales y representativos de la democracia cercanos al modelo liberal (votar, congreso, gobierno, políticos, partidos políticos). A su vez, expresan un desinterés generalizado por todo lo concerniente a cuestiones públicas y una actitud pesimista y resignada ante el ejercicio de la democracia y la política.*
2. *Durante y después de la implementación de un dossier de actividades sobre los movimientos sociales, las y los estudiantes desarrollarán elementos de pensamiento crítico y unas RS de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía con ciertos aspectos del modelo de ciudadanía para la democracia radical*

Observamos que, a la luz de los resultados, la primera parte del supuesto no se valida por completo, pues, aunque las y los estudiantes si expresan una visión negativa de la política en el cuestionario inicial (90%) (Fig. 20), esta visión se reduce después de la aplicación del dossier (baja 61,8%) (Fig. 78). A su vez, el alumnado no expresa un desinterés generalizado por las cuestiones públicas (el 72,2% expresa que les interesa), ni tampoco tienen una actitud pesimista frente a la democracia (como vimos en los resultados iniciales, al contrario de lo que ocurre con la política, parecen tener una concepción esperanzadora y positiva de esta).

En cuanto las RS iniciales de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía, el supuesto tampoco se valida del todo, pues los datos mostraron que la mayoría de las y los participantes del estudio no solo asocian los términos inductores con prácticas, expresiones y palabras del modelo liberal y del sistema político representativo, sino también del republicano y aspectos que consideramos de ciudadanía para la democracia radical.

Por otro lado, durante y después de la aplicación del dossier, las y los estudiantes sí pudieron desarrollar, unos con más elementos que otros, aspectos de pensamiento crítico y ciertas representaciones cercanas al modelo de ciudadanía para la democracia radical, por lo que este supuesto se validaría y podríamos afirmar que es posible cambiar las RS sobre la política, la democracia, la participación y la ciudadanía a partir de un dossier de actividades sobre los movimientos sociales.

7.3 ¿Qué incidencia tienen la posición social y los distintos escenarios de socialización en las RS que construyen las y los estudiantes acerca de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía?

Algunos estudios señalan que el origen de los conocimientos y las RS de la política y la participación del alumnado provienen especialmente de la familia, en donde el origen social y cultural parecen tener una influencia significativa, mientras que las influencias de las experiencias educativas parecen ser pocas, dado su carácter civilista e instrumental (Santisteban y Pagés, 2009; Pagés et. al., 2010). Otros estudios señalan que la principal fuente de las percepciones sobre la democracia y los derechos humanos es la escuela, en donde el profesorado insiste en que para participar se debe tener mayoría de edad y se habla de las virtudes de la democracia en lugares que son poco democráticos (Muñoz et. al., 2013).

Por tanto, consideramos que para poder intervenir en las RS era preciso profundizar en la relación que existe entre estas y los distintos escenarios de socialización, teniendo en cuenta las múltiples variables que pueden incidir en la construcción de las percepciones políticas y explicar las formas de ejercer la participación ciudadana.

Ante la pregunta, los resultados nos mostraron que ni el oficio (calificado o no calificado) ni el nivel educativo de los padres ni el hecho de que la familia o los amigos estén interesados o no en la política parecen tener incidencia en las RS (Figs. 28 a la 34). Teniendo en cuenta esto, pudimos concluir que, al parecer, los escenarios de socialización familiar y de pares no tienen incidencia en la RS que construyen las y los estudiantes de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía. De la misma manera, el origen social (nivel educativo y oficio de los padres) tampoco parece afectar de forma considerable la manera en que se representan los términos inductores.

Inferimos, entonces, que estos resultados se dieron por dos situaciones: la primera, que al analizar las características de los y las participantes del estudio esta son bastantes homogéneas, por tanto, no se verán grandes diferencias y relaciones entre su origen social y sus RS. La segunda, que en la actualidad los medios de comunicación tienen una gran influencia en la socialización política de las y los jóvenes, pues, como lo señalan Sant y Pagés (2013a), existe una hegemonía del control de la información política por parte de estos, ante la cual el alumnado asume una actitud pasiva, viéndose a sí mismos como receptores más que como buscadores activos y críticos.

Considerando los resultados, observamos que el escenario en donde las y los estudiantes discuten la mayoría del tiempo sobre temas políticos es en el colegio (el 88,9% manifiesta que en este se habla frecuentemente de política, frente a un 11,1% que dice que no, porcentaje que es mayor al de la familia o el grupo de pares) (Fig. 35). Igualmente, al preguntar por las expresiones y acciones que los docentes relacionan con la política, la democracia, la participación y la ciudadanía, vimos que en sus prácticas de enseñanza estos relacionan los términos inductores con elementos de tipo liberal y republicano (Fig. 27), lo que explicaría

porque las RS del alumnado se encuentran transitando entre estos modelos. Resultados que son cercanos a otros estudios reseñados (Muñoz et. al., 2013).

De esta manera, y teniendo en cuenta el supuesto desarrollado para la tercera pregunta de investigación:

Los escenarios de socialización tienen incidencia sobre la manera de entender la política, la ciudadanía y la democracia y en la manera en que los estudiantes ejercen su participación ciudadana.

Observamos que, a la luz de los resultados, no se valida. Al relacionar las variables, ni el escenario familiar ni el de padres ni el origen social ni el hecho de que la familia o los amigos estén interesados o no en la política parecen tener una incidencia determinante en las RS de las y los estudiantes. Por tanto, al parecer, es la escuela la que más los interpela, por lo que podríamos afirmar que es posible que esta tenga una influencia importante en las RS sobre la política, la democracia, la participación y la ciudadanía.

7.4 ¿Cómo cambian sus perspectivas de participación en la escuela, el barrio y la ciudad con la aplicación de un dossier de actividades sobre los movimientos sociales diseñado desde el enfoque de educación para la ciudadanía de la democracia radical?

La situación de la educación política y ciudadana en Colombia y la instrumentalización de la democracia descritas al inicio de este capítulo y en la presentación del problema, han llevado a que el alumnado prefiera dejar en manos de otros la política y ejercer su participación a través del uso de los mecanismos de la democracia liberal-representativa y republicana (elecciones, voto, asambleas, mayorías, expresar opiniones, debatir y argumentar). Con estas acciones se le otorga el poder y la representación de las ideas a otros. También se busca resolver los conflictos a través de los canales institucionalizados, brindados y regulados desde el Estado, la escuela o los grupos hegemónicos de poder (Caballero, et. al, 2020; MEN, 2017). Esto, limitaría la participación a un diálogo permanente, reflexivo y racional entre ciudadanos y representantes.

Dicha situación no difiere mucho de las realidades en otros países, pues diversos estudios señalan que las y los estudiantes no conocen o no utilizan formas no convencionales, más directas y transformadoras de participación, tales como: la protesta, la movilización y la asociación; prefiriendo utilizar las formas convencionales y mediadas institucionalmente para participar, como son: el voto, las elecciones y la asamblea (Pagés et. al., 2010; Sant, 2011; Salinas, 2017).

Ante esta última pregunta, los resultados nos mostraron que, entre las acciones de participación que más han realizado las y los estudiantes, el mayor porcentaje corresponde a acciones de tipo liberal y republicano, situación que coincide con el contenido y el NC de sus RS iniciales. Por tanto, las acciones que más han desarrollado fueron: votar, debatir y opinar (Fig. 24). Siendo preocupante que un grupo considerable (el 56%) manifieste que han hecho caso a

lo que dicen profesores y directivas sin cuestionarlos (Fig. 24). Igualmente, vimos como las acciones de participación no convencionales son las que menos han realizado (Fig. 24).

Estos resultados son cercanos a las conclusiones de otros estudios (Pagés, 2010; Sant, et. al. 2011; Caballero, 2018; 2019; Salinas, 2017; MEN, 2017; Salinas y Oller, 2018; Caballero, 2020), pues, al parecer, el alumnado prefiere utilizar las formas convencionales de participación y los mecanismos y canales institucionalizados, siendo el voto la que más usan. En cuanto a las formas no convencionales y más directas de incidir, los estudios coinciden en que el alumnado prefiere no usarlas, quizás por considerarlas más extremas, peligrosas, molestas o porque son las que menos conocen o tienen menor énfasis en su escuela o contexto.

Cuando se les pregunta a los estudiantes por las formas de participación que ejercerían en casos específicos, vimos cómo, ante la ausencia de docentes, directivos y padres de familia en el colegio, la mayoría expresa estar de acuerdo con formas de tipo republicano y comunitarista (Fig. 26). Con respecto a las acciones cercanas a la ciudadanía para la democracia radical, vimos que estas tienen menor porcentaje de aprobación frente a otras opciones (Fig. 26).

Durante el desarrollo del dossier, las formas de participación y las actitudes del alumnado, al momento de pensar en acciones, alternativas y estrategias, solían pasar por los distintos modelos. Así, cuando se les presentan distintas situaciones y se les dan las opciones de respuesta optan por desarrollar acciones de participación no convencionales, ni mediadas por la oficialidad o la institucionalidad (Figs. 50, 56 y 64). En cambio, cuando se les pregunta por estrategias para resolver las problemáticas que generan los MS, proponen acciones de tipo republicano, en especial la escucha, el diálogo y el acuerdo (Fig. 65).

Igualmente, observamos como las formas de participación elegidas por las y los estudiantes expresaban cierta desconfianza en el accionar de las instituciones políticas tradicionales, pues ninguno consideraría acciones en donde deban generar las soluciones el ejecutivo (gobierno y presidencia), el legislativo (el congreso) o los jueces (Tablas 28, 35 y 42).

Después del dossier, cuando se les pregunta de nuevo: qué acciones desarrollarían si no hay directivas, docentes y padres de familia para organizar el colegio, la mayoría expresa estar de acuerdo con formas de participación de tipo republicano y comunitarista, tales como: debatir, entre todos la forma de organizar el colegio o defender los intereses de los estudiantes (Fig. 85). En cuanto a las formas de tipo radical, como manifestarse para lograr cambios, el porcentaje que estaría de acuerdo con este tipo de acciones baja con respecto al cuestionario inicial (pasa del 72,2% que estaría de acuerdo con esta acción al 55,6%) (Fig. 85). Lo que parece confirmar que los estudiantes al momento de formular posibles soluciones a las problemáticas prefieren plantear alternativas de tipo republicano, en especial el diálogo y la escucha.

Por otro lado, vemos que el porcentaje de estudiantes que estarían de acuerdo con realizar acciones que podemos considerar de desinterés y subordinación baja con respecto al cuestionario inicial (pasa del 38,9% que estarían de acuerdo al 16,7%) (Fig. 85). Lo que inferimos se debe al impacto que produjo la vulneración de los derechos humanos en los MS estudiados, pues esto despertó un mayor compromiso ante las problemáticas.

Por otro lado, es interesante lo que ocurre en el dossier, pues al preguntarles inicialmente cómo actuarían ante un caso de vulneración de la libertad de expresión en la escuela, la mayoría opta por acciones de tipo republicano (Fig. 43). Sin embargo, al final del dossier, al hacerles la misma pregunta, la mayoría cambia de perspectiva y eligen optar por acciones de tipo crítico/radical y comunitarista (Fig. 75). Esto confirma que el dossier ha generado cambios en la manera en el alumnado valora ciertas situaciones. Como lo expresa la siguiente estudiante:

[...] en esta ocasión marqué esta opción, pues con el pasar de las actividades me percaté de que hacer las cosas como las normas lo dicen solo lleva a la conclusión de que los “superiores” te digan “está en proceso su petición” o “después lo solucionamos” y que la forma más factible de buscar una solución temprana a los problemas es tomar un poco de rebeldía y expresar de forma fuerte y concisa tus inconformidades y las soluciones que presentas para discutir en comunidad. (SM, 2021)

Finalmente, teniendo en cuenta el supuesto desarrollado para la cuarta pregunta investigación:

La forma en que las y los estudiantes ejercen, principalmente, su participación política es a través de acciones convencionales (elecciones, voto, representatividad) cercanas al modelo liberal. Durante y después de la implementación del dossier de actividades sobre movimientos sociales contemplarán ejercer formas de participación no convencionales para defender, exigir sus derechos y buscar cambios.

Observamos que, a la luz de los resultados, no se valida del todo, pues en un principio la mayoría de formas en que los estudiantes ejercen su participación política no es solo a través de acciones cercanas al modelo liberal sino también al republicano y comunitarista (Fig. 24). Por tanto, las acciones que más han realizado son: votar, expresar sus opiniones, debatir sus ideas en distintos espacios y colaborar con la comunidad o en su escuela. No obstante, cuando se les pregunta a los estudiantes cómo actuarían ante una situación concreta de su escuela, la mayoría estaría de acuerdo con acciones más directas y menos desinteresadas (Fig. 43).

A su vez, durante y después del dossier, las y los estudiantes, en el momento de formular posibles soluciones a las problemáticas de los MS, prefieren plantear alternativas de tipo republicano, en especial el diálogo y la escucha (Fig. 65). No obstante, cuando se les dan opciones de respuesta prefieren elegir acciones de tipo no convencional (Figs. 50, 56, 64 y 75). Podríamos afirmar, entonces, que es posible transformar la forma en que las y los estudiantes ejercen su participación política a partir de un dossier de actividades sobre los movimientos sociales, pues, como lo vimos, el alumnado consideraría alternativas de tipo no convencional en ciertas situaciones.

7.5 ¿Es posible una educación para la ciudadanía de la democracia radical?

La enseñanza en ciencias sociales tiene como objetivo, desde el enfoque de una educación para la ciudadanía de la democracia radical, propiciar la participación protagónica

de las personas y colectivos marginados y excluidos, en pro de una sociedad más justa y equitativa. Por lo tanto, promueve una formación política y ciudadana que eduque para la lucha por la libertad, la igualdad, la justicia, el asertividad, la posibilidad de identificarnos con las realidades de los demás, la gestión del conflicto, la empatía y la recusación e impugnación de las posiciones y de la lógica policiva (Laclau y Mouffe como se citó en Giménez y Henríquez, 2002; Ranciere, 2006; Caballero, 2021).

La educación para la ciudadanía de la democracia radical favorece que las y los estudiantes puedan participar en la construcción del conflictivo e inacabado orden deseado, abre la democracia y permite el conocimiento de diferentes alternativas y posibilidades de futuro. Por tanto, mantiene viva la posibilidad de intervención y transformación de la realidad y facilita los espacios para la discusión, en donde la existencia de los distintos modelos antagónicos, a través del agonismo, permite mirar al otro, no como enemigo, sino, como adversario (Mouffe, 2007; 2012; Sant, 2021; Caballero, 2021). Esta visión, promueve la construcción del propio proyecto democrático, la creación de cadenas de equivalencia, de la idea de pueblo, la participación y la lucha popular entre distintas visiones políticas. En este marco caben opiniones, emociones, experiencias, identidades diversas y no hay la necesidad de llegar a consensos (Laclau, 2005; Sánchez, 2008; Mouffe, 2012; Sant, 2021; Caballero, 2021).

Esta forma de entender la educación para la ciudadanía aborda temas relacionados con la desigualdad, la injusticia social, genera oportunidades para definir las identidades políticas, -que no son fijas ni predeterminadas-, y facilita que las y los estudiantes estén en igualdad de condiciones para participar de la lucha hegemónica. De esta manera podrán cuestionar las instituciones, las ideas y las verdades asumidas (Leighton, 2013; Sant, 2021).

Este enfoque busca la igualdad entre las personas y la emancipación intelectual, permitiendo que todo el pueblo pueda concebir su dignidad, tome conciencia, descubra, fortalezca y aumente sus habilidades para leer el mundo y potencie sus capacidades de indignación, de crítica, de resistencia, de oposición, de escrutinio, de intervención y de entendimiento propio y de los otros (Ranciere, 2003; Leighton, 2013; Ross y Vinson). Todos esto, con la finalidad de no reforzar el estatus quo, ni perpetuar regímenes que sean injustos, desiguales y de subordinación (Ranciere, 2003; Leighton, 2013; Ross y Vinson).

Al inicio de la tesis y de este capítulo describimos como los distintos proyectos y leyes sobre educación política se han limitado a una instrucción cívica, que ha instrumentalizado y reducido el ejercicio ciudadano al voto y a los procesos de elecciones. Situación que reproduce las relaciones autoritarias, de subordinación, las jerarquías rígidas y las visiones tradicionales de la democracia, en donde se delega en otros la participación.

Esta realidad nos generó la necesidad de pensar en una formación política que fomente una mayor participación, para que las y los estudiantes ejerzan un mayor compromiso y realicen acciones para la transformación en pro de una mayor justicia social. Para tal fin, resaltamos la importancia de una educación política que forme en pensamiento crítico y en una ciudadanía más activa, cuestionadora, deliberativa, colectiva, autónoma, libre y participativa, con la cual

las comunidades logren incidir en las decisiones que les conciernen y transformen sus realidades.

Ante un contexto de crisis de la democracia liberal (Rivera, 2016; Sant, 2021) nos planteamos la importancia de generar una propuesta que buscara una radicalización de los principios de igualdad y libertad. Dicha propuesta tenía elementos: del modelo liberal, como facilitar el conocimiento y la reflexión sobre las instituciones de lo público, el orden social y los derechos; del modelo republicano, como fomentar las habilidades de deliberación y debate; del modelo comunitarista, como promover el sentido de pertenencia, el pluralismo, el colectivo y la participación activa; y del modelo crítico, como destapar las relaciones de dominación, explotación y subordinación.

Teniendo en cuenta estos aspectos, a la luz de los resultados podemos concluir que:

1. Desde el modelo liberal, el aprendizaje a partir de los MS les facilitó a las y los estudiantes desarrollar reflexiones y críticas a instituciones como el Estado, el gobierno y las fuerzas estatales y a la situación de los derechos en medio de las manifestaciones. Reflexiones que los llevaron a considerar la importancia que tiene saber elegir bien a los representantes y al gobierno.
2. En cuanto al modelo republicano, el uso del debate les permitió generar PC, que se reflejó en aspectos como: plantear supuestos, formular preguntas, argumentar y contra-argumentar, sustentar sus tesis, contextualizar un problema y seleccionar información de distintas fuentes. También favoreció que emergieron elementos como el agonismo (Mouffe, 2007) y la lucha por el proyecto hegemónico (Sant, 2021), en donde las y los estudiantes entendieron la democracia como una práctica que permite la existencia legítima de todos los puntos de vista, donde el otro no es un enemigo, sino un adversario (Mouffe, 2007).
3. Con respecto al modelo comunitarista, los ejercicios desarrollados sobre los distintos MS favorecieron en las y los estudiantes el entendimiento de la importancia del colectivo, las comunidades, la unión y el sentido de pertenencia para lograr cambios y transformaciones.
4. En relación con el PC, el análisis de distintas fuentes permitió que el alumnado empezara a leer más allá de las imágenes. Esto les facilitó identificar problemáticas, señalar sesgos, ausencias, intencionalidades y manifestar posicionamientos frente a la información.
5. En lo que refiere a las QSV, destacamos como parecen favorecer una interpretación de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía que se aleja de los aspectos tradicionales y convencionales. En el desarrollo del dossier las y los estudiantes plantearon posicionamientos, opiniones y alternativas alejadas de lo hegemónico.
6. En cuanto a las actividades con testimonios, enmarcadas en la pedagogía de la memoria y como posibilidad de poner en crisis las RS, sirvieron para fundamentar

posiciones críticas que ya habían asumido las y los participantes. Esto generó la identificación de la noción del nosotros y de pueblo. Consideramos, que esto último, es uno de los aportes y hallazgos más importantes que se dieron en la investigación.

7. Desde la educación para la ciudadanía de la democracia radical se pueden destacar varios aspectos:
 - a. Cuando se realizan actividades sobre situaciones que afectan directamente a las y los estudiantes, la mayoría logran identificar, contextualizar y analizar los hechos, definir sus posiciones e implicarse. Lo anterior muestra que es necesario que las y los estudiantes se sientan identificados y pongan en crisis sus subjetividades y RS para poder contemplar formas de participación y alternativas no convencionales y más directas.
 - b. Cuando las actividades se refieren a hechos cercanos, el alumnado logra desarrollar argumentos que tienden a aproximarse al modelo de ciudadanía para una democracia radical y sopesar las emociones sobre la razón
 - c. Las actividades con significados vacíos (Sant, 2021) posibilitó la construcción de un pensamiento autónomo y el quiebre del régimen explicativo (Ranciere, 2003). Las y los estudiantes fueron expresando cada vez mejor sus argumentos, alternativas, ejemplos y definiciones. También el concepto de MS, que empezó siendo algo innato, al final de las clases se planteó de una manera más elaborada, haciendo referencia a aspectos colectivos, simbólicos e históricos.
 - d. Consideramos, entonces, que el dossier y su implementación, se convirtió en un acto emancipador, en el que los participantes cuestionaron las instituciones, descubrieron su potencial, concibieron su dignidad como personas, tomaron conciencia de sus capacidades y contemplaron la posibilidad de participar de los procesos políticos relevantes en la lucha hegemónica (Ranciere, 2003; Leighton, 2013; Sant, 2021).

Consideramos que hemos logrado desarrollar una educación ciudadana que posibilitó, en cierto modo, la comprensión de la democracia como un sistema de gobierno en el que, a diferencia de otros, todos los ciudadanos son libres e iguales para poder participar y en donde el cambio se da a través de la participación en la toma de decisiones y por medio de la acción social.

Finalmente, en cuanto la ciudadanía vimos como los resultados muestran que las y los participantes del estudio empezaron a entenderla como una identidad política, es decir, como la pertenencia a una comunidad y un nosotros, que se diferencia y se opone a un otros. Sin que esto implique la desaparición del opositor, sino legitimando su presencia para que las transformaciones puedan darse.

Vemos, entonces, teniendo en cuenta todos estos elementos que se presentaron a lo largo de las clases, que es posible formar en una educación para la ciudadanía de la democracia radical que posibilite la búsqueda inacabada del orden deseado, la emancipación y la igualdad.

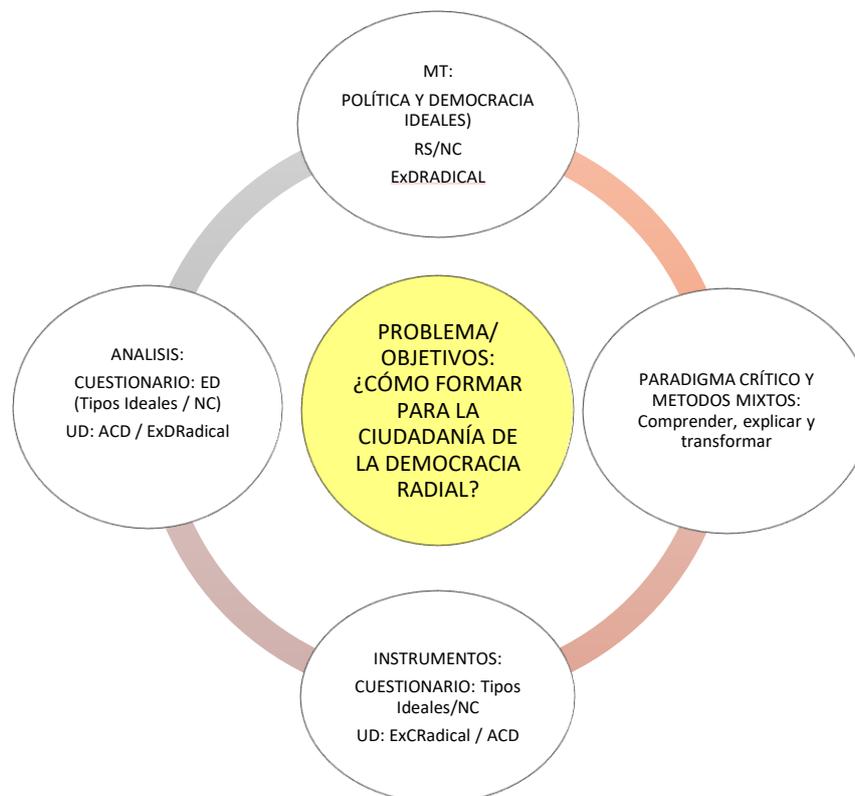
7.6 Recomendaciones para la enseñanza y la investigación

Teniendo en cuenta los hallazgos y resultados expuestos, planteamos las siguientes recomendaciones para la enseñanza y la investigación:

1. Para la enseñanza destacamos la importancia de identificar, caracterizar y buscar la transformación de las RS. Para tal fin, vemos que el enfoque del NC (Abric, 2001) posibilita desarrollar mejores intervenciones didácticas. Conociéndolas sabremos con una mayor precisión cómo deberíamos diseñar propuestas didácticas, pues el enfoque del NC nos permite mirar cómo se movilizan las RS y analizar mejor si ha habido transformaciones.
2. Es importante la construcción de un marco y modelo teórico a partir del cual se diseñen los instrumentos de recogida de datos (dossier) y se realice el análisis de la información. Esto posibilita concentrar la mirada en los elementos que permitan responder a la pregunta y objetivos de la investigación. En nuestro caso (Fig. 90) el enfoque del NC (Abric, 2001) y la construcción de los tipos ideales (Corbetta, 2007; Weber, 2009) guiaron el proceso de diseño y los análisis de la información. En el centro de dicho constructo teórico, que guía el desarrollo metodológico y el análisis, siempre estuvieron las preguntas y objetivos de la investigación.

Figura 90

Ejemplo de relación del marco teórico con el marco metodológico y analítico.



Nota. La figura muestra como la construcción del marco teórico guio el proceso de construcción de instrumentos y de análisis.

3. Consideramos desde el aspecto metodológico que el ACD permite encontrar aspectos que quizás no se pueden observar desde otras perspectivas metodológicas. De esta manera, el ACD posibilita mirar la relación entre el discurso de los estudiantes (categorías discursivas), el marco teórico (categorías teóricas y conceptuales), analizar las regularidades y frecuencias en los conceptos, conocimientos, opiniones y explicaciones. Todo lo anterior permite dar cuenta del NC y el SP (sistema periférico).

De la misma manera, permite encontrar la relación que tienen las RS con el contexto global, local y la experiencia de vida y hallar las expresiones textuales y discursivas que reproducen o se apegan a RS tradicionales y hegemónicas, que muchas veces perpetúan discursos de odio.

En esta línea, recomendamos el ACD porque posibilita analizar la forma en que los discursos, al ser interpelados por intervenciones didácticas, se van transformando, reafirmando o fundamentando. En nuestro caso, permitió caracterizar que cambios y permanencias se daban en las actitudes, las motivaciones y posibles formas de participación.

4. La investigación sugiere la importancia de trabajar con significados vacíos (Sant, 2021). Estos permiten que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico, construyan de forma autónoma su conocimiento y logren una emancipación intelectual, alejándonos de los regímenes explicativos (Ranciere, 2003).
5. Es importante diseñar actividades que pongan en crisis las subjetividades, identidades y nociones a veces cómodas de la realidad de las y los estudiantes. Este tipo de actividades logran cambiar posicionamientos, discursos hegemónicos, generar empatía, producir recusación de las posiciones y posibilitan la contingencia y reformulación de identidades esenciales

Por último, consideramos que sería interesante seguir investigando lo que ocurre en las aulas y desde procesos de investigación-acción, donde los docentes hagan estudio de sus propias prácticas. Para tal fin, se podrían considerar las siguientes preguntas: ¿Cómo desarrollar una educación para la ciudadanía de la democracia radical con diversos temas de los lineamientos curriculares de ciencias sociales? ¿Cómo puede mejorar el enfoque de educación para la ciudadanía de la democracia radical la formación del profesorado? ¿Cómo se podría aplicar en la práctica diaria de la docencia la perspectiva del NC y el SP? ¿Qué experiencias docentes favorecen la formación ciudadana y política del alumnado en una democracia radical? Igualmente, nos quedan por responder preguntas que den continuidad a esta investigación, como: ¿Qué ocurrió con las RS de las y los estudiantes después de un tiempo considerable de nuestra investigación? ¿Se conservan los aspectos y elementos destacados en el presente estudio? ¿Cómo están ejerciendo su participación política, ciudadana y democrática pasados unos años? ¿Qué hubiera sucedido con las RS si la intervención no se hubiera dado en un contexto de movilizaciones?

7.7 Consideraciones finales

Para terminar, quisiéremos subrayar como una serie de actividades, que forman parte de los datos recogidos en esta investigación, en un enfoque de educación para la ciudadanía de la democracia radical, permitieron que las RS de las y los estudiantes transiten de lo convencional, hegemónico y liberal hacia los modelos republicano, comunitarista y radical. Consideramos que lo anterior es una posibilidad más para intentar cambiar las realidades educativas.

Desde mi posición como docente, prefiero creer que un cambio en la educación democrática es posible y hemos de continuar intentándolo. Esta tesis es solo un aporte más a esta siempre inacabada actividad que es formar en educación política y ciudadana. Desde mi experiencia como docente, el desarrollo de la investigación ha tenido un enorme valor para mi propia formación, pues ha transformado mis concepciones y prácticas de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía.

Finalmente, somos conscientes que modificar el NC de las RS es un proceso lento que requiere de diversas estrategias y contextos de aprendizaje y que este no puede modificarse solamente con una intervención didáctica. Sin embargo, consideramos que podemos y debemos incidir en las RS de nuestro alumnado, como meta esencial de la formación ciudadana (Pagés y Oller, 2007). Así, en esta investigación, hemos comprendido las posibilidades y uno de tantos caminos que existen para deconstruir y reconstruir las representaciones del alumnado y repensar la democracia, como el poder de las personas para mejorar la sociedad. Todo esto, desde el propósito ineludible que tiene nuestra tarea como docentes: buscar la libertad, la igualdad y la justicia social.

8 Referencias Bibliográficas

- Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. Abric. (Ed.). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales* (pp. 11-32). Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. (2001a). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. Abric. (Ed.). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales* (pp. 53-74). Ediciones Coyoacán.
- Aceituno, D., Muñoz, C. y Vásquez, G. (2012). Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2º año de Enseñanza Media. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban. (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales 2* (pp. 165-176). Díada Editora.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Almeida, P. (2020). *Movimientos sociales: la estructura de la acción colectiva*. CLACSO.
- Alvarado, S., Ospina, H, Botero, P y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43
- Álvarez, A. y Monedero, J. (2002). Gobiernos escolares, democracia representativa y las dificultades de la educación democrática. <https://docplayer.es/18305766-Gobiernos-escolares-democracia-representativa-y-las-dificultades-de-la-educacion-democratica.html>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. FLACSO.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós
- Arias, D. (2010). Educación Ciudadana en Colombia: Políticas de Exclusión. *Revista Nodos y Nudos*, 3(29), 79-91.
- Aristóteles. (2000). *Política*. UNAM.
- Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Labor Universitaria.
- Banco Mundial. (2018). *Índice Gini*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>
- Barrera, D., Madariaga, C. y Palacio, J. (2011). Análisis de contextos sociales y su incidencia en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de undécimo grado de Santa Marta. *Revista Psicogente*, 14(26), 235-254.
- Bartolomé, M. (2002). Educar para una ciudadanía intercultural. En M. Bartolomé. (Ed.). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural* (pp.131-162). Narcea.
- Benedicto, J. (2008). La juventud frente a la política: ¿desenganchada, escéptica, alternativa o las tres cosas a la vez? *Revista de Estudios de Juventud*, (81), 13-28.

- Benejam, P. (1997) Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagès. (Eds.). (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (pp. 33-51). ICE Universidad de Barcelona / Horsori.
- Benejam, P. (1997a). La selección y secuenciación de los contenidos en ciencias sociales. En P. Benejam y J. Pagès. (Eds.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (pp. 71-93). ICE Universidad de Barcelona / Horsori.
- Birulés, F. (1997). Introducción. En H. Arendt. *¿Qué es la política?* (pp. 9-36). Paidós.
- Boixader, A. (2004). Las ideas políticas de los jóvenes. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, la geografía y la historia*, (44), 27-35.
- Bosch, D. y González, N. (2012). ¿Cómo perciben los alumnos su participación en los centros de Secundaria? Una investigación sobre las representaciones sociales de los alumnos. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban. (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales 1* (421-429). Díada Editora.
- Bourdieu, P. (1999). Comprender y el Interrogatorio. En P. Bourdieu (Ed.) *La miseria del mundo* (pp. 527-555). Fondo de la Cultura Económica (FCE).
- Bruno, D. y Barreiro, A. (2015). La representación social de la democracia de adolescentes argentinos. *Escritos de Psicología*, 8(3), 33-40.
- Bruno, D., Barreiro, A. y Kriger, M. (2011). Representaciones sociales de la política en los jóvenes: Corrupción institucional y mentira. *Kairos. Revista de Temas Sociales*, 15(28), 4-16.
- Buenfil, R. (1993). *Análisis de discurso y educación*. DIE.
- Caballero, L. (2015). *Del “no aprendí nada” al “hacerse escuchar”. La construcción de subjetividades políticas y ciudadanas en una institución escolar de Bogotá* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]
- Caballero, L. (2015a). Del “no aprendí nada” al “hacerse escuchar”. La construcción de subjetividades políticas y ciudadanas en una institución escolar de Bogotá. *Nodos y Nudos*, 4(38), 55-70
- Caballero, L. (2017). Hacia una pedagogía de la memoria, el desacuerdo y el acontecimiento: El caso de la galería de la memoria “somos protagonistas de la historia” del Colegio IED Tibabuyes Universal. *Cambios y Permanencias*, 8(2), 1109-1124.
- Caballero, L. (2018). La educación para la participación democrática de la ciudadanía. Estudio de casos de estudiantes de grado once de dos instituciones públicas de Bogotá: entre la sumisión y la crítica [Tesis de Master, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Caballero, L. (2019). Entre la sumisión y la crítica: las representaciones de estudiantes de Bogotá sobre política y democracia. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, (4), 128-149.
- Caballero, L. (2021). La educación para la participación democrática de la ciudadanía. Esbozo de una propuesta para la formación de una ciudadanía crítica. En M. Massip, N. González y A. Santisteban. (Eds.). *El futur comença ara mateix. L'ensenyament de les*

- ciències socials per interpretar el món i actuar socialment* (pp. 213-225). GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials): Universitat Autònoma de Barcelona.
- Caballero, L., González, G. y Santisteban, A. (2020). La propuesta de ciudadanía radical y las representaciones sociales de estudiantes de bachillerato en Colombia. *Sophia Austral*, (26), 237-258.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé (Ed.). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural* (pp.68-92). Narcea.
- Castoriadis, C. (1988). *Poder, política y autonomía*. Revue de Metaphisique et de la morale.
- Cerda, A., Loreto, M., Magendzo, A., Santa, E. y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas de los docentes*. LOM Ediciones.
- Chaux, E. (2004). Prologo. En E. Chaux, J. Lleras y A. Velásquez. (Eds.). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas* (pp. 9-12). Ediciones Uniandes.
- Colella, L. (2014). Igualdad y diversidad en la educación. Un abordaje desde el concepto de “emancipación intelectual” de Jacques Ranciere. *Fermentario*, (8), 1-17.
- Constitución política de Colombia. (1991, 6 de Julio). Asamblea Nacional Constituyente. Legis Editores.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza.
- Credencial Historia. (2005). La masacre de las bananeras. *Credencial Historia*, (190). <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-190/la-masacre-de-las-bananeras>
- Cristancho, J (2014). La categoría oposición política: Reflexiones para su conceptualización. *Revista Análisis Político*, (81). Universidad Javeriana, 98-113.
- Cubides, H. (2000). *Gobierno escolar y educación ciudadana. Estudio de Casos*. Universidad Central-DIUC-Compensar.
- Da Porta, E. (2012). Nuevas figuraciones de lo juvenil para pensar la interpelación pedagógica. *[Con]textos*, 1(1), 37-42.
- DANE (s.f.) Estratificación socioeconómica para servicios públicos domiciliarios. <https://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/servicios-informacion/estratificacion-socioeconomica#:~:text=La%20estratificaci%C3%B3n%20socioecon%C3%B3mica%20es%20una,cobrar%20contribuciones%20en%20esta%20%C3%A1rea>.
- De Alba, N. y Navarro, E (2016) ¿Qué concepción de la acción ciudadana tienen los jóvenes en España? declaraciones y propuestas. En C. García, A. Arroyo y B. Andreu (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 684-693). Universidad de Las Palmas de Canarias: AUPDCS.

- De Lourdes, M. y Santisteban, A. (2016). Representaciones sociales sobre participación democrática en estudiantes de formación inicial del profesorado a partir de sus experiencias en el movimiento estudiantil. *Fronteras*, 3(1), 35 -53.
- Decreto 1860 de 1994. (1994, 3 de agosto) Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial No 41.473. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot I. (2009) Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra. (Ed.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). La muralla.
- Echavarría, C. (2011). Concepciones de ciudadanía y de ejercicio ciudadano en un grupo de jóvenes en situación de protección. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 197-211.
- El Tiempo (2018, 25 de septiembre) Las claves: Colombia ocupa puesto 90 en el Índice de Desarrollo. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/mundo/mas-regiones/indice-de-desarrollo-humano-en-colombia-segun-la-onu-272820>
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Estrada, M. y Sánchez, O. (2016) Representaciones sobre la participación social en la educación en consejos escolares en el norte de México. *Foro Educación*, (20), 383-403.
- Foucault, M. (1981). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI Editores
- García, F. y De Alba, N. (2012) La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social. En N. de Alba, F. García y A. Santisteban. (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, 1, (pp. 297-306). Díada Editora.
- Gillman, A. (2010). Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 329-345.
- Gimeno, C. y Henríquez, A. (2002). Hacia una conceptualización de ciudadanía crítica y su formación. *Educación en derechos humanos, ciudadanía y formación crítica de maestros y maestras. Anuario pedagógico*, (5), 13-58.
- Giroux, H. (2004). Desafiar el nuevo orden mundial del neoliberalismo. La promesa de la pedagogía crítica. *Educación Crítica: Retos y Aportes para que otro Mundo sea Posible, Anuario Pedagógico*, (8), 21-33
- Gómez, E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (7). Universidad Autónoma de Barcelona: Universidad de Barcelona, 131-140.
- Gómez, J. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Universidad Francisco José de Caldas.
- González, G. (2009). ¿Qué significa para los profesores de ciencias sociales educar para la ciudadanía? Ideas desde Cataluña. En R. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi. (Eds.).

- L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona"* (pp. 69-76). Pàtron Editore.
- González, G. (2012). La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la formación ciudadana en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza [Tesina Master, Universitat Autònoma de Barcelona].
- González, G. (2012a). La participación en la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Una investigación sobre las representaciones sociales del profesorado. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales 2* (pp. 233-240). Díada: AUPDCS.
- González, G. y Santisteban, A. (2014). Editorial: Una mirada a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(1), 7-17.
- González, G. y Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Revista Educación y Educadores* 19(1), 89-102.
- Gutiérrez, M., Arana, D. y Buitrago, O. (2016) El reconocimiento de la diversidad a partir de problemas socialmente relevantes en la educación primaria. En C. García, A. Arroyo y B. Andreu. (Eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 194-201). Universidad de las Palmas de Gran Canarias: AUPDCS.
- Gutiérrez, M., Reyes, N., Ortiz, M., Escobar, J., Robles, S. (2021). *Juventudes colombianas preocupaciones, intereses y creencias*. Fundación SM
- Habermas, J. (1997). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Gustavo Gilli.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C. e Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. UPN.
- Horrach, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: Historia y modelos. *Revista de Filosofía Factótum*, (6), 1 -22.
- Iñiguez, L. (2006). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En L. Iñiguez. (Ed.) *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp.58-89). Editorial UOC.
- Jaime, A. (2008). Trayectorias de participación política de la juventud europea: ¿Efectos de cohorte o efectos de ciclo vital? *Revista de Estudios de Juventud*, (81), 67-93.
- Jiménez, D. A. (2014). Lo público, la ciudadanía y los valores: reflexiones, tensiones y posibilidades. *Magistro*, 8(15), 181-202.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.). *Psicología Social II* (pp. 469-494). Paidós.

- Kymlicka, W., Norman, W (1997) El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La política: Revista de estudios sobre Estado y la Sociedad (Ciudadanía: el debate contemporáneo)*, (3), 5-40.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Fondo de la Cultura Económica (FCE).
- Larrañaga, M., Valencia, J. y Vergés, P. (2007). Representaciones sociales y desempleo: un estudio sobre las contradicciones y especificidades del desempleo femenino. En T. Rodríguez y M. García (Eds.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 311-328). Editorial Pandora.
- Latorre, A. (2009). La investigación acción. En R. Bisquerra. (Ed.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 369-394). La muralla.
- Leighton, R. (2012). Superar el efecto nocebo. Un enfoque radical de educación para la ciudadanía. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(1), 15-33.
- Levstik, L.S. y Tyson, C.A. (eds.) (2008) *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la república.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994_pro05.html
- Ley 1620 de 2013. (2013, 15 de marzo). Congreso de la República. Diario Oficial No. 48.733.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1620_2013.htm
- López, F. (1992). Autoritarismo e Intolerancia en la cultura política. *Revista Análisis*, (65), 45-54.
- Marker, G. & Mehlinger, H.D. (1992). Social studies. En Jackson, P. (ed.). *Handbook of research on curriculum* (pp. 830-851). Macmillan.
- Martínez M. y Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de subjetividad política. En procesos investigativos. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro. (Eds.). *Subjetividades Políticas: desafíos y debates latinoamericanos Colombia* (pp. 169-189). IDEP-CLACSO.
- Martínez, I. y Pagès. J. (2017). Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones: Resultados de una investigación. *Clío & Asociados*, (24), 83-89.
- Maturana, H. y Nisis, S. (1997). *Formación Humana y Capacitación*. Unicef-Chile/Dolmen Ediciones.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI editores.
- MEN. (2004). *Formar para la ciudadanía si es posible: estándares básicos de competencias ciudadanas, lo que necesitamos saber y saber hacer*. MEN.
- MEN. (2017). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016: Informe Nacional para Colombia 2017*. MEN.
- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método, la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En R. Wodak y M. Meyer. (Eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 35-60). Gedisa Editorial.

- Mieles, M. y Alvarado, S. (2012). Ciudadanía y competencias ciudadanas. *Revista Estudios Políticos*, (40), 53-75.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares Constitución Política y Democracia*. MEN.
- Monsalve, D. (2015). Formación política en la escuela. Corregimiento Altavista (Medellín, Colombia): estudio de caso. *Revista Fórum*, 8(9), 75-96.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Mouffe, Ch. (1993). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. *Debate Feminista*, (7), 3-22.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de la Cultura Económica (FCE).
- Mouffe, Ch. (2012). Prefacio: La política democrática hoy. En Ch. Mouffe. (Ed.). *Dimensiones de la democracia radical. Pluralismo, ciudadanía, comunidad* (pp. 11-30). Prometeo Libros.
- Mouffe, Ch. (2012a). Ciudadanía democrática y comunidad política. En Ch. Mouffe. (Ed.). *Dimensiones de la democracia radical. Pluralismo, ciudadanía, comunidad* (pp. 283-300). Prometeo Libros.
- Muñiz, J. y Fonseca, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16.
- Muñoz, C., Vásquez, N. y Sánchez, M. (2013). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la educación general básica: Un estudio desde las aulas de historia. *Psicoperspectivas*, 12(1), 95-115.
- Muñoz, C., Vásquez, N., Reyes, L. (2010). Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del Estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 153-175.
- Muñoz, E. (2012) El movimiento estudiantil chileno para poner fin al lucro en la educación: una experiencia de participación ciudadana. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban. (Eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales 2* (pp. 177-186). Díada Editora.
- Padierna, M. (2009). Educación y movimientos sociales. *Pampedia*, (6), 13-27.
- Pagès, J. y Oller, M. (2007) Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (6). Universidad Autónoma de Barcelona: Universidad de Barcelona, 3-19.
- Pagès, J., investigador principal (2010). ¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía. Proyecto I+D+I. SEJ 2004-02046 /EDUC. Dirección General de Investigación-Ministerio de Educación y Ciencia, 2004-2008. Universidad Autónoma de Barcelona.
- <https://grupsderecerca.uab.cat/gredics/es/content/mec-sej2004-02046educ>

- Pagès, J., Santisteban, A. y González, G. (2010). La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès y N. González. (Eds.). *La construcción de les identitats i l'ensenyament de les CCSS* (pp. 159-180). Barcelona: Servei de Publicacions.
- Pagès, J. (2009) Competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, (187), 7-11.
- Pardo, D. (2020, 11 de marzo). Qué fue la Séptima Papeleta, el movimiento que cambió Colombia hace 30 años (y por qué sus demandas aún están insatisfechas). *BBC*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51829209>
- Pécaut, D. (2001) Crisis y construcción de lo público. En V. Encuentro (dir.), *Iberoamericano del Tercer Sector, Lo público. Una pregunta desde la sociedad civil* (pp.103-131).
- Peña, J. (2000) *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Pinilla, A. y Torres, J. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana, una década de incertidumbres*. UPN – IDEP.
- Portafolio (2022, 19 de junio) Segunda vuelta 2022, con la abstención más baja en 20 años. *Portafolio*. <https://www.portafolio.co/elecciones-2022/segunda-vuelta-2022-con-la-abstencion-mas-baja-en-20-anos-567183>
- Radio Nacional de Colombia. (2022, 9 de junio). ¿Por qué se conmemora el Día del Estudiante Caído en Colombia? *Radio Nacional de Colombia*. <https://www.radionacional.co/cultura/historia-colombiana/dia-del-estudiante-caido-por-que-se-conmemora>
- Ranciere, J. (2003). *El Maestro Ignorante*. Editorial Leartes.
- Ranciere, J. (2006). *Política, policía, democracia*. LOM
- Rey, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro. (Eds.). *Subjetividades Políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 169-189), IDEP-CLACSO.
- Rivera, A. (2016). Escollos y desafíos de la educación ciudadana en escuelas rurales del caribe colombiano. Una etnografía de escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), 169-190.
- Rodríguez, A., Ruiz, S. y Guerra, P. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación y desarrollo social*, 1(1), 140-157.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2014). *Metodología de la Investigación*. UOC.
- Rodríguez, H. y Contreras, C. (2014). Formación ciudadana: una apuesta desde la teoría crítica y la creación colectiva para la emergencia de subjetividades políticas en la infancia. *Calle14*, 9(14), 91-105.
- Ross, E. y Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (11), 73-86.
- Sabariego, M (2009). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra. (Ed.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-88). La muralla.

- Salinas, J. (2017) Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad [Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona] Depòsit Digital de documents de la UAB <https://ddd.uab.cat/record/187027>
- Salinas, J. y Oller, M. (2017). Representaciones sociales de la participación ciudadana en alumnos chilenos al final de la primaria. En R. Martínez, R. García y R. García. (Eds.). *Investigación didáctica de las ciencias sociales: retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 761-772). Universidad de Córdoba: AUPDCS.
- Salinas, J. y Oller, M. (2018). ¿Qué es la democracia? ideas del alumnado sobre su escuela, su familia, sus amistades, los movimientos sociales y la televisión. En E. López, C. García y M. Agustí. (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 909-918). Universidad de Valladolid: AUPDCS.
- Salinas, J., Torres, B. y Tapia, M. (2021). Jóvenes y elecciones democráticas. Una investigación-acción cogenerativa con un grupo de estudiantes de secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-22.
- Sánchez, I. (2008). Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(46), 1-12.
- Sans, A. (2009). Métodos de investigación de enfoque experimental. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 167-194). La muralla.
- Sant, E y Pagès, J. (2012). Los conocimientos históricos y actuales para el aprendizaje de la participación como base de una ciudadanía crítica y activa. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban. (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales 1* (pp. 363-372). Díada Editora: AUPDCS.
- Sant, E. y Pagès, J. (2013). Enseñar y aprender a participar en política: qué sabemos y qué necesitamos seguir investigando [Ponencia]. *I Jornadas Internacionales sobre Educaciones y Política*, Medellín, Colombia.
- Sant, E y Pagès, J. (2013a). La influencia de los medios de comunicación en la socialización política de los jóvenes de 12-16 años en un contexto de crisis económica. En J. Díaz, A. Santisteban y A. Cascajero. (Eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (pp. 207-217) Universidad de Alcalá: AUPDCS.
- Sant, E. (2021). Educación política para una democracia radical. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, (20), 138-157.
- Sant, E., Casas, M. y Pagès, J. (2011). Participar para aprender la democracia Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. *Uni-Pluriversidad*, 11(2), 1-25.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta moebio*, (41), 207-224.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, (187), 12-15.

- Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez, R. García y R. García. (Eds.). *Investigación didáctica de las ciencias sociales: retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Universidad de Córdoba: AUPDCS.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, (10), 57-79.
- Santisteban, A. y González, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? En J. Díaz, A. Santisteban y A. Cascajero (Eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 761-770). AUPDCS / Universidad de Alcalá.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. En J. Pagès y A. Santisteban (coord.). *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 1-23). Wolters Kluwer
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2009). La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales. En R. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi. (Eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona"* (pp. 101-108). Pàtron Editore.
- Santisteban, A., González, N., Pagès, J. y Oller, M. (2013). La introducción de temas controvertidos en el currículo de ciencias sociales: investigación e innovación en la práctica. En J. Prats, I. Barca y R. López (Eds.), *Historia e identidades culturales* (pp.208-219). UB / CIED.
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y Friedman, T. (2018). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina. Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana 2016. Informe Latinoamericano*. IEA.
- Secretaría de Integración Social (2020) Diagnostico Local Suba 2020.
https://www.integracionsocial.gov.co/images/docs/entidad/diagnosticolocal_suba_2020.pdf
- Secretaria de Planeación (2009) Conociendo la localidad de Suba: Diagnostico de los aspectos físicos, demográficos y socio-económicos 2009.
<http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/documentos/11%20Localidad%20de%20Suba.pdf>
- Secretaría de Planeación (2020) Indicadores de Diagnostico Local para las competencias del Acuerdo 740 de 2019: SUBA.
https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/11_suba_0.pdf
- Serna, P. (2008). Democracia radical y ciudadanía. *Eidos*, (9), 272-280.

- Shaver, J. (ed.) (1991) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. Macmillan.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós.
- Thornton, S. (1994) The social studies near century's end: Reconsidering patterns of curriculum and instruction. *Review of Research in Education*, (20), 223-254.
- Valenzuela, S. (2019, 14 de enero) Las cifras de la ONU lo demuestran: la violencia se desbordó en 2018. *Portal Pacifista*. <https://pacifista.tv/notas/onu-colombia-conflicto-2019-ivan-duque-desplazamiento/>
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, (186), 23-36.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinaria del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-178). Gedisa Editorial.
- Van Dijk, T. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso & sociedad*, 2(1), 201-261.
- Velásquez, M. (2021, 6 de noviembre). Daños y pérdidas económicas por el paro nacional en Colombia: estas son las cifras. *CNN*. <https://cnnespanol.cnn.com/2021/06/11/danos-y-perdidas-economicas-por-el-paro-nacional-en-colombia-estas-son-las-cifras/>
- Vilá, R. y Bisquerra, R. (2009). El análisis cuantitativo de los datos. En R. Bisquerra. (Ed.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 259-271). La muralla.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México, FCE.
- Weber, M. (2009). *La "objetividad" del conocimiento en la ciencia social y la política social*. Alianza Editorial.
- Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales sus desarrollos. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 17-34). Gedisa Editorial.

9 Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. *Modelos de política, democracia, participación y ciudadanía* Pág. 77

Tabla 2. *Modelos de formación política, democrática y ciudadana* Pág. 88

Tabla 3. *Objetivos didácticos y objetivos de investigación.* Pág. 107

Tabla 4. *Agrupación de las palabras por relación de sinonimia y frecuencia.* Pág. 116

Tabla 5. *Agrupamiento de las palabras asociadas al termino inductor de ciudadanía según los modelos teóricos y tipos ideales.* Pág. 117

Tabla 6. *Palabras que podrían asociar los estudiantes con los términos inductores: política, democracia, ciudadanía y participación según el tipo ideal.* Pág. 118

Tabla 7. *Ejemplo de frecuencia del termino inductor Ciudadanía agrupadas por modelo para determinar las características y NC de las RS.* Pág. 119

Tabla 8. *Ejemplo de las palabras evocadas en el primer rango del término inductor ciudadanía.* Pág. 119

Tabla 9. *Ejemplo de las palabras más importantes relacionadas con el término inductor ciudadanía para determinar las características y NC de las RS.* Pág. 120

Tabla 10. *Ejemplo de análisis bivariado de variables para explicar origen de las RS (¿Las RS de la ciudadanía de los estudiantes depende de su pertenencia a organizaciones juveniles?).* Pág. 121

Tabla 11. *Fases de la Investigación.* Pág. 132

Tabla 12. *RS y Modelos de política: ¿Qué palabras asocian?* Pág. 135

Tabla 13. *RS y Modelos de democracia: ¿Qué palabras asocian?* Pág. 137

Tabla 14. *RS y Modelos de participación: ¿Qué palabras asocian?* Pág. 139

Tabla 15. *RS y Modelos de ciudadanía: ¿Qué palabras asocian?* Pág. 140

Tabla 16. *Definición de los MS.* Pág. 159

Tabla 17. *Relación de las noticias con los MS.* Pág. 163

Tabla 18. *Palabras referenciadas con mayor frecuencia y relación con términos inductores.* Pág. 163

Tabla 19. *Posiciones, valoraciones y argumentos acerca de la movilización en contra de la enseñanza de la diversidad sexual en las escuelas.* Pág. 165

Tabla 20. *Posiciones, valoraciones y argumentos acerca de la movilización en contra del abuso policial.* Pág. 166

Tabla 21. *Argumentos para definir o no una movilización como MS.* Pág. 167

Tabla 22. *Relación de movilización con los MS.* Pág. 168

Tabla 23. *Posibles formas de participación ante un caso de corrupción.* Pág. 170

Tabla 24. *Posibles formas de participación ante el constreñimiento de la libertad de expresión en la escuela.* Pág. 171

- Tabla 25. *Posiciones, valoraciones y argumentos acerca de la imágenes y memes.* Pág. 175
- Tabla 26. *Posiciones, valoraciones y argumentos acerca de los memes del movimiento feminista después de la fundamentación histórica.* Pág. 182
- Tabla 27. *Posiciones, valoraciones y argumentos acerca del movimiento feminista después de la actividad de crisis.* Pág. 185
- Tabla 28. *Posibles formas de participación ante situaciones de acoso y abuso sexual en contra de la mujer.* Pág. 187
- Tabla 29. *Posiciones, valoraciones y argumentos de los estudiantes acerca de la noticia.* Pág. 190
- Tabla 30. *Posicionamientos ante la actividad de contextualización de la QSV.* Pág. 194
- Tabla 31. *Posicionamientos, valoraciones y opiniones de los estudiantes acerca del estallido social en Chile en el 2019.* Pág. 196
- Tabla 32. *Posicionamientos, valoraciones y opiniones acerca de los testimonios de víctimas de vulneración de los derechos en medio del estallido social en Chile en el 2019.* Pág. 199
- Tabla 33. *Identificación de cadenas de equivalencia y articulación de demandas.* Pág. 200
- Tabla 34. *Posiciones, valoraciones y argumentos acerca de la noticia después de la actividad de crisis.* Pág. 201
- Tabla 35. *Posibles formas de participación ante el estallido social en Chile en el 2019.* Pág. 201
- Tabla 36. *Conjeturas, opiniones e identificación de problemáticas a partir de imágenes de MS en Colombia.* Pág. 204
- Tabla 37. *Caracterización de los MS e identificación de problemáticas a partir de la fundamentación histórica de los MS en Colombia.* Pág. 205
- Tabla 38. *Caracterización y definición de los MS a partir los aspectos comunes de los MS en Colombia.* Pág. 208
- Tabla 39. *Palabras referenciadas por los estudiantes al definir, caracterizar y opinar sobre los MS en Colombia y su posible relación con los términos inductores.* Pág. 209
- Tabla 40. *Posicionamientos en cartas sobre los MS en Colombia.* Pág. 212
- Tabla 41. *Elementos de desarrollo de pensamiento crítico en cartas sobre MS en Colombia.* Pág. 215
- Tabla 42. *Posibles formas de participación ante la realidad colombiana.* Pág. 216
- Tabla 43. *Posicionamientos, argumentos, ejemplificaciones y contra-argumentos para el ejercicio de debate sobre el PN.* Pág. 219
- Tabla 44. *Estrategias y soluciones propuestas por los estudiantes a las movilizaciones en Colombia.* Pág. 220
- Tabla 45. *Explicaciones y argumentos sobre cambios de parecer o no con respecto al debate.* Pág. 224
- Tabla 46. *Cartas al presidente del gobierno e interpretación de sus discursos.* Pág. 225
- Tabla 47. *Cadenas de equivalencia y articulación de demandas.* Pág. 227
- Tabla 48. *Posicionamientos ante los daños en bien público y privado y los bloqueos.* Pág. 228

Tabla 49. *Definición de MS*. Pág. 232

Tabla 50. *Características de ciudadanía para la democracia radical en la definición de los MS*. Pág. 232

Tabla 51. *RS de la política y su relación con los MS*. Pág. 234

Tabla 52. *RS de la democracia y su relación con los MS*. Pág. 236

Tabla 53. *RS de la participación y su relación con los MS*. Pág. 237

Tabla 54. *RS de la ciudadanía y su relación con los MS*. Pág. 238

Tabla 55. *Posibles formas de participación ante la falta de libertad de expresión en la escuela*. Pág. 239

Tabla 56. *Causas, características y estrategias de los MS*. Pág. 241

Tabla 57. *Elementos de ciudadanía para la democracia radical en las RS*. Pág. 249

Tabla 58. *RS y Modelos de política: ¿Qué palabras asocian?* Pág. 253

Tabla 59. *RS y Modelos de democracia: ¿Qué palabras asocian?* Pág. 257

Tabla 60. *RS y Modelos de participación: ¿Qué palabras asocian?* Pág. 259

Tabla 61. *RS y Modelos de ciudadanía: ¿Qué palabras asocian?* Pág. 262

Figuras

Figura 1. *Ejemplo de pregunta demográfica*. Pág. 104

Figura 2. *Ejemplo de pregunta de asociación libre*. Pág. 104

Figura 3. *Ejemplo de pregunta para medir el interés en la política*. Pág. 105

Figura 4. *Ejemplo de pregunta para identificar las prácticas de participación política, ciudadana y democrática*. Pág. 105

Figura 5. *Ejemplos de actividades del dossier a partir de la propuesta de los significantes vacíos*. Pág. 109

Figura 6. *Ejemplo de actividad sobre formas de participación y construcción de cadenas de equivalencia*. Pág. 110

Figura 7. *Ejemplo de debate desde el enfoque agonista y radical en donde se busca la contingencia de las identidades y la crisis de las subjetividades*. Pág. 110

Figura 8. *Ejemplo de actividades de la secuencia didáctica aplicadas desde el PC y el ACD*. Pág. 111

Figura 9. *Ejemplos de actividades de la secuencia didáctica aplicadas desde el PC y el ACD para asumir un papel activo*. Pág. 112

Figura 10. *Ejemplo de actividad de crisis, acontecimiento, empatía a partir de testimonios*. Pág. 113

Figura 11. *Diagrama de organización de las lecciones*. Pág. 114

Figura 12. *Ejemplo de ACD que relaciona el marco teórico con una primera aproximación a las características de la RS de MS desde los modelos*. Pág. 124

Figura 13. *ACD que relaciona corpus textual con el marco teórico para caracterizar las RS.* Pág. 125

Figura 14. *ACD que relaciona corpus textual para identificar posicionamientos, valoraciones y su relación con el marco teórico.* Pág. 126

Figura 15. *ACD que relaciona ideas, argumentos y posiciones frente a la situación de estallido social en Chile 2019 con el contexto local, inmediato y la propia experiencia de vida.* Pág. 127

Figura 16. *Ejemplo de ACD que caracteriza las RS sobre política, democracia, participación y ciudadanía desde los MS y su cercanía y lejanía con modelos hegemónicos y tradicionales.* Pág. 128

Figura 17. *Posibles cambios en las RS sobre política, democracia, participación y ciudadanía a partir de actividad de crisis.* Pág. 129

Figura 18. *Posibles formas de participación ante un caso hipotético de constreñimiento de la libertad de expresión según modelo.* Pág. 129

Figura 19. *Frecuencia de palabras según modelos de política.* Pág. 136

Figura 20. *Frecuencia de palabras según la visión de la política.* Pág. 136

Figura 21. *Frecuencia de palabras según modelos de democracia.* Pág. 138

Figura 22. *Frecuencia de palabras según modelos de participación.* Pág. 139

Figura 23. *Frecuencia de palabras según modelos de ciudadanía.* Pág. 141

Figura 24. *Formas de participación que han ejercido los estudiantes en su escuela, barrio o comunidad.* Pág. 142

Figura 25. *Regularidad de participación en acciones políticas.* Pág. 143

Figura 26. *Formas hipotéticas de ejercer participación en la escuela en caso de ausencia de docentes, directivas y padres de familia.* Pág. 145

Figura 27. *Enseñanza de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía en las clases de CS.* Pág. 146

Figura 28. *Análisis bivariado para explicar origen de las RS (¿Las RS de la política de los estudiantes depende del oficio de sus padres?).* Pág. 148

Figura 29. *Análisis bivariado para explicar origen de las RS (¿Las RS de la democracia de los estudiantes depende del oficio de sus padres?).* Pág. 148

Figura 30. *Análisis bivariado para explicar origen de las RS (¿Las RS de la participación de los estudiantes depende del oficio de sus padres?).* Pág. 149

Figura 31. *Análisis bivariado para explicar origen de las RS (¿Las RS de la ciudadanía de los estudiantes depende del oficio de sus padres?).* Pág. 149

Figura 32. *Análisis bivariado para explicar origen de las RS (¿Las RS de la política de las y los estudiantes depende del nivel educativo de los padres?).* Pág. 150

Figura 33. *Análisis bivariado para explicar origen de las RS (¿Las RS de la participación de las y los estudiantes depende de su pertenencia o no a grupos juveniles?).* Pág. 151

Figura 34. *Análisis bivariado para explicar origen de las RS (¿Las RS de la política de los estudiantes depende del interés de la familia o los amigos en la política?).* Pág. 152

- Figura 35. *Frecuencia con qué se habla de política con la familia, los amigos y en el colegio.* Pág. 153
- Figura 36. *Análisis bivariado para mirar relación entre RS (¿Las RS de la ciudadanía dependen de la RS de la política?).* Pág. 154
- Figura 37. *Análisis bivariado para mirar relación entre RS (¿Las RS de la democracia dependen de la RS de la política?).* Pág. 155
- Figura 38. *Relación de palabras con el concepto de MS.* Pág. 158
- Figura 39. *Frecuencia de palabras relacionadas con MS según Modelo.* Pág. 159
- Figura 40. *Gráfica radial de las palabras elegidas por cada estudiante según el modelo.* Pág. 160
- Figura 41. *Actividad Escogida #4.* Pág. 169
- Figura 42. *Posibles formas de participación ante un caso de corrupción según modelo.* Pág. 171
- Figura 43. *Posibles formas de participación ante un caso de constreñimiento de la libertad de expresión según modelo.* Pág. 172
- Figura 44. *Actividades previas para identificar posicionamientos y actitudes.* Pág. 174
- Figura 45. *Frecuencia de posicionamientos de los estudiantes acerca de las imágenes y memes sobre el movimiento feminista.* Pág. 179
- Figura 46. *Actividades de fundamentación histórica para cuestionar RS.* Pág. 181
- Figura 47. *Posiciones frente a los memes, antes y después de la actividad de fundamentación histórica.* Pág. 183
- Figura 48. *Actividad de crisis propuesta para cuestionar las RS de los estudiantes.* Pág. 184
- Figura 49. *Ejemplo de posibles cambios en las RS partir de actividad de crisis.* Pág. 186
- Figura 50. *Posibles formas de participación ante situaciones de acoso y abuso sexual según modelo.* Pág. 190
- Figura 51. *Actividades previas para identificar posicionamientos y actitudes.* Pág. 189
- Figura 52. *Frecuencia de posicionamientos de los estudiantes acerca de la portada del diario: El Mercurio sobre las movilizaciones en Chile en el año 2019.* Pág. 192
- Figura 53. *Actividades de contextualización de los hechos a partir de videos y distintas fuentes y opiniones.* Pág. 193
- Figura 54. *Actividad con testimonios de manifestantes víctimas de vulneración de sus derechos.* Pág. 198
- Figura 55. *Ejemplo de posibles cambios en las RS partir de las actividades de contextualización y crisis.* Pág. 200
- Figura 56. *Posibles formas de participación ante estallido social en Chile en el 2019 según modelo.* Pág. 202
- Figura 57. *Actividad de contextualización histórica sobre los MS en Colombia.* Pág. 205
- Figura 58. *Expresiones que aparecen en la definición de las características de los MS en Colombia.* Pág. 207

- Figura 59. *Comparación entre definición de MS en la clase 0 y posible definición en la clase 3.* Pág. 207
- Figura 60. *Actividad para destacar aspectos comunes de los MS y opiniones.* Pág. 208
- Figura 61. *Respuesta frente a la actividad: Escribes 5 ideas que se te vienen a la mente cuando piensas en manifestaciones en Colombia.* Pág. 211
- Fig. 62. *Respuesta frente a la actividad: Después de las exposiciones escribes 5 ideas que se te vienen a la mente cuando piensas en manifestaciones en Colombia.* Pág. 212
- Figura 63. *Regularidades y frecuencias en las RS de las y los estudiantes sobre los MS.* Pág. 214
- Figura 64. *Posibles formas de participación ante la realidad colombiana según modelo.* Pág. 217
- Figura 65. *Estrategias y soluciones para demandas de las movilizaciones en Colombia según el modelo.* Pág. 222
- Figura 66. *Ejemplo de cambios de posicionamientos y estrategias en las RS.* Pág. 223
- Figura 67. *Ejemplos de cambios de posicionamientos y estrategias en las RS.* Pág. 223
- Figura 68. *Relación de palabras con el concepto de MS.* Pág. 230
- Figura 69. *Frecuencia de palabras relacionadas con MS según Modelo.* Pág. 231
- Figura 70. *Grafica radial de las palabras elegidas por cada estudiante según el modelo.* Pág. 234
- Figura 71. *RS de la política desde los distintos modelos.* Pág. 235
- Figura 72. *RS de la democracia desde los distintos modelos.* Pág. 236
- Figura 73. *RS de la participación desde los distintos modelos.* Pág. 237
- Figura 74. *RS de la ciudadanía desde los distintos modelos.* Pág. 238
- Figura 75. *Posibles formas de participación ante la falta de libertad de expresión según modelo.* Pág. 240
- Figura 76. *Frecuencia de palabras según los modelos de política pre y post-test.* Pág. 254
- Figura 77. *RS de la política en el dossier desde los distintos modelos.* Pág. 254
- Figura 78. *Frecuencia de palabras según la valoración de la política pre y post-test.* Pág. 255
- Figura 79. *Frecuencia de palabras según los modelos de democracia pre y post-test.* Pág. 257
- Figura 80. *RS de la democracia en el dossier desde los distintos modelos.* Pág. 258
- Figura 81. *Frecuencia de palabras según los modelos de participación pre y post-test.* Pág. 260
- Figura 82. *RS de la participación en el dossier desde los distintos modelos.* Pág. 261
- Figura 83. *Frecuencia de palabras según los modelos de ciudadanía pre y pos-test.* Pág. 263
- Figura 84. *RS de la ciudadanía en el dossier desde los distintos modelos.* Pág. 264
- Figura 85. *Formas hipotéticas de ejercer participación en la escuela en caso de ausencia de docentes, directivas y padres de familia.* Pág. 266
- Figura 86. *Definición de la política a partir de las RS pre y pos-test.* Pág. 268
- Figura 87. *Definición de la democracia a partir de las RS pre y pos-test.* Pág. 268
- Figura 88. *Definición de la participación a partir de las RS pre y pos-test.* Pág. 269

Figura 89. *Definición de la ciudadanía a partir de las RS pre y pos-test.* Pág. 269

Figura 90. *Ejemplo de relación del marco teórico con el marco metodológico y analítico.* Pág. 286

10 Índice de anexos (Formato digital)

Anexo A
Cuestionario piloto

Anexo B
Cuestionario pre y post-test

Anexo C
Unidad Didáctica sobre los Movimiento Sociales

Anexo D
Datos estadísticos pre-test y post-test (diversos archivos formato Excel)

Anexo E
Desarrollo del dossier didáctico por el alumnado (diversos archivos formato pdf.)



[Anexos](#)

