

Revista Interamericana de Educación para la Democracia

**RIED**  **IJED**

Interamerican Journal of Education for Democracy



---

**Educadores y educación  
para la democracia:  
Trascendiendo una  
democracia “delgada”**

**Vol 1, No. 2**

Junio, 2008

Documento disponible en:  
**[www.ried-ijed.org](http://www.ried-ijed.org)**

**ISSN: 1941-1799**



## Educadores y educación para la democracia: Trascendiendo una democracia "delgada"

**Dr. Paul Carr**

Assistant Professor

Beeghly College of Education

Youngstown State University.

Youngstown, OH 44555-0001

(Tel) 330 941-2231 (Fax) 330 941-3034

pcarr@ysu.edu

### Resumen

---

¿Están nuestros sistemas educativos promoviendo, apoyando y cultivando una experiencia democrática para los estudiantes? El debate sobre la democracia en la educación podría caracterizarse en términos de una democracia representativa versus una participativa, siendo que la primera enfatiza los procesos electorales (delgada) mientras que la segunda se enfoca en la participación crítica y la justicia social (gruesa). Este artículo presenta un estudio sobre estudiantes de una Facultad de Educación (formadora de docentes) en los Estados Unidos, en el que se resaltan tres temas centrales: 1) la predisposición de los estudiantes universitarios para entender la democracia y la política superficialmente; 2) el potencial para que los docentes universitarios practiquen la democracia más profunda en la educación; y 3) la importancia de entender el poder y la diferencia social en relación con la democracia. Esta investigación conduce al desarrollo de un marco de referencia para conceptualizar la democracia en la educación, en el que se destaca en particular lo que los educadores pueden hacer para volverse más conscientes, críticos, y participativos.

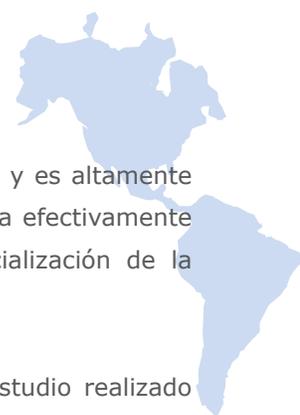
---

### Introduction

¿Qué es la democracia, cómo la entendemos y cómo se la enseña en las escuelas? Esta pregunta – que contiene tres componentes distintos pero inextricablemente ligados – es central por varios motivos. La democracia se ha vuelto un tema cada vez más prominente en virtud de fenómenos internacionales y transnacionales tan evidentes como las guerras y los conflictos militares, el incremento en la conciencia del impacto de la degradación ambiental, una globalización que aún no mejora la calidad de vida para amplios sectores de la sociedad alrededor del globo y la pregunta fundamental por los derechos humanos, (McLaren, 2007). Mientras tanto, si se consideran las obvias conexiones entre lo que ocurre a nivel internacional y el impacto local resultante

(Hoffman, 2006) es importante preguntarse qué es lo que se enseña, aprende y experimenta en las escuelas. ¿Logran nuestros sistemas educacionales incentivar, apoyar y cultivar experiencias democráticas para los estudiantes? (Banks et al., 2005; CIRCLE, 2003) ¿Cómo participan críticamente los estudiantes en la democracia durante sus años de formación? (Westheimer & Kahne, 2004).

El énfasis neoliberal en el Mercado ha logrado desplazar a la periferia al debate acerca de la justicia social en la democracia (Hill, 2003). A la luz del neoliberalismo, que prioriza las transacciones económicas, la privatización y la disminución del gasto público en instituciones sociales claves como la educación<sup>1</sup>, ¿qué se puede lograr en las escuelas para desafiar efectivamente las relaciones asimétricas



de poder que marginalizan y desprotegen a la que posiblemente es la mayoría de la población? (Portelli & Solomon, 2001; Torres, 2005). En último término, la cuestión de la formación política – especialmente la habilidad para detectar relaciones de poder asimétricas – se vuelve central para comprender la relación entre la educación y la democracia (Schugurensky, 2000; 2003; Freire, 1970). En este artículo presentamos – como factor relevante para entender el rol de la democracia en la educación – la posibilidad de desarrollar una pedagogía crítica que enfatice la participación política y la relevancia de la experiencia y el contexto social, como un medio para alcanzar la formación política. (Freire, 1970, 1998; McLaren, 2007; Wink, 2005; Kincheloe & Weil, 2004).

Las discusiones acerca de la democracia a menudo se convierten en perogrulladas acerca de que 'es naturalmente deseable' y, como corolario, que todo aquello que no es democrático se considera virtualmente irrelevante. Sin embargo, es aparente que no existe una definición universal de democracia (Karumanchery and Portelli, 2005) y, más aún, que mucha gente posee sólo una conceptualización superficial de lo que es – o debería ser – la democracia (Gandin & Apple, 2005). Por lo tanto la oposición entre una noción de democracia *delgada* y una *gruesa* nos permite conceptualizar la visible tensión entre los rasgos superficiales que a menudo se asocian a la democracia y, por otra parte, la estructura fundamental que permite aprehender el sentido más profundo del término. (Gandin & Apple, 2005)<sup>2</sup>. El debate también podría caracterizarse en términos de democracia representativa versus democracia participativa, estando el énfasis de la primera puesto en los procesos electorales (*delgada*), y el de la segunda en la participación crítica y la justicia social (*gruesa*). Por lo tanto, un examen de la democracia en la educación debe incluir el contexto educacional, especialmente dado la arquitectura neoliberal que enmarca la mayoría de las reformas educativas contemporáneas. (Torres, 2005). Como señalan Karumanchery y Portelli (2005), la globalización – pese a la "metanarrativa" típica – no

es ni apolítica (neutral) ni equitativa, y es altamente cuestionable en cuanto a cómo refleja efectivamente la dimensión humana en la comercialización de la educación.

Este artículo da cuenta de un estudio realizado con estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad del Medio-oeste de los Estados Unidos. Tres temas sobresalen en la investigación: 1) la predisposición para entender la democracia y la política en un sentido *delgado* entre los estudiantes universitarios; 2) el potencial para que los profesores universitarios *hagan* democracia en la educación y 3) la importancia de entender el poder y la diferencia en relación con la democracia.

En un artículo anterior (Carr, 2007), expuse y critiqué cómo los participantes del estudio entendían la democracia en los niveles social, político y educativo. También intenté exponer las ventajas de la participación activa en la educación democrática. En este artículo amplió la investigación con el desarrollo de un marco para conceptualizar la democracia en la educación, resaltando en particular aquello que los educadores pueden hacer para volverse más conscientes y participativos críticamente. El artículo también presta mayor atención a la noción de cómo *hacer* democracia, y cómo esta se vincula inextricablemente a una interpretación política y cultural de la ciudadanía.

Por lo tanto, esta investigación pretende determinar cómo se comprometen con la democracia en la educación los educadores (estudiantes de postgrado)<sup>3</sup> y los futuros profesores (estudiantes de pregrado). El foco está puesto en el rol que la pedagogía crítica puede jugar para hacer más democrática la educación y la experiencia educativa. En vista de esto, es importante enfatizar la distinción entre cómo está representada la democracia en las mentes de los participantes de la investigación y cómo podría verse en un marco pedagógico más crítico y político. Como plantean Stevick y Levinson (2007,



p.6), "Un énfasis en la cultura también permite un desplazamiento desde preguntas normativas del tipo '¿Es efectiva esta práctica pedagógica?' a preguntas más interpretativas como '¿Qué significa esta práctica para quienes participan de ella?'"'. En resumen, al tiempo que se hará una revisión crítica de las visiones y experiencias de los participantes en este estudio, se empleará un enfoque pedagógico crítico que vaya más allá de un simple análisis normativo acerca de si apoyan o no a la democracia, para sugerir estrategias, conceptos y temas que puedan informar un marco de referencia dirigido a cultivar una democracia *gruesa*.

Stevick y Levinson (2007) resumen así la dimensión cultural de la búsqueda de la democracia en la educación:

La democracia no es un sistema abstracto que se pueda arrojar a cualquier nuevo contexto esperando que funcione, ni un conjunto de disposiciones institucionales que puedan evaluarse satisfactoriamente examinando un diagrama en un documento. La democracia es producto de la interacción; la interacción entre un sistema y sus instituciones con el contexto cultural y las personas que las hacen reales. Las instituciones y las prácticas están empapadas de cultura. Y también lo están las escuelas, las prácticas educativas y los debates que las rodean (p. 2).

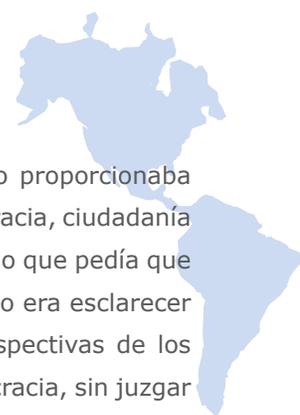
En un momento en que el patriotismo parece haber desplazado a la participación crítica (Westheimer, 2006) como el rasgo clave en la enseñanza de y para la democracia, es interesante destacar que se han realizado pocos estudios acerca de la ideología, afiliación y predisposición de quienes están encargados de diseñar la agenda de la democracia en las escuelas. Sin embargo, se cuenta con el importante trabajo conceptual realizado por Parker (2003), Avery (2002; 2003), y Banks et al. (2005) así como con algunos trabajos empíricos pioneros desde una perspectiva comparada (Torney-Purta, Kland Richardson, & Henry Barber, 2005; Torney-Purta, & Vermeer, 2004) que

buscan identificar y proponer estrategias que expandan el conocimiento y la participación cívica. Existe una amplia literatura sobre el tema de la ciudadanía y la educación ciudadana (e.g. Sears & Hughes, 2006) que incorpora, en distintos grados, algunos de los supuestos esenciales que constituyen la base de la democracia en la educación y la educación democrática, pero aún se requiere explorar la dimensión política de la pedagogía y la participación crítica de quienes enseñan en las escuelas en relación con su apego a la democracia (Parker, 2003; Westheimer & Kahne, 2004).

Una hipótesis general que orienta este trabajo es, entonces, que a menos que los profesores mismos estén sólidamente comprometidos con la democracia, el aporte de un trabajo progresivo en educación democrática que se adelante en las escuelas y salas de clases – con la experiencia que esto genere para los estudiantes – se verá fuertemente debilitado. Si bien muchos factores participan de la formulación y encuadre de la democracia en las escuelas, los profesores juegan un rol muy claro e importante a la hora de cultivar y moldear la experiencia educativa de los estudiantes en relación con sus actitudes, conductas, ideologías y compromisos – presentes y futuros – en torno a la democracia. El énfasis en la formación política y el aprendizaje crítico es, por lo tanto, un enfoque clave de la discusión.

### **Metodología del estudio**

La investigación que presentamos busca aportar complejidad al análisis de cómo los educadores perciben, se aproximan y experimentan la democracia en la educación. Los resultados presentados tratan específicamente con una muestra de estudiantes de Educación de una universidad del Medio-oeste de los Estados Unidos. Ésta atiende a una población compuesta en su mayor parte por estudiantes blancos de los suburbios de una gran área urbana que viajan diariamente a la universidad, si bien ésta se encuentra ubicada en un núcleo urbano



mayoritariamente afroamericano. Sólo un 15% de los estudiantes de la Universidad son afroamericanos y dicha proporción se reduce a un 10% en el caso de la Facultad de Educación. La mayoría de los estudiantes vienen de la misma región donde ésta se ubica, o sus proximidades, y de un total de 13.000 alumnos, sólo alrededor de 150 son extranjeros. La mayor parte de los alumnos tienen orígenes de clase obrera y son los primeros en sus familias en asistir a la universidad. Aproximadamente un 90% de los estudiantes cursa programas de pregrado.

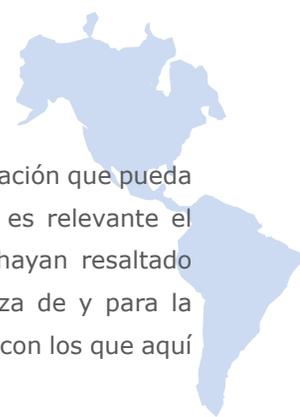
La Facultad de Educación tiene cerca de 1.300 alumnos, quienes deben completar cuatro años de estudios además de una práctica de enseñanza y sus exámenes de certificación. La Facultad sigue las directrices del Consejo Nacional de Acreditación de Educación de Profesores (National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE), institución que a su vez la acredita. Es importante enfatizar que esta Facultad de Educación no es distinta de otras en los Estados Unidos en cuanto a que el número prescrito de cursos, la práctica, los exámenes de ingreso y egreso y el diseño general del programa de pregrado no tienen un foco particular en la justicia social o un entendimiento crítico de la democracia o de la participación en ella. Aunque se hace referencia a la *diversidad*, tal como lo prescriben los estándares del NCATE, y se la trata – en distintos grados de profundidad – en dos de los 20 cursos obligatorios de pregrado, existe la creciente preocupación en la Facultad de que no se le esté dedicando la atención que requiere al compromiso sostenido y significativo con la diversidad y la justicia social.<sup>4</sup>

El instrumento de investigación para este estudio es un cuestionario detallado que contiene aproximadamente 25 preguntas, y que fue distribuido a 400 estudiantes a fines de 2005 (véase Carr, 2007, para el instrumento de investigación). Las preguntas incluidas buscaban respuestas cuantitativas en escala de Likert así como respuestas abiertas de carácter cualitativo. En este artículo abordaremos sólo el

análisis cualitativo. El cuestionario no proporcionaba definiciones de términos como democracia, ciudadanía y justicia social a los participantes, sino que pedía que ellos mismos los definieran. El objetivo era esclarecer las percepciones, experiencias y perspectivas de los participantes en relación con la democracia, sin juzgar el nivel de sofisticación que demostraban a través de sus respuestas.

La muestra incluyó a 129 estudiantes, en su mayor parte de pregrado, con el doble de mujeres que hombres, la mayoría de los cuales tenían menos de 22 años y sólo un pequeño porcentaje no era blanco. Para poder describir sucintamente los comentarios narrativos y asociarlos de forma clara a los participantes, se emplea el siguiente sistema: un número para cada participante (hasta el 129), seguido por el nivel de educación (pregrado [U] o postgrado [G]), el género ([M] y [F]) seguido por un identificador de origen racial (Blanco [W], Afroamericano, [A], y otro [O]), seguido por la edad (menos de 22 [1], 22-25 [2], 26-30 [3], 31-40 [4], 41-50 [5], y 51+ [6]). Por ejemplo, (81/U/F/W/1) indicaría a la participante 81, que es una mujer blanca de pregrado con menos de 22 años de edad.

Siguiendo a Merriam (1998), desarrollé un marco teórico para el estudio buscando identificar las carencias en el conocimiento sobre el área, generar nuevo conocimiento y acotar la orientación del enfoque específico de mi investigación. Al examinar la literatura existente, descubrí que la participación y la formación política de los educadores es un tema que no ha sido plenamente explorado pero que podría conducir a importantes descubrimientos en torno a cómo pueden enseñarse la democracia y la educación para la democracia. Si bien el grupo muestral – estudiantes de la Facultad de Educación de esta universidad en particular – no estaba obligado a participar en el estudio, hay un elemento intencional en la metodología, pues la muestra ya estaba acotada (Merriam, 1998, pp.61-62). La construcción del cuestionario fue probada con un pequeño grupo



de colegas y estudiantes de la Facultad de Educación para verificar el nivel de comprensión y la validez de las preguntas. Se intentó evitar el uso de terminología y preguntas ambiguas que pudiesen causar confusión, a la vez que se introdujo una serie de preguntas que posibilitaban a los encuestados traslapar, reafirmar y en algunos casos incluso contradecir sus respuestas previas, lo que en último término fortaleció el análisis de los datos (Merriam, 1998; Berg, 2007). En los casos en que los participantes se mostraban dubitativos o menos seguros en sus respuestas, registré la potencial ambivalencia y busqué evaluar la fuerza de tales afirmaciones con la ayuda de las respuestas de otros participantes.

Tras recibir los cuestionarios completados, todas las respuestas – cualitativas y cuantitativas – fueron ingresadas al software Excel. La fase de análisis de datos incluyó la revisión de los puntajes cuantitativos de cada pregunta, para luego desglosarlos por género, edad, raza y estudios (pregrado o postgrado). A partir de este punto, se leyeron todas las respuestas a las preguntas abiertas, con el fin de codificar y triangular algunos de los temas más salientes. Para complementar el enfoque de Berg (2007) respecto a la triangulación, revisé las respuestas abiertas a diversas preguntas para poder establecer vínculos con temas específicos. Un tema ganaba prominencia dependiendo de la frecuencia e intensidad con que los participantes elaboraran sobre puntos que pudieran ser agrupados en la misma categoría. A lo largo del análisis del contenido, evalué las respuestas para determinar de qué forma encajaban en relación con los interrogantes de la investigación y el marco teórico presentado en la primera sección del artículo.

### Hallazgos de la investigación

Esta investigación plantea gran cantidad de inquietudes y oportunidades para la educación democrática y la educación para la democracia. Es necesario advertir que este estudio se refiere a un contexto específico (la universidad en cuestión), y que,

por lo tanto, el valor de toda generalización que pueda realizarse es limitado. Sin embargo, es relevante el que otros estudios (CIRCLE, 2003) hayan resaltado problemas nacionales en la enseñanza de y para la democracia que no son incompatibles con los que aquí identificamos.<sup>5</sup>

Cada uno de los temas principales de la investigación mencionados anteriormente se explora a continuación, ilustrados, en algunos casos, a través de los comentarios narrativos de los participantes junto con un análisis interpretativo. Anteriormente (Carr, 2007), he presentado una selección más amplia de los comentarios de los participantes, lo que permite que este artículo se enfoque de forma más crítica en el análisis de la prominencia de las respuestas claves y en el desarrollo de una interpretación y de un modelo para contextualizar la relación que los estudiantes-educadores tienen con la democracia.

### Primer Tema: Democracia "delgada"

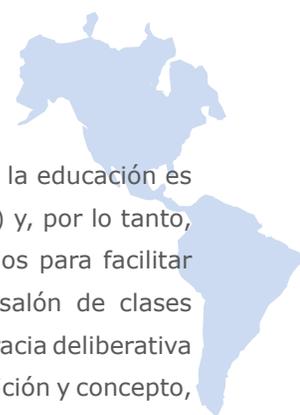
El acto de votar parece ocupar una mayor porción del escenario cultural de los Estados Unidos que del de otros países, especialmente al tomar en cuenta la popularidad de las expresiones que lacónicamente señalan que "quien no vota, no tiene derecho a quejarse."

A veces voto, pero le presto muy poca atención a la política. (86/Pre/M/B/3)

El único rol activo que juego en la democracia es que estoy de acuerdo con sus ideas y voto- pero no voy a convenciones ni escucho a los oradores acerca de este tema. (44/Pre/F/B/2)

Sólo me involucro con la democracia cuando me voto el día de elecciones. Aparte de eso, no le presto mucha atención a la política. (74/Pre/M/B/1)

Voto, pero aparte de eso sólo me mantengo informado. (108/Pre/F/B/1)



Y sin embargo las tasas de participación electoral de los Estados Unidos son particularmente bajas en comparación con las de otros países desarrollados (Cook, 2004). Aunque muchos participantes consideran que las elecciones son un componente central de la política, el gobierno y la democracia, está claro que un gran número de ellos las considera además la piedra angular y el elemento constitutivo que define la democracia.

La escuela me preparó para hacer lo correcto, votar y trabajar duro. (14/Pre/F/B/1)

Mi escuela me enseñó las responsabilidades de un buen ciudadano. La mejor forma de ser un buen ciudadano es votar cada 4 años por la persona que creemos que será la mejor para este país. (74/Pre/M/B/1)W/1)

Leímos libros acerca de la constitución y reglas sobre la bandera. Pero principalmente nos incentivaron a votar. (126/Pre/F/B/1)

Del mismo modo en que ciertos estudios (CIRCLE, 2003) indican que los estudiantes participan más ahora que en el pasado, al tiempo que se encuentran más alienados del sistema electoral formal, los comentarios anteriores parecen ser compatibles con la tendencia de los jóvenes de los Estados Unidos. Aunque el votar por sí solo es un débil indicador de la participación en la democracia, es relevante preguntarse por el impacto de las actitudes previamente ilustradas en las responsabilidades futuras como docentes. ¿Podrán los actuales y futuros educadores ser promotores comprometidos en la enseñanza de los procesos, estructuras, conceptos y temas de la democracia si se sienten, en cierto modo, desconectados o ambivalentes con respecto a la democracia formal?

Muchos de los encuestados enfatizaron su ambivalencia con respecto a la política, lo que plantea interrogantes acerca de cómo interpretan el concepto y cómo se discute éste en las escuelas. Como se

indicó anteriormente en este artículo, la educación es una empresa política (McLaren, 2007) y, por lo tanto, los educadores deben estar preparados para facilitar el debate de temas políticos en el salón de clases (Agostinone-Wilson, 2005). La democracia deliberativa es a una importante capacidad, disposición y concepto, que requiere ser cultivada.

Otro hilo conductor clave que aparece al definir el comportamiento y las experiencias de los participantes es que en un número significativo de ellos se observa, por una parte, una reticencia a comprometerse con la democracia y la política y, por la otra, un sentimiento aún más profundo de exclusión y apatía (Gandin & Apple, 2005).

Veo las noticias pero nunca les presto atención verdaderamente (37/Pre/F/B/1)

No estoy muy involucrado. No soy gran fanático de la política. (41/Pre/F/B/1)

Podría ser más activo si expresara mis preocupaciones, pero no tengo tiempo para eso. (17/Pre/F/B/1)

Este sentimiento dificultaría claramente la preparación de clases, actividades y programas para fomentar la participación crítica en la democracia en y para el salón de clases (Banks et al., 2005). ¿Pero qué hay detrás de estos sentimientos? ¿Es ésta una expresión de una exclusión de clase social frente a las decisiones más amplias que se dan en el nivel macro, que parecen tomarse pese a la visible alienación pública? Este desinterés entre los futuros y actuales educadores es desconcertante puesto que sólo sirve para reforzar la percepción de que la educación es, o más bien debiera ser, apolítica. Agostinone-Wilson (2005) discute la "amenaza de la neutralidad" en la educación, enfatizando que los programas de formación de docentes deben aludir directa e indirectamente a una gama de conceptos, aproximaciones y perspectivas que juntas sirvan para reforzar el diálogo crítico. Este



desinterés por la política puede estar revelando en último término una reticencia y resistencia a lidiar con los temas esenciales del poder, la identidad y la justicia social; tal desinterés puede eventualmente orientarse sin dificultad con los redobles del patriotismo.

## Segundo Tema: El potencial de 'hacer' democracia en la educación

Para muchos de los participantes, su experiencia escolar formal no había tenido más que una influencia limitada – en el mejor de los casos – en el carácter democrático de sus actitudes. Con reflexión y análisis crítico es posible que los participantes lleguen a reevaluar su experiencia educativa en un tono más positivo, pero parece ser que la juventud de los participantes indica que tal reelaboración no ha ocurrido aún (Parker, 2003). Sin embargo, se espera que la experiencia universitaria ayude a los participantes a plantearse cuestiones importantes sobre la democracia y la justicia social, para que lo que enseñen en el futuro refleje en forma más plena y efectiva la multitud de aspectos e inquietudes que el tema permite (Torney-Purta, Kland Richardson, & Henry Barber, 2005).

La experiencia educativa de los actuales y futuros educadores es extremadamente importante, si se considera el enorme poder de las repercusiones que tendrán lugar en sus estudiantes en el salón de clases. Torney-Purta, Kland Richardson, & Henry Barber, 2005, en su estudio internacional pionero sobre la experiencia educativa de los maestros y su confianza en el conocimiento cívico de los estudiantes, descubrieron que:

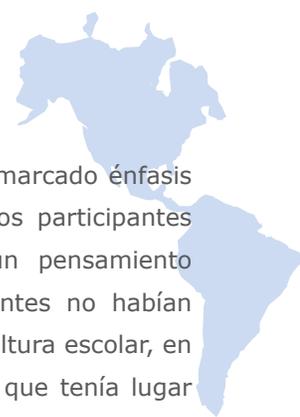
El contexto de un país – que incluye tanto la historia de su sistema político como el grado de consistencia que existe entre la formación de los profesores, las creencias del público y las políticas curriculares que rigen sobre la educación – son componentes importantes que definen la efectividad de los programas educativos

diseñados para incrementar el conocimiento temático y pedagógico de los docentes (así como su confianza al enseñar temas relacionados con la cívica) (p. 49).

En consecuencia, un acercamiento más explícito a la enseñanza de la educación democrática (Banks et al, 2005), especialmente uno que asuma el debate en torno a la justicia social, sería beneficioso tanto para los docentes como para los estudiantes. Sin duda, existe preocupación con respecto a abordar temas controversiales, pero esto también puede aprenderse y cultivarse para que sea beneficioso para los estudiantes (Hess, 2004; Parker 2003). A través del proceso de aprendizaje los estudiantes pueden involucrarse en el debate de temas polémicos y conflictivos.

Cuando fueron consultados acerca de la democracia y la experiencia democrática durante su educación primaria y secundaria, un tema común que emergió entre los participantes es el sentimiento de que los mismos docentes socavaban sus esfuerzos por participar democráticamente. Esto podría resultar significativo para determinar el posterior grado de desarrollo y aprecio que los estudiantes de la Facultad de Educación sienten hacia *hacer* democracia en la educación. En otras palabras, si ellos no experimentaron una democracia significativa en su educación, podrían considerarla algo periférico frente a los contenidos del currículo, lo que podría también incluir la creencia de que la educación no tiene que ver con la ciudadanía y la justicia social ni debe pretender establecer vínculos – formales o informales – con la democracia (Guttman, 1999). En este sentido, como enfatiza la pedagogía crítica, el *contexto* para la enseñanza y el aprendizaje es tan relevante como su *contenido*.

En medio del intenso enfoque en los estándares y la rendición de cuentas de la era neoliberal (Hursh & Martina, 2003), ¿consideran los participantes de este estudio que están envueltos en una compleja trama de consecuencias normativas? En otras palabras, ¿reconocerán que las propias experiencias que, pese



a sus aspectos negativos, los motivaron a volverse profesores, pueden también incentivarlos a estar más atentos a las necesidades de sus alumnos en términos de participación crítica? Extrapolando desde este punto, ¿tendrán estos educadores actuales y futuros un mayor compromiso con la democracia y la justicia social justamente debido a la ausencia de tal enfoque en su propia experiencia educativa? Esto presupone la posesión de los conocimientos así como de la capacidad y el interés para hacerlo, pero esa motivación central puede salir a la luz si se la cultiva mediante el programa de educación de docentes. (Torney-Purta, Kland Richardson, & Henry Barber, 2005).

Una minoría de los participantes declaró haber tenido una experiencia democrática favorable, basada en el apoyo y la motivación de sus maestros. Sin embargo, una vez más, identificaron el votar y las elecciones como la base de su participación. Deberían conducirse más investigaciones en esta área, para determinar que disposiciones particulares apuntalan la labor de los docentes progresivos. Como se indicó previamente en este artículo, desde el punto de vista de la pedagogía crítica es relevante establecer la conexión entre el trabajo político y la justicia social en la enseñanza y el aprendizaje (Portelli & Solomon, 2001).

Es alentador notar que algunos de los futuros y actuales maestros ya están predispuestos a involucrarse activamente en la educación democrática. Los comentarios presentados, no obstante, se inclinan más hacia la interpretación *delgada* que *gruesa* de democracia. Como señalan Torney-Purta, Kland Richardson & Henry Barber (2005), "la preparación inicial y el posterior desarrollo de los docentes influye en el conocimiento cívico de los alumnos," (p. 50), lo cual podría sentar las bases para un currículo progresivo y culturalmente relevante de formación para maestros.

Un tema común entre las experiencias democráticas favorables que algunos de los participantes señalaron se relaciona con una clase particular en la secundaria

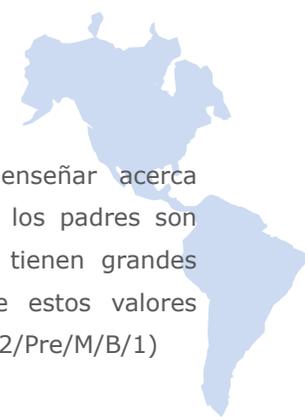
relacionada con el gobierno, con un marcado énfasis en las elecciones. Una minoría de los participantes destacó cómo esta clase facilitó un pensamiento avanzado sobre temas a los que antes no habían estado expuestos. Pareciera que la cultura escolar, en general, no reforzaba el aprendizaje que tenía lugar en las clases dedicadas específicamente al gobierno.

En el reporte CIRCLE (2003), *La Misión Cívica de las Escuelas*, uno de los recuentos preeminentes del estado de la educación cívica, enfatiza lo siguiente:

No sugerimos renovar las clases de educación cívica estereotípicas. Para algunos, las "clases de cívica" traen a la mente la imagen de un profesor instruyendo a sus estudiantes sobre las minucias del procedimiento legislativo federal o las leyes electorales sin incentivarlos a enfrentarse con temas públicos cruciales, los principios subyacentes y las maneras en que pueden participar en el gobierno local y la sociedad civil. Aunque no existe evidencia de que ése sea enfóquela práctica estándar en las escuelas de hoy, es importante recalcar que enseñar solamente datos mecánicamente acerca de áridos procesos difícilmente beneficiará a los estudiantes y podría incluso alienarlos de toda forma de participación política, incluida la votación (p 20).

Por lo tanto, si bien algunos participantes del estudio se beneficiaron de sus clases de "Gobierno" o "Educación Cívica", es posible que otros hayan visto esa experiencia singular como la totalidad de su experiencia democrática en la escuela. El riesgo está en que tanto los maestros como los estudiantes podrían caer en la falsa creencia de que la democracia puede y debiera ser enseñada en una sola clase, y que no es un fenómeno y un tema dinámico, crítico ni interdisciplinario.

La manera en que los participantes veían la educación de y para la democracia, realzó una preocupación común por que el acto de discutir acerca



de la democracia, en sí misma, pudiera ser percibido como adoctrinamiento (Sears & Hughes, 2006). Ésta no parecía ser una preocupación cualificada en función de distintos niveles de acercamiento, contenido y contexto; más bien, parecía reflejar la noción de que hablar de democracia en la sala de clases podría traer problemas y eventualmente ser percibido como antipatriótico (Westheimer, 2006). Tal actitud podría estar reflejando la actual incomodidad pública frente a la interrogación crítica de las acciones del gobierno de los Estados Unidos y su rol hegemónico en el mundo (Hoffman, 2006).

Esta equivocación frente a que es mejor no decir nada que entrar en debate, resulta perturbadora. Existe amplia evidencia de que preparar y facilitar el diálogo, especialmente sobre temas polémicos, puede ser de gran beneficio para el ambiente escolar, sobre todo para los estudiantes (CIRCLE, 2003; Hess 2004; Parker, 2003). Los educadores deben desarrollar las habilidades y competencias necesarias para sentirse cómodos al tratar temas controversiales, y a la vez permitir que los estudiantes participen deliberativamente del debate. Aún así, como señala Agostinone-Wilson (2005) la propensión a buscar el "equilibrio" en todos los temas ha dejado una carencia en el proceso de aprendizaje crítico de los estudiantes. Por ejemplo, ¿cuál sería el equilibrio de discutir los pros y contras de la violación, el genocidio o el incesto? Y ciertamente hay muchas perspectivas posibles, pero esto no quiere decir que el debate debiera estar limitado a la rígida estructura Republicana/Demócrata, en la que se ignoran una variedad de perspectivas inteligentes y diversas en nombre del "equilibrio".<sup>6</sup>

Un grupo menor de los participantes en este estudio creían que la enseñanza de y para la democracia es primordial, y que debiera ser enfatizada por todos los docentes. Hay un reconocimiento a que son los maestros quienes se encuentran en mejor posición para informar, clarificar y moldear los valores democráticos de los estudiantes (Parker, 2003).

Sí, los profesores [debieran enseñar acerca de la democracia], después de los padres son la 1º influencia de un niño y tienen grandes oportunidades para transmitirle estos valores democráticos a los alumnos. (122/Pre/M/B/1)

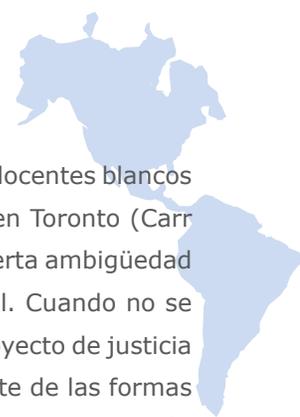
Sí, creo que los docentes pueden modelar la democracia cada día. Desde la forma en que se hace la clase, ... las reglas en el salón de clases, las tareas, todos debieran poder opinar en estas decisiones. No pertenezco al "mundo" de los alumnos; necesito "dialogar" con ellos para poder orientarme. (124/Pre/F/B/5)

Sí, el depto. de estudios sociales debería [enseñar sobre la democracia]. Son capaces de presentar sus opiniones. (14/Pre/F/B/1)

Ellos [los maestros] deberían [enseñar sobre la democracia] porque es importante y sí, los maestros pueden formar valores democráticos en los estudiantes. (90/Pre/F/B/2)

No queda claro si estos futuros profesores están preparados para enfrentarse a la cultura institucional conservadora de las escuelas, en la cual deberán educar y motivar a los estudiantes. Después de todo, la mayoría de los participantes del estudio confirmaron que la escuela fue un lugar inhóspito para ellos como estudiantes en relación a la educación democrática.

En concordancia con la noción de que la democracia es fundamentalmente equivalente con las elecciones, muchos de los participantes que se mostraron favorables a enseñar acerca de la democracia, creían que el énfasis principal – si es que no el absoluto – debiera estar puesto en enseñar acerca de las elecciones. Esta interpretación limitada, *delgada* de la democracia podría llevar a los estudiantes a la falsa creencia de que, fuera de votar, existen pocas acciones que pueden tomarse para darle forma a la democracia (Gandin & Apple, 2005).



Sí [los profesores deberían enseñar acerca de la democracia], presentando información acerca de los distintos aspectos de las elecciones y de cómo los asuntos federales nos afectan a nivel personal. (42/Pre/F/B/1)

Hacer que los niños voten es muy importante. (68/U/M/A/2)

Creo que ellos [los maestros] deberían [enseñar acerca de la democracia], cuando a ese estudiante le llegue el turno de votar estará un poco más informado. (91/Pre/M/A/1)

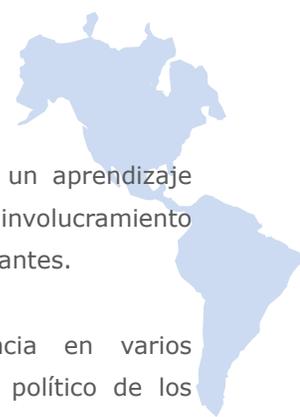
Un matiz interesante en las respuestas acerca de la enseñanza sobre la democracia fue el interés por enseñar también acerca de la ciudadanía, a la que un pequeño número de los participantes consideraron en estrecha relación con la democracia. Al discutir en torno a la ciudadanía un porcentaje de los participantes destacó la votación y los derechos. En cuanto a la enseñanza de la ciudadanía, algunos comentarios ligaban directamente la acción y el aprendizaje por imitación con el logro de resultados positivos, lo que se apartaba un tanto del fuerte foco puesto sobre las elecciones al hablar de la democracia. Esto podría deberse, en parte, a la percepción de que la ciudadanía tiene que ver más directamente con ser un "buen ciudadano" y el servicio comunitario que la democracia, la cual parece tener una connotación más específicamente "política" o electoral.

### **Tercer Tema: Comprendiendo el poder y la diferencia**

Cuando se les pregunta acerca de la justicia social, muchos de los encuestados se refirieron a la raza, la cual consideraban que ya no era un tema significativo para ellos. Aún así las reacciones variaron grandemente entre los estudiantes blancos y los pertenecientes a minorías raciales, lo que trae a la memoria el trabajo

que llevé a cabo hace una década con docentes blancos y pertenecientes a minorías raciales en Toronto (Carr & Klassen, 1997). Al parecer, existe cierta ambigüedad en torno al concepto de justicia social. Cuando no se considera la raza como parte de un proyecto de justicia social, y hay una negación consecuente de las formas de intersección de la identidad y la marginalización (Dei, Karumanchery & Karumanchery-Luik, 2004), la educación para la formación política se torna un desafío aún mayor (Freire, 1970).

Como han indicado Carr & Lund (2007), el ser blanco, especialmente bajo la forma del poder y privilegios de los blancos, es un componente fundamental de la configuración racial de los países desarrollados y se encuentra particularmente arraigado en el escenario cultural de los Estados Unidos. El que no se le conceda importancia a la prominencia de la raza, especialmente por parte de profesores blancos que se enfrentan cada día a salones de clases más diversos racial, cultural y étnicamente, es un giro potencialmente riesgoso para los programas de educación de maestros, los sistemas educativos y las autoridades locales y nacionales encargadas de tomar las decisiones en ésta área. El estudio acerca de lo que implica ser blanco (Carr & Lund, 2007) despierta una serie de temáticas que rápidamente nos llevan a la aparentemente insoluble noción de que los blancos no son completamente parte de las desigualdades socioculturales, económicas y políticas contemporáneas. El tema del poder, por lo tanto, destaca por qué la enseñanza sobre la democracia debe también incluir un debate serio y sostenido acerca de cómo y por qué las decisiones y estructuras - especialmente las concernientes a la raza - se desarrollan de la forma en que lo hacen. En último término el debate podría conducir a preguntas fundamentales acerca de cómo es posible que en una democracia puedan existir la indigencia, la pobreza, el racismo, el sexismo, la violencia, la corrupción y la guerra. La conclusión alcanzada en tal debate será menos importante que la participación reflexiva que genere.



Como puede apreciarse en los siguientes comentarios, algunos de los estudiantes de postgrado o pertenecientes a minorías étnicas recalcan de manera más matizada y explícita el vínculo entre democracia y justicia social. Esto se relaciona con las experiencias de vida de los participantes, quienes se sienten más cómodos reconociendo y reaccionando ante las injusticias en el interior de la sociedad. El poder y los privilegios inherentes al ser blanco son relevantes, pues la comprensión de este concepto es esencial para enseñar acerca de y para la justicia social (Carr & Lund, 2007).

En los Estados Unidos, el racismo - un constructo social - se emplea para justificar o racionalizar la distribución de los recursos de acuerdo a la voluntad de quienes controlan la mayor parte de los recursos. A muchos se les engaña para creer que porque se parecen a quienes tienen el control, tales decisiones los benefician o los incluyen (129/Post/M/A/5)

Tener los mismos derechos es esencial para la democracia, y el racismo es una violación de nuestra igualdad de derechos (12/Post/F/B/2)

Creo que antes tendremos una presidenta que un presidente negro (47/Pre/M/B/1)

Ignorar la pregunta acerca de la construcción social de la identidad, especialmente en términos de raza, puede conducir a un incremento de los estereotipos cuando se le suma una falta de diálogo intercultural. El hecho de que gran parte de la sociedad continúe estando dividida en segmentos raciales vuelve aún más imperativo el llamado a un trabajo crítico de justicia social en los programas de formación docente. Como se señala en el informe CIRCLE (2003), se requiere invertir más recursos, energía, tiempo y dedicación para conseguir una "pedagogía y administración que ejemplifiquen la democracia" (p. 31). La democracia no puede estar desligada de la justicia social si se

persigue una interpretación *gruesa*, un aprendizaje para una experiencia participativa y un involucramiento crítico por parte de maestros y estudiantes.

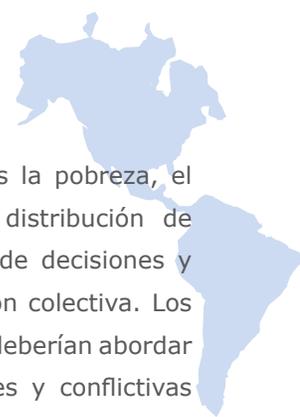
Un punto que tuvo resonancia en varios participantes es que en el sistema político de los Estados Unidos existe una considerable injusticia basada en la clase social. Muchos participantes no establecieron una conexión neutral entre la exclusión basada en la raza y en la clase social, lo que, en efecto, minimiza la interseccionalidad de la identidad (Dei, Karumanchery & Karumanchery-Luik, 2004). En otras palabras, la marginalización puede ocurrir en distintos niveles, en una gama de contextos y la reticencia a prestar atención a la raza es apoyada por la ideología del mérito, el individualismo, y la "irrelevancia del color" que los blancos suelen personificar (Carr & Lund, 2007).

Los ricos siempre parecen tener más que los pobres en lo que se refiere a la política y los derechos. (17/Pre/F/B/1)

Mientras más importante o incluso "rica" es una persona, más puede salirse con la suya en cosas que una persona promedio no puede. (35/Pre/M/B/1)

Algunas leyes están sesgadas para favorecer a la gente. Los que tienen poder hacen las leyes para que sean quienes más ganen con ellas. (71/Pre/F/B/2)

Los estudiantes blancos de clase obrera tienen experiencia directa con las desventajas sociales y de clase, pero el vínculo común con otras formas de marginalización—en otras palabras, la interseccionalidad de la identidad—no es claramente percibido o comprendido. La internalización del ser blanco, una vez más, puede jugar un rol nefasto en la perpetuación de la reproducción de relaciones sociales asimétricas en la educación, inhibiendo la revisión y evaluación de los asuntos críticos necesarios para



involucrar y transformar a la sociedad (Carr & Lund, 2007).

## Discusión

La investigación presentada nos alienta a reflexionar acerca de cómo debe abordarse la democracia en las escuelas. Puede argumentarse que la educación debiera apoyar y sostener la democracia, pero ante el actual sesgo neoliberal en favor de la evaluación, los estándares y la rendición de cuentas – los cuales usualmente no consideran las preocupaciones en torno a la democracia y la justicia social – no existe acuerdo en torno a las aplicaciones prácticas y filosóficas de la educación para la democracia. Existen, por lo tanto, inquietudes obvias en torno a cómo entienden la democracia los educadores, cómo la enseñan y cómo apoyan los sistemas escolares tal compromiso con la democracia. Evidentemente, esto se relaciona con un nivel de formación política que posibilite una comprensión *gruesa* de la democracia, en lugar de una *delgada*. Stevick and Levinson (2007) relacionan el debate en torno a la democracia con una noción *gruesa* de ciudadanía democrática:

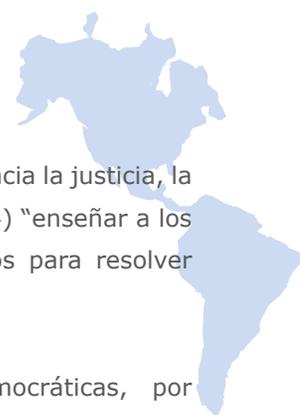
La pregunta por el "tipo de conocimientos que se requieren", no es sólo una pregunta para investigadores sino también una pregunta para la educación de ciudadanos en todas partes del mundo. Así como las elecciones libres, justas, abiertas, regulares y competitivas representan una concepción mínima de la democracia, una concepción mínima de la ciudadanía responsable requiere "la capacidad de tomar decisiones informadas, razonables, deliberativas y libres frente a las elecciones públicas y los debates álgidos de políticas públicas" (Patrick, 2002,p.17).

Por lo tanto, el tema general de las relaciones (asimétricas) de poder, debe ser entendido para poder *hacer* democracia. Se requiere una aproximación pedagógica crítica, como la defendida por Freire (1970), Kincheloe (1993), y McLaren (2007), para hacerse cargo de los principales temas, preguntas e inquietudes

relativas a la democracia, entre ellas la pobreza, el racismo y otras desigualdades, la distribución de los recursos, los procesos de toma de decisiones y de reparto del poder y la participación colectiva. Los programas de formación de docentes deberían abordar activamente temáticas controversiales y conflictivas como una manera de preparar a los actuales y futuros maestros para su trabajo en el salón de clases (Banks et al., 2005).

Kincheloe (1993) ha justificado exhaustivamente la necesidad de que los docentes se involucren más críticamente en su propio aprendizaje y enseñanza y que regresen al centro de sus prácticas al pensamiento crítico, evitando caer en la práctica habitual de enfocarse excesivamente en los contenidos y planes de estudio. Esto requerirá, agrega Kincheloe, un reconocimiento formal e informal de la naturaleza política de la educación y un distanciamiento de la mitología meritocrática tan prominente en el discurso neoliberal. En otra publicación Kincheloe & Weil (2004) argumentan que para lograr que el pensamiento crítico se integre y sea más valorado en la educación, deben traerse a la luz "perspectivas no tomadas en cuenta anteriormente como la sociocognición, asuntos de economía política, teoría de la complejidad, y nociones teóricas críticas de epistemología y teoría del poder". Tal vez, yendo contra la corriente de sus propias experiencias educativas, en las que las influencias culturales promueven el patriotismo (Westheimer, 2006) y se evita el debate crítico (Agostinone-Wilson, 2005), los educadores de maestros deben trabajar diligentemente por derribar el mito de que la democracia y la justicia social son temas secundarios, reservados para los maestros de estudios sociales. Una aproximación más global en la comprensión de estos amplios conceptos conllevará un aprendizaje y enseñanza mejores y más comprometidos (Parker, 2003).

Ryan (2006), al tratar el tema de la educación inclusiva y las prácticas de inclusión en los ambientes escolares urbanos advierte que los meros intentos por aparentar el cambio, insertando a actores de diversos



orígenes en la mezcla, terminarán por fracasar.

La solución es que debe cambiarse el juego mismo—el sistema. Éste no sólo debe reconocer las contribuciones de los participantes regulares o tradicionales, sino también lo que otros tienen para ofrecer. La inclusión significativa implica mucho más que administrar problemas específicos; sólo podrá ser alcanzada si se modifican los rasgos estructurales inherentes a un sistema que ya es injusto. Lograr esto no sólo involucra permitir el acceso a todos, sino además que quienes ingresen puedan moldear el juego de tal forma que puedan contribuir y beneficiarse de él, como todos los demás. Debe empoderarse a los nuevos jugadores para que desarrollen la confianza y las destrezas para controlar su participación, su contribución y sus propias vidas (p.24).

Por tanto, el tema del poder es decisivo para determinar quiénes triunfarán, cómo serán tomadas las decisiones y qué forma adoptará la experiencia educativa. Dei, Karumanchery & Karumanchery-Luik (2004) al hablar acerca de las relaciones de poder asimétricas que enmarcan el macro y el microcontexto de estudiantes, educadores, padres y otros interlocutores, instan a los educadores a preocuparse por cómo y por qué fracasan los grupos marginalizados en la educación pública. Uno de los mensajes de este artículo es que los estudiantes blancos deben exponerse a experiencias diversas y auténticas, lo que los ayudará a comprender mejor y actuar más efectivamente con cuerpos estudiantiles heterogéneos.

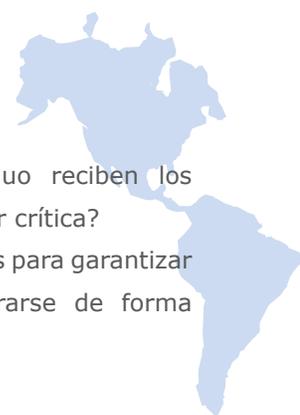
Campbell (2000, p. 205) ha señalado que existen diversas formas de enseñar para la democracia:

1) enseñar "acerca de las responsabilidades cívicas, el proceso electoral, y la Constitución de los Estados Unidos"; 2) "emplear estrategias de participación social..."; 3) "promover la democracia en la sala de clases mediante el desarrollo en los

estudiantes de una orientación hacia la justicia, la equidad y el respeto mutuo ..."; 4) "enseñar a los estudiantes cómo trabajar juntos para resolver problemas y alcanzar objetivos."

El espectro de prácticas democráticas, por lo tanto, implica un proceso así como también un esfuerzo explícito y sistemático por inculcar valores democráticos. Frenar este proceso en el primer paso – formal y limitado – de transmisión de la información es equivalente a la noción de Freire de "educación bancaria", la cual institucionaliza un acercamiento pasivo y neutro a la democracia, contrarrestando todo involucramiento progresivo. Los resultados del estudio que presentamos permiten concluir que se requieren mayor energía y énfasis en los programas de formación profesoral si se quiere preparar a los actuales y futuros maestros para sentirse cómodos al desarrollar valores democráticos y al ayudar a los estudiantes a participar críticamente en la democracia (CIRCLE, 2003).

Galston(2003)estableceunnexoentrelaeducación cívica y la participación política, argumentando que las escuelas deben enfocarse más en habilidades democráticas y de ciudadanía básicas para familiarizar a los jóvenes con el aparato democrático formal de la sociedad. A su vez, Westheimer y Kahne (2004) han documentado cómo las escuelas hacen democracia, concluyendo que existen varias aproximaciones (como el aprendizaje y servicio, por ejemplo) que difícilmente tendrán un impacto significativo si no se introduce una interpretación más explícitamente política. Dada la evidencia en éste y otros estudios (Holm & Farber, 2002) de que los educadores de los Estados Unidos tienen usualmente una noción débil o *delgada* de la influencia y el legado de los Estados Unidos en el panorama mundial, deben plantearse serias preguntas en torno al significado de la formación política en la educación. Con vistas a este fin, Banks et al. (2005) defienden – en un documento formativo en el que se delinear los principios y conceptos para "educar a los ciudadanos en una era global" – un



enfoque revigorizado en la educación democrática, con mayor énfasis en la diversidad y las conexiones internacionales. La importancia de una educación internacional y comparativa es uno de los hallazgos más importantes de esta investigación como se evidencia también en el informe CIRCLE (2003), puesto que un conocimiento limitado y una pobre exposición al mundo externo pueden conducir al aislamiento, y a un estilo de pensamiento autorreferente que vaya en contra de los tipos de acción necesarios para enfrentar los temas globales mencionados en la introducción, como la guerra, el medio ambiente, la inmigración, las enfermedades y la pobreza.

## Conclusión

Con base en los resultados de éste estudio sobre la democracia en la educación, se hace evidente un gran número de áreas que podrían beneficiarse de un estudio más minucioso. A continuación presentamos algunas de las preguntas que podrían formar la base para un marco conceptual enfocado en la formación política, la participación crítica y una democracia *gruesa* que considere plenamente la justicia social.

### a. Currículo educativo

- i. ¿Qué se le pide explícitamente a maestros y estudiantes, mediante el currículo y otros documentos oficiales, con respecto a la democracia, la ciudadanía y la justicia social?
- ii. ¿Quién está involucrado en el desarrollo formal e informal de los currículos escolares?
- iii. ¿Cuál es la mejor manera de enfrentar y rectificar el mito de que los estudios sociales son la única área en la que puede explorarse la política?

### b. Preparación de los docentes

- i. ¿Cómo están preparados los educadores para entender e interactuar con la democracia?

- ii. ¿Qué clases de apoyo continuo reciben los maestros para realizar una labor crítica?
- iii. ¿Cómo se evalúa a los profesores para garantizar que sean capaces de involucrarse de forma efectiva con la democracia?

### c. Cultura Institucional

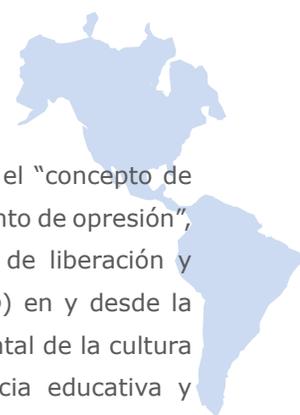
- i. ¿De qué maneras apoyan, cultivan y demuestran los sistemas educativos el liderazgo para la democracia en educación?
- ii. ¿Qué se hace o debería hacerse para promover una cultura democrática en las escuelas?
- iii. ¿Cómo se definen, articulan y financian los temas macro y cuál es el vínculo con la justicia social al interior de la cultura institucional de los sistemas educativos?

### d. Rendición de Cuentas

- i. ¿Qué acciones de liderazgo se han dispuesto para asegurar la obtención de políticas, prácticas y resultados democráticos?
- ii. ¿Cómo se conectan los estándares académicos con la democracia, la ciudadanía y la justicia social?
- iii. ¿Cómo se evalúan los procesos de toma de decisiones para garantizar que la justicia social sea una preocupación auténtica en las escuelas y no un mero requisito burocrático?

### e. Participación Cívica

- i. ¿Cómo deberían los estudiantes involucrarse con la democracia en la escuela?
- ii. ¿Qué debe hacerse para forjar un vínculo más fuerte entre los ciudadanos de Estados Unidos y las comunidades y los asuntos internacionales? ¿Cómo debería el currículo formal reconocer la importancia de la participación cívica?
- iii. How should the formal curriculum recognize



the importance of civic engagement?

f. *Educación Política*

- i. ¿Cómo pueden los maestros abordar temas polémicos sin el miedo a que se les tache de antipatriotas?
- ii. ¿Qué se puede hacer para introducir a los alumnos a la complejidad de la política, incluyendo la problematización del proceso electoral?
- iii. ¿Qué estrategias, medidas, actividades y experiencias debieran incorporarse en la experiencia educativa formal e informal para apoyar e integrar la educación y la formación política en las escuelas?

En suma, para involucrar críticamente a los estudiantes con, y en torno a, la democracia en las escuelas, los educadores deben sentir apoyo para hacerlo tanto en su formación universitaria como en los contextos institucionales en los que se desempeñen como profesores. Lo que parece fundamental aquí, como testifica la investigación presentada, es la necesidad de articular la participación con y una conceptualización crítica de la democracia. Una perspectiva típicamente *delgada* de la democracia aparece arraigada, en gran medida a partir de la experiencia en las escuelas y también de las experiencias formativas de vida. Una consideración importante para desarrollar valores democráticos críticos en la escuela, por lo tanto, es saber cómo conciben, construyen y experimentan la democracia los educadores, ya que esto influirá en lo que hagan en la sala de clases y en el interior de la cultura escolar.

Desde una perspectiva pedagógica crítica, empezando con el trabajo seminal de Paulo Freire *Pedagogía de los Oprimidos* (1970), se presentan varios temas centrales, los que en conjunto articulan una comprensión de la gravedad del problema de la marginalización, la exclusión y las relaciones de poder asimétricas. Freire se refiere al nexo directo entre humanización y deshumanización, así como

entre opresores y oprimidos; retrata el "concepto de educación bancaria como un instrumento de opresión", y aboga en cambio por un proceso de liberación y de conciencia crítica (*conscientização*) en y desde la educación, y la importancia fundamental de la cultura en el moldeamiento de la experiencia educativa y política. La noción de que la educación puede ser una fuerza liberadora, una que desafía la fórmula mundana de entrenar a los jóvenes o simplemente prepararlos para la sociedad, caracteriza el revolucionario enfoque de Freire frente a la educación. A su vez, Giroux (1988, 1993) ve el potencial de una "pedagogía emancipatoria" en torno a una nueva forma de participación y formación política, construidos sobre la base política de la educación moldeada por Freire. En contraste con las reformas educativas actuales que privilegian la estandarización, la homogeneidad, las pruebas, la competencia y una irrupción del mundo de los negocios en el salón de clases (Hill, 2003; Hursh & Martina, 2003), la filosofía crítica de Freire (1970) propone un replanteamiento orgánico de la identidad de los estudiantes y una legitimización de los cimientos que sus experiencias vitales proporcionan.

El estudio presentado en este artículo plantea inquietudes en torno al grado en que los educadores pueden y, en efecto, exploran la democracia, particularmente en relación con involucrar a los estudiantes en actividades democráticas críticas y significativas. Las implicaciones de alcanzar y promover la formación política en las escuelas son múltiples. Mediante la práctica de la pedagogía crítica, debe emprenderse una evaluación crítica de la ideología y aceptación cultural del neoliberalismo en la educación, para evitar los efectos perjudiciales de una falta de democracia en las escuelas. Como sugiere nuestro marco de referencia, adoptar una posición crítica con respecto a la comprensión y construcción de la democracia en la educación ayudará a los educadores a abarcar temas complejos y, posiblemente, a transformar la educación.



## Agradecimientos

Aprecio profundamente el aporte de los revisores anónimos y los editores y agradezco sus valiosos comentarios. Algunos de los hallazgos presentados en este artículo ya habían sido reportados en Carr (2007), "Experimentando la democracia a través del neoliberalismo: El rol de la justicia social en la educación". *Journal of Critical Education Policy Studies*, y, en menor medida, también en Carr (2006).

## Notes

---

- 1 Hill (2003) argumenta que el neoliberalismo está asfixiando velozmente la democracia en la educación mediante la comercialización forzada de la educación, lo que incluye:
  1. un Plan de Negocios *para* la Educación: se centra en la producción social de la fuerza de trabajo (la capacidad para trabajar de la gente) para las empresas capitalistas,
  2. un Plan de Negocios *en* la Educación: se centra en "liberar" a las empresas para que puedan ganar dinero a costa de la educación,
  3. un Plan de Negocios Educativos: este es un plan para que los negocios educativos británicos y norteamericanos se beneficien de las actividades internacionales de privatización (p. 2).
- 2 La noción de democracia *gruesa y delgada* ha sido tomada de Gandin & Apple (2005), quienes construyeron sobre el trabajo seminal de Benjamin Barber (1984). Barber plantea preguntas cruciales en torno a la prominencia de la democracia liberal, incluyendo la tensión entre el individualismo y los derechos de todos los ciudadanos.
- 3 Para aclarar este punto, en el estado en el que se llevó a cabo la investigación se exige a los profesores tengan una Maestría en educación, lo que garantiza su re-certificación.
- 4 Si bien puede que algunos profesores universitarios integren una aproximación crítica a tales temas, incluso aunque no estén formalmente articulados en el programa oficial, éste es un componente adicional y no obligatorio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, éste es un asunto enérgicamente discutido en la literatura acerca de la formación de docentes, como lo demuestra el enfoque pedagógico crítico propuesto por Kincheloe (2008), que presenta una conexión más explícita con la naturaleza política de la educación. Por lo tanto, el análisis de los resultados de este estudio debe considerar cómo el programa de formación de docentes contribuye o no a reafirmar la relación con una democracia *gruesa*.
- 5 Una salvedad importante es que mi interés está mayormente puesto en el potencial de una formación política crítica, antes que en el contenido pedagógico mismo que los educadores empleen.
- 6 Comúnmente se acepta que los dos partidos políticos principales (Republicanos y Demócratas), que parecen asemejarse entre sí en muchos aspectos, abarcan el espectro completo de perspectivas políticas de la vida política norteamericana. Rara vez hay tiempo o espacio para otros partidos durante las campañas políticas, tanto en las noticias como en la vida pública. Examinar este fenómeno de forma crítica sería un buen paso inicial para los educadores en la sala de clases. ¿Pueden existir otras formas de democracia que no sean análogas al modelo norteamericano? Así, la noción de formación política y la capacidad de abarcar sólidamente el contexto internacional deben ser parte fundamental del proceso de educación de profesores.



## Referencias

---

- Agostinone-Wilson, F. (2005). Fair and balanced to death: Confronting the cult of neutrality in the teacher education classroom, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3(1). <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=37>
- Apple, M. (1996) The Hidden curriculum and the nature of conflict. En W.C. Parker (ed.), *Educating the democratic mind* (pp.173-199). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Avery, P.G. (2003). Using research about civic education to improve courses in the methods of teaching social studies. En Patrick, J.J., Hamot, G.E., & Leming, R.S. (Eds.). *Civic learning in teacher education: International perspectives on education for democracy in the preparation of teachers* (pp. 45-65). Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- Avery, P.G. (2002). Political tolerance, democracy, and adolescents. In Parker, W. C. (Ed). *Education for democracy: Contexts, curricula, assessments* (pp. 113-130). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Banks, J. et al. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: Center for Multicultural Education Publications.
- Barber, Benjamin R. (1984). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Berg, B. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Campbell, D. (2000). *Choosing democracy: A practical guide to multicultural education*. Upper-Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Carr, P. (2006). Democracy in the classroom?, *Academic Exchange Quarterly*, 10(2).
- Carr, P. (2007). Experiencing democracy through neo-liberalism: The role of social justice in education, *Journal of Critical Education Policy Studies*, 5(2). <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=104>
- Carr, P. & Klassen, T. (1997). Different perceptions of race in education: Racial minority and White teachers, *Canadian Journal of Education*, 1(Winter):68-81. <http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE22-1/CJE22-1-Carr.pdf>
- Carr, P. & Lund, D. (2007). *The Great White north? Exploring Whiteness, privilege and identity in education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- CIRCLE (Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement). (2003). *The Civic mission of schools*. New York: Carnegie Corporation.[http://www.civicmissionofschoools.org/campaign/cms\\_report.html](http://www.civicmissionofschoools.org/campaign/cms_report.html)



- Cook, S. A. (2004). Learning to be a full Canadian citizen: youth, elections, and ignorance, *Canadian Issues Magazine*, September, 1-6.
- Dei, G., Karumanchery, L. & Karumanchery-Luik, N. (2004). *Playing the race card: Exposing white power and privilege*. New York: Peter Lang.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. USA: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Galston, W. (2003). Civic Education and Political Participation, *Phi Delta Kappan*, 85(1), 29-33.
- Gandin, L. A. & Apple, M. (2005). Thin versus thick democracy in education: Porto Alegre and the creation of alternatives to neo-liberalism, *International Studies in Sociology of Education*, 12(2), 99-116.
- Giroux, H. (1988). Literacy and the pedagogy of voice and political empowerment, *Educational Theory*, 38, 1, 61-75.
- Giroux, H. (1993). Paulo Freire and the politics of postcolonialism. En McLaren, P. & Leonard, P. (eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp.177-188). New York: Routledge.
- Guttman, A. (1999) *Democratic education*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Hill, D. (2003). Global neo-liberalism, the deformation of education and resistance, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1, 1. [www.jceps.com/?pageID=article&articleID=7](http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=7) .
- Hess, D. (2004). Discussion in social studies: Is it worth the trouble?, *Social Education*, 68(2), 151-155.
- Hoffman, S. (2006). The Foreign policy the US needs, *The New York Review of Books*, August 10, 2006, LIII, 13, 60-64.
- Holm, G. & Farber, P. (2002). Teaching in the dark: The geopolitical knowledge and global awareness of the next generation of American teachers, *International Studies in Sociology of Education*, 12(2), 129-144.
- Hursh, D. & Martina, C. (2003). Neoliberalism and schooling in the U.S.: How state and federal government education policies perpetuate inequality, *Journal of Critical Education Policy Studies*, 1, 2. [www.jceps.com/?pageID=article&articleID=12](http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=12) .
- Karumanchery, L. L. and Portelli, J. (2005). Democratic Values in Bureaucratic Structures: Interrogating the Essential Tensions. En Bascia, N. et al. (eds), *International Handbook of Educational Policy* (pp. 329-349). New York: Springer.
- Kincheloe, J. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking: mapping the postmodern*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.



- Kincheloe, J. (2008). *Critical pedagogy primer*. New York: Peter Lang Publishing.
- Kincheloe, J. & Weil, D. (2004). *Critical thinking and learning: An encyclopedia for parents and teachers*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- McLaren, P. (2007). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy and the foundations of education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parker, W. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- Patrick, John J. (2002). Improving Civic Education in Schools. *ERIC Digest* (ERIC Identifier: ED470039). ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN. <http://www.ericdigests.org/2003-3/civic.htm>
- Portelli, J. and Solomon, P. (2001). *The erosion of democracy in education: from critique to possibilities*. Calgary: Detselig Enterprises Ltd..
- Ryan, J. (2006). *Inclusive Leadership*. Toronto: Jossey-Bass.
- Schugurensky, D. (2000). Citizenship learning and democratic engagement: Political capital revisited. <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/schugurenskyd1-web.htm> .
- Schugurensky, D. (2003). Civic participation – on active citizenship, social capital and public policy, *Canadian Diversity*, 2(1), 10-12.
- Sears, A. & Hughes, A. (2006). Citizenship: Education or indoctrination?, *Citizenship and Teacher Education*, 2, 1, 3-17.
- Stevick, E. D. and Levinson, B. A. U. (2007). Introduction: Cultural context and diversity in the study of democratic citizenship education. En Stevick, E. D. and Levinson, B. A. (eds.), *Reimagining Civic Education: How Diverse Societies Form Democratic Citizens* (pp. 1-14). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers
- Torney-Purta, J., Kland Richardson, W., & Henry Barber, C. (2005). Teachers' educational experience and confidence in relation to students' civic knowledge across countries. *Citized*, 1(1), 32-57. [http://www.citized.info/index.asp?strand=6&r\\_menu=prev-v1-n1](http://www.citized.info/index.asp?strand=6&r_menu=prev-v1-n1)
- Torney-Purta, J. & Vermeer S. (2004). *Developing citizenship competencies from kindergarten through grade 12*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Torres, C. (2005). No Child Left Behind: A Brainchild of neoliberalism and American politics, *NewPolitics*, X, 2. <http://www.wpunj.edu/newpol/issue38/torres38.htm>



Vincent, C. (2003) *Social justice, education and identity*. London: RoutledgeFalmer.

Westheimer, J. (2006). Patriotism and education: An introduction, *Phi Delta Kappan*, 87, 8, 569-572.

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004).What kind of citizen?: the politics of educating for democracy, *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

Wink, J. (2005). *Critical pedagogy: Notes from the real world*. Boston: Pearson Education, Inc.