

REVISTA BOLETÍN REDIFE: 14 (10) OCTUBRE 2025 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 24 DE MAYO DE 2025 - ACEPTADO EL 24 DE AGOSTO DE 2025

ENTRE LA NORMA Y LA PRÁCTICA: LA BRECHA EN LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN UN CONTEXTO COLOMBIANO

BETWEEN NORM AND PRACTICE: THE GAP IN SCHOOL DEMOCRATIC PARTICIPATION PROCESSES AMONG UPPER SECONDARY STUDENTS IN A COLOMBIAN CONTEXT

César Luis Hernández Valencia¹

María Elisa Álvarez-Ossa³

Laura Isabel Quiroz Zárate²

Fernando José Henao-Franco⁴

Uceva, Tuluá, Colombia

Resumen

Este estudio exploró la relación entre la participación democrática escolar y la formación de una cultura política en estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Técnico Industrial “C.S.L.” en Tuluá, Valle del Cauca. Pese a que en el contexto colombiano la participación estudiantil se encuentra respaldada por disposiciones normativas, los hallazgos evidenciaron una brecha entre lo que se espera y las experiencias cotidianas de los estudiantes dentro del aula de clase. Se

1 Licenciado en Ciencias sociales, maestrante en pedagogía, Unidad Central del Valle del Cauca, cesar.hernandez01@uceva.edu.co, ORCID id: <https://orcid.org/0009-0001-9057-0845>

2 Licenciada en Ciencias sociales, maestrante en pedagogía, Unidad Central del Valle del Cauca, laura.quiroz01@uceva.edu.co, ORCID id: <https://orcid.org/0009-0002-5561-191X>

3. Dra. en Ciencias de la Educación, Mag. en Educación, Lic. Ciencias Sociales ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4140-7793> Docente Unidad Central del Valle del Cauca UCEVA, Tuluá, Colombia.

Correo electrónico: mealvarez@uceva.edu.co,

4 Candidato a Dr. En Filosofía, Mag. en Educación e Historia, Lic. Ciencias Sociales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5799-5753> Docente Unidad Central del Valle del Cauca UCEVA, Tuluá, Colombia.

Correo electrónico: fjhenao@uceva.edu.c

identificaron prácticas de aula que, en lugar de promover la autonomía, consolidan prácticas de obediencia, despojan a la ciudadanía de su potencia transformadora y reducen la participación a procedimientos formales. Desde una perspectiva crítica, se propuso repensar la participación como una práctica situada, ética y transformadora. El análisis integró aportes de la pedagogía crítica, los estudios decoloniales y las teorías del poder, ofreciendo una mirada que busca romper con la idea de democracia como simple mecanismo procedimental en la escuela. En esencia, se buscó una comprensión que valorara el carácter impredecible y cambiante de las experiencias humanas, marcado por su complejidad.

Abstract

This study explored the relationship between school democratic participation and the formation of political culture among tenth-grade students at the "C.S.L." Technical Industrial Educational Institution in Tuluá, Valle del Cauca. Although student participation is supported by legal provisions in the Colombian context, the findings revealed a gap between what is expected and the students' daily experiences in the classroom. Classroom practices were identified that, instead of promoting autonomy, reinforce obedience, strip citizenship of its transformative potential, and reduce participation to formal procedures. From a critical perspective, the study proposed rethinking participation as a situated, ethical, and transformative practice. The analysis drew on critical pedagogy, decolonial studies, and power theories, offering a perspective that challenges the idea of democracy as merely a procedural mechanism within the school. At its core, the study sought an understanding that valued the unpredictable and changing nature of human experiences, marked by their complexity.

Palabras clave

Participación democrática, cultura política,

educación crítica, subjetividad juvenil, poder escolar.

Keywords

Democratic participation, political culture, critical education, youth subjectivity, school power.

Introducción

La democracia es, ante todo una práctica social en constante construcción, que según por Dahl (2006), su vigencia y legitimidad dependen del ejercicio diario de la ciudadanía, y no se reduce al acto electoral de manera regular ni al funcionamiento formal de las instituciones. Se sustenta, más bien de la participación activa de las personas en los asuntos públicos, del reconocimiento mutuo como interlocutores válidos y de la posibilidad real de incidir en las decisiones colectivas. En este sentido, la democracia no solo debe garantizar derechos, sino también crear las condiciones para que estos se ejerzan de manera efectiva.

En Colombia, la constitución política de 1991 marcó un giro significativo al consagrar el carácter participativo del Estado social de derecho, organizado como una república unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista. (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 1). Esta declaración, junto con el capítulo 2 del título I sobre los derechos fundamentales y el artículo 40 sobre los derechos políticos, sentó las bases para el fortalecimiento de mecanismos de participación ciudadana, incluyendo iniciativas legislativas, referendos, consultas populares, cabildos abiertos y revocatorias de mandato. Este marco jurídico-político se ha extendido a diferentes escenarios de la vida social, incluyendo el ámbito educativo. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y el Decreto 1860 de 1994 introdujeron mecanismos para fomentar la participación democrática en las instituciones educativas, tales como el consejo

estudiantil, la personería, la contraloría escolar y la representación estudiantil ante el consejo directivo.

Estas estructuras buscan formar a los estudiantes en valores democráticos, promover el sentido de responsabilidad ciudadana y facilitar su ejercicio en el contexto.

Sin embargo, la mera existencia normativa de estos mecanismos no garantiza por sí misma su eficacia pedagógica ni su apropiación significativa. Como ha sido documentado en investigaciones previas como Merchán (2015), muchas veces estos espacios se perciben como rituales formales que cumplen con un requisito legal, pero que carecen de impacto real en la experiencia escolar. Esta tensión entre la norma y la práctica ha sido señalada por diversos estudios, entre ellos el de Vallejo y Gualteros (2020), que evidencian la brecha entre el discurso institucional y las vivencias cotidianas de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, autores como Biesta (2011) han subrayado que la educación para la democracia debe centrarse menos en la transmisión de contenidos y más en el fortalecimiento de la reflexión y pensamiento crítico. En la misma línea, Freire (1970) planteó que la praxis transformadora surge de la articulación entre la reflexión y la acción colectiva, lo que implica que los espacios escolares deben propiciar experiencias reales de participación, diálogo y construcción de lo común. En este contexto el escrito desarrolla un análisis crítico sobre la brecha entre la norma y la vivencia en los procesos de participación democrática escolar, a partir de un estudio de caso realizado en la Institución Educativa Técnico Industrial “Carlos Sarmiento Lora” del municipio de Tuluá.

El estudio, de corte cualitativo y enfoque narrativo, permitió recuperar las voces de estudiantes y docentes, así como contrastar el

marco normativo institucional con las prácticas reales del aula. En especial, se indagó sobre las percepciones, experiencias y obstáculos que median la participación estudiantil, así como las estrategias pedagógicas que podrían contribuir a su fortalecimiento, buscando aprehender la complejidad, discontinua que atraviesa las experiencias de los sujetos en sus tejidos sociales.

Marco conceptual: democracia, participación y cultura política en la escuela

Democracia como principio político y educativo

La democracia, entendida no solo como una estructura organizacional de la sociedad y el poder político, sino como una profunda ética de la convivencia, va mucho más allá de una mera colección de instituciones o procedimientos. En su esencia, se fundamenta en el reconocimiento de la pluralidad inherente a la condición humana, en la redistribución equitativa del poder entre sus miembros y en la capacidad colectiva para deliberar de forma significativa sobre aquellos asuntos que conciernen a toda la comunidad. Como bien lo articula Mouffe (2007), la democracia contemporánea se configura a partir de una tensión constitutiva y dinámica entre el antagonismo y el consenso.

Su propósito fundamental no es, en absoluto, suprimir el conflicto intrínseco de las sociedades diversas, sino más bien establecer marcos institucionales robustos que permitan que este conflicto se exprese de manera abierta y legítima, sin que ello derive en la exclusión de voces o en la manifestación de violencia. Como advierte Bobbio (1986), la democracia no elimina el conflicto, sino que lo encauza mediante reglas que permiten su tramitación pacífica. Desde esta perspectiva enriquecida, el disenso, lejos de ser interpretado como una falla o una debilidad del sistema democrático, emerge como una manifestación perfectamente legítima

y necesaria de las diferencias constitutivas que dan forma a toda sociedad compleja.

Asumir esta perspectiva implica un imperativo cuestionamiento de aquellos modelos reduccionistas que conciben la democracia de forma simplista, como un estado de armonía perpetua alcanzado mediante el acuerdo constante y sin fisuras. Por el contrario, Mouffe (2007) insiste enfáticamente en la necesidad crítica de diseñar instituciones que no busquen neutralizar las divergencias y las fricciones inherentes a la vida social, sino que, por el contrario, las reconozcan y las integren como una parte fundamental e ineludible de la vida pública.

Esta comprensión, tiene implicaciones decisivas para el campo educativo. En este ámbito, es común observar que las prácticas escolares suelen estar predominantemente orientadas por una lógica de orden establecido y de búsqueda de consenso, lo que, lamentablemente, deja un margen excesivamente escaso para la confrontación constructiva de ideas, el debate abierto o la participación que, por su naturaleza, pueda ser disruptiva y transformadora. En esta línea, Freire (1997) menciona que una educación que se ponga como tarea la formación reflexiva, se entiende como acción meramente política y el evitar el debate o las discusiones en el aula implica renunciar a el potencial que este proceso para la emancipación.

La escuela, en tanto institución moderna, se encuentra intrínsecamente atravesada por complejas relaciones de poder. Como señala Foucault (1980), estas relaciones se ejercen de manera constante en lo cotidiano: en las prácticas disciplinarias que modelan los cuerpos y las mentes, en las normas explícitas e implícitas que organizan el espacio físico y temporal, y en los saberes que se legitiman o se deslegitiman dentro del currículo y la interacción diaria.

Desde este enfoque, democratizar la educación no significa únicamente la mera apertura de espacios formales de participación. Va mucho más allá: implica interrogar de manera crítica cómo se distribuye y se ejerce el poder dentro de las instituciones escolares en todas sus facetas. Apple (2004) sostiene que, si bien las escuelas a menudo reproducen las desigualdades sociales ya existentes en la macroestructura, también poseen el potencial inherente de constituirse en espacios de resistencia activa y de cambio social, siempre y cuando se reconozca y se potencie su innegable dimensión política.

La participación como derecho, práctica y disputa

En el complejo campo educativo, la noción de participación ha sido objeto de múltiples y variadas interpretaciones a lo largo del tiempo. A menudo se la ha concebido de formas que van desde la simple representación estudiantil en cuerpos colegiados, pasando por la consulta formal de opiniones en instancias predefinidas, hasta la mera colaboración en actividades escolares que ya están estructuradas de antemano. No obstante, pensadores críticos como Carr (2008) mencionan de manera consistente que estas formas, aunque presentes y a veces necesarias, son con frecuencia superficiales y no garantizan, en absoluto, una participación verdaderamente genuina y transformadora.

Desde una óptica, participar no se limita a la acción de simplemente emitir una opinión o manifestar un acuerdo; implica, de forma esencial, poseer la capacidad real y efectiva de incidir en los cursos de acción, de disputar y redefinir los sentidos y significados establecidos que rigen la convivencia, y, en última instancia, de transformar la realidad dada. En su escala de participación infantil y juvenil, Hart (1992) establece una distinción fundamental entre lo que él denomina la participación simbólica; aquella que aparenta dar voz, pero carece de poder y

la participación auténtica, siendo esta última la modalidad en la que los sujetos involucrados, sean niños, niñas o adolescentes, ejercen una agencia real y concreta en los procesos de toma de decisiones, asumiendo un rol activo y con un impacto palpable en los resultados.

En relación con lo anterior, Lister (2007) enfatiza que la participación de los niños debe ser comprendida no como un mero acto de obediencia o un privilegio condicionado a un comportamiento específico, sino como una ciudadanía contextualizada. Esto conlleva una implicación: exige que se asuma que los niños, niñas y adolescentes no son simplemente “ciudadanos en potencia” una promesa a futuro que depende de su maduración o sumisión, sino que son, de pleno derecho, sujetos políticos con derechos presentes y efectivos que deben ser reconocidos y garantizados.

Por su parte, Ranciére (1996), con su agudo análisis sobre la política, argumenta que esta emerge precisamente en aquellos momentos y espacios donde quienes tradicionalmente no han tenido parte en el reparto del poder o en la distribución de lo sensible, reclaman activamente su derecho a ser oídos y a tener voz, cuestionando de raíz las jerarquías y los órdenes establecidos que los silenciaron. Desde esta visión, la participación estudiantil en el contexto escolar deja de ser un mero acto administrativo o pedagógico para configurarse como un acto político en sí mismo, una interrupción necesaria y vital del orden que, de manera habitual y sistémica, tiende a silenciar o marginar la voz y la perspectiva juvenil, abriendo así fisuras para nuevas posibilidades de lo común.

Sin embargo, a pesar de estos postulados y la clara vocación de una participación genuina, en el contexto colombiano, si bien la Constitución de 1991 reconoció explícitamente el derecho de los estudiantes a participar activamente en la vida escolar a través de figuras instituidas

como los consejos estudiantiles y el personero escolar, la realidad dista mucho de la aspiración. Estudios rigurosos y recurrentes, como los llevados a cabo por de Zubiría (2006) y Martínez (2004), evidencian de manera consistente que estos espacios, que deberían ser núcleos de empoderamiento democrático, suelen estar vacíos de contenido político genuino y operan, paradójicamente, bajo una lógica marcada centrada en los pensamientos de los adultos que reproduce, de forma casi mimética, esquemas verticales y autoritarios de poder preexistentes en la sociedad.

La participación, en este escenario, se ve a menudo tolerada únicamente en la medida en que no cuestione los fundamentos mismos del poder escolar o las estructuras de autoridad ya establecidas, lo que configura una suerte de ciudadanía tutelada y estrictamente condicionada. Según Ascorra et al. (2016) en un estudio sobre escuelas chilenas, todas las escuelas en estudio, sin excepción, exhibieron una participación tutelada, instrumental, heteronormativa, selectiva e inestable en el tiempo, lo que implica que los estudiantes pueden participar, sí, pero siempre dentro de límites preestablecidos que no amenacen el statu quo, impidiendo una verdadera agencia transformadora y, por ende, alejándose de la visión de una democracia vivida y en constante construcción.

Cultura política: producción de subjetividades y poder

La noción de cultura política se refiere al conjunto de disposiciones, valores, creencias, prácticas y saberes que orientan la relación de los individuos con el poder y el ámbito público, como bien lo delinearon Almond y Verba (1963). En el entorno escolar, esta cultura no se transmite únicamente a través del currículo formal y explícito, sino que permea profundamente por medio del currículo oculto, las rutinas institucionales

arraigadas, las relaciones jerárquicas implícitas y los discursos tácitos que modelan el día a día. Como menciona Martín-Baró (1987), la cultura política dominante muchas veces refuerza la pasividad, la obediencia y la desconfianza hacia la participación autónoma. Esta afirmación, cargada de sentido, subraya cómo las estructuras escolares pueden, sin intención consciente, fomentar una ciudadanía pasiva en lugar de una activa y crítica.

En este sentido, Gramsci (1971) señala que toda pedagogía constituye, en esencia, una lucha por la hegemonía cultural. La escuela, lejos de ser un espacio neutral, es un campo de disputa constante donde se forjan identidades complejas, se jerarquizan discursos que definen lo que es válido y lo que no, y se moldean subjetividades. En esta misma línea de pensamiento, McLaren (2005) sostiene que la cultura escolar tiene el potencial de convertirse en una plataforma de domesticación ideológica si sus fundamentos políticos no son cuestionados de manera sistemática. Su análisis sobre la hegemonía clarifica que esta es un “encasillamiento cultural de significados” que integra tanto a dominadores como a dominados, perpetuando ciertos modos de pensar y actuar sin una crítica evidente.

Por su parte, Walsh (2013), desde la potente perspectiva del pensamiento decolonial, aporta una crítica fundamental al monoculturalismo epistémico que históricamente ha caracterizado a las instituciones educativas modernas. Ella señala que la cultura política impuesta en la escuela, con su énfasis en ciertos modos de conocimiento y ser, tiende a excluir radicalmente otras formas de conocer, de ser y de habitar lo político. Por consiguiente, democratizar la escuela no es simplemente una cuestión de ampliar o crear nuevos mecanismos de participación; es, más profundamente, permitir la presencia y la validación de saberes, memorias y voces que han sido históricamente marginadas y silenciadas por las estructuras dominantes.

En este sentido, se puede afirmar que los conceptos de democracia, participación y cultura política conforman un triángulo conceptual interdependiente y dinámico. Esta compleja interconexión permite comprender de manera integral como las subjetividades políticas se producen, se regulan y entran en disputa dentro del espacio escolar. La democracia se manifiesta, en esencia, como una tensión constante entre el consenso y las discusiones, reconociendo la necesidad vital de ambos elementos para lograr una convivencia verdaderamente plural. Como lo mencionan Almond y Verba (1963), una sólida cultura cívica democrática no solo demanda la existencia de instituciones formales robustas, sino también una disposición ciudadana que equilibre armoniosamente la participación activa con el respeto incondicional por la diversidad de opiniones. Esto implica concebir la democracia no como un estado final alcanzado, sino como un proceso continuo de negociación, de adaptación constante y de apertura.

Por otro lado, la participación se interpreta como un ejercicio situado, un espacio donde los individuos despliegan y ejercen su inherente capacidad para actuar e influir significativamente en contextos específicos y determinados. La cultura política, a su vez, puede ser leída como una sedimentación histórica de valores, prácticas y jerarquías que, a lo largo del tiempo, moldean profundamente la interacción de los sujetos con el poder. Tal como lo plantea de Sousa Santos (2005) para que una democracia sea genuina, no basta con los procedimientos formales: es necesario construir “democracia de alta intensidad”, incorporando prácticas interculturales, contrahegemónicas y participativas que tensionen las estructuras existentes. Solo a partir de una articulación crítica y reflexiva entre estas categorías fundamentales resulta plausible no solo imaginar, sino verdaderamente construir una escuela que forme sujetos auténticamente democráticos, no meramente en el ámbito del discurso o la teoría,

sino en la experiencia cotidiana y en la praxis misma.

Metodología

La investigación que fundamentó este análisis se erigió desde un enfoque cualitativo, adoptando una perspectiva narrativa. Esta decisión metodológica respondió a la imperante necesidad de comprender las experiencias de participación no como meros hechos aislados o indicadores cuantificables, sino como intrincadas construcciones simbólicas profundamente cargadas de sentido. Como lo plantea Bolívar (2002), la narrativa permitió un acceso privilegiado a las voces de los sujetos, reconociéndolos explícitamente como productores de sentido y despojándolos del rol de simples objetos de análisis. Esta aproximación metodológica se alinea con lo propuesto por Connelly y Clandinin (1990), quienes sostienen que el conocimiento narrativo posee la singular capacidad de captar la inherente complejidad y la vasta riqueza de las experiencias individuales, siempre situadas históricamente en sus contextos particulares.

La elección del paradigma cualitativo se justificó en la intencionalidad de comprender los significados profundos que los sujetos atribuían a su propia realidad social. Esto en coherencia con las ideas de Denzin y Lincoln (2011), para quienes la investigación cualitativa busca interpretar los fenómenos desde la perspectiva interna de los propios actores. Asimismo, Flick (2007) había resalta que este tipo de enfoque resulta idóneo cuando se pretende explorar procesos sociales desde una lógica primordialmente comprensiva, en lugar de una meramente explicativa.

La población muestra en el estudio estuvo conformada por 128 estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Técnico Industrial “C.S.L” del municipio de Tuluá, Valle del Cauca. Se optó por una muestra de 30

estudiantes esta fue de tipo intencional, cuya selección se basó en criterios específicos como la edad, la diversidad de trayectorias escolares previas y el interés manifiesto por reflexionar sobre su propio rol como ciudadanos. Esta deliberada heterogeneidad en la selección de los participantes procuró captar una visión más amplia de voces y vivencias. De acuerdo con Patton (2002), el muestreo intencional se considera especialmente pertinente cuando el objetivo principal era alcanzar una profundidad de comprensión, más que una mera representatividad estadística.

Para la etapa de recolección de información, se emplearon entrevistas semiestructuradas. Estas fueron diseñadas en torno a tres ejes temáticos: la experiencia personal de participación de los estudiantes en el entorno escolar, su percepción sobre las dinámicas de poder institucional que operaban en la escuela, y su comprensión de la ciudadanía dentro del contexto educativo. Esta técnica, tal como indica Kvale (1996), permite establecer una conversación flexible, pero, a la vez, guiada, lo que favorece la emergencia espontánea del relato del participante sin que la investigación pierda su foco esencial. Todas las entrevistas fueron grabadas, posteriormente transcritas y organizadas para su análisis, asegurando en todo momento la estricta confidencialidad de los participantes mediante el uso de seudónimos.

El análisis de toda la información recolectada se llevó a cabo mediante una codificación temática, proceso que fue apoyado por el software Atlas.ti. Este procedimiento posibilitó la fragmentación de los discursos de los participantes en unidades de sentido, permitiendo la identificación de patrones recurrentes y el establecimiento de complejas relaciones conceptuales entre los diversos relatos. Según Strauss y Corbin (2002), la codificación constituye el procedimiento sistemático a través del cual se identifican, agrupan y conectan datos

relevantes con el propósito de construir una teoría interpretativa coherente del fenómeno. Dicha codificación se desplegó en tres fases interconectadas: la codificación abierta, que consistió en descomponer minuciosamente los datos y asignarles etiquetas conceptuales iniciales; la codificación axial, que permitió vincular categorías y subcategorías mediante el establecimiento de relaciones causales o contextuales explícitas; y finalmente, la codificación selectiva, en la que se articuló la totalidad del análisis en torno a una categoría central que confirió sentido y coherencia a la experiencia narrada por los estudiantes. Esta forma de análisis se correspondió directamente con lo que Charmaz (2006) denomina teoría fundamentada constructivista, donde el significado emerge de un diálogo constante y reflexivo entre los datos empíricos y el marco conceptual en desarrollo.

Esta estrategia de análisis no solo facilitó la organización sistemática de los datos, sino que también permitió captar la complejidad inherente de las vivencias juveniles y la manera intrincada en que estas se articulaban con los marcos institucionales y normativos que definían la escuela. Las categorías emergentes no fueron impuestas de antemano, sino que fueron construidas inductivamente a partir de la riqueza de los propios relatos, lo que garantizó una aproximación a las voces de los participantes. En palabras de Miles et al. (2014), un análisis cualitativo debía ser comprensivo, iterativo y altamente sensible al contexto para ser considerado riguroso y válido.

El rigor metodológico del estudio se mantuvo a lo largo de todo el proceso, sostenido por la triangulación teórica y empírica. Se reconoció, en línea con los planteamientos de Gadamer (1975), que todo proceso hermenéutico partía de una pre-comprensión inherente, por lo cual se asumió una postura crítica y autorreflexiva frente a los posibles sesgos propios. Adicionalmente,

se contrastaron los hallazgos obtenidos con los lineamientos normativos nacionales en materia de participación escolar, lo cual posibilitó una problematización profunda de la distancia existente entre el discurso institucional oficial y las prácticas reales vividas en el día a día escolar.

En todo momento se garantizó la estricta observancia de los principios éticos propios de la investigación educativa. Esto incluyó la voluntariedad de la participación, la confidencialidad absoluta de la información brindada y el respeto irrestricto por la autonomía de los estudiantes. Esta crucial dimensión ética se apoyó en los planteamientos de Bourdieu (1999), quien había subraya la necesidad de reducir la violencia simbólica inherente en la relación investigativa, reconociendo a los sujetos como portadores de saber y dignidad inherente. La relación entre investigador y participante se sostuvo siempre desde un enfoque profundamente dialógico, reconociendo a los jóvenes como interlocutores válidos y no simplemente como fuentes de información pasiva.

Resultados y análisis

El análisis realizado en esta investigación permitió identificar varios elementos clave que configuran la manera en que los estudiantes experimentan la participación democrática en la institución. En este sentido, un hallazgo recurrente luego del análisis de las entrevistas fue, la afirmación de la mayoría de los jóvenes, quienes expresaron que, más allá de lo considerado obligatorio, rara vez encuentran o se les otorgan otros espacios donde puedan manifestar sus ideas libremente, percibiendo que tales oportunidades simplemente no se permiten. Esta expresión subraya la idea central de que, en términos generales, la participación se percibe como un ejercicio limitado, circunscrito

a momentos puntuales o a decisiones que ya han sido tomadas por los adultos. Aunque formalmente existen espacios como el Consejo Estudiantil y la elección de representantes, estos mecanismos no garantizan un ejercicio real de deliberación o una incidencia efectiva.

De hecho, uno de los estudiantes entrevistados lo resumió claramente: “eso existe, pero no se ve, uno no siente que tenga poder ni que esas elecciones cambien algo” (E4), lo que ilustra una percepción de ineficacia y distancia. Esta realidad, donde la participación se reduce a una formalidad sin poder real, se relaciona con el pensamiento de Dewey (1916) quien menciona que la escuela debe ser, ante todo, una institución en la que el individuo pueda vivir libremente y desarrollar su poder de iniciativa, y no un lugar donde sea meramente preparado para la vida social por medios ajenos a su comprensión y participación. La ausencia de esa iniciativa y esa vivencia real en los estudiantes actuales subraya la vigencia de sus planteamientos sobre la necesidad de una democracia vivida en el aula.

Uno de los hallazgos centrales fue la percepción extendida de que las decisiones relevantes son tomadas exclusivamente por directivos y docentes. Esta representación se traduce en una lógica jerárquica en la que la participación de los estudiantes se considera, a menudo, simbólica. Esta situación concuerda con lo planteado por Levinson (2011), quien advierte que las estructuras participativas escolares suelen operar bajo una lógica de control que limita severamente su potencial emancipador. Asimismo, emergió la idea de que expresar opiniones contrarias o críticas puede generar consecuencias negativas. Este temor a represalias, ya sea explícito o implícito, refuerza el silenciamiento y la autocensura entre los jóvenes. Como un estudiante compartió con preocupación: “uno dice algo en las reuniones y después se la montan” (E2). Desde la

perspectiva de Foucault (1980), este tipo de control se inscribe en una red de microfísicas del poder que disciplinan los cuerpos y moldean subjetividades dóciles, incluso en contextos que formalmente se presentan como democráticos. Otro aspecto revelador fue la desconexión entre los discursos institucionales que promueven la participación y las prácticas reales que la obstaculizan. Freire (1970) argumenta sobre esta contradicción al señalar que decir una cosa y hacer otra constituye una forma de opresión, ya que impide al oprimido confiar en el discurso del educador y limita el proceso de concienciación. En este caso, la escuela reproduce una participación simulada que no transforma ni interpela a la realidad existente. La indiferencia también se hizo presente en las voces estudiantiles.

En contraste con las limitaciones, algunos estudiantes valoran que existan espacios mínimos donde pueden expresarse, como ciertos proyectos o jornadas pedagógicas, aunque estos también están mediados por las lógicas y el pensamiento de los adultos. La participación aparece entonces como fragmentada, puntual y no integrada a la vida cotidiana escolar. Esto refuerza lo dicho por McCowan (2009), quien propone que una ciudadanía activa requiere prácticas democráticas sistemáticas. A pesar de todo, también emergieron relatos que revelaban un deseo por participar de manera real, como se expresó: “me gustaría que nos escucharan en serio” (E1). En este punto, el rol del docente se mostró crucial; mientras algunos, como el “profe de sociales que siempre nos pregunta qué opinamos, aunque no estemos de acuerdo con el libro” (E3), fueron identificados como facilitadores del diálogo y el pensamiento crítico, también se evidenciaron prácticas autoritarias, con estudiantes señalando: “hay profesores que no permiten que opinemos en clase” (E6).

Es importante destacar que la participación no se limitó a los mecanismos formales, pues se

identificaron otras formas de acción, como la organización de eventos, la expresión en redes sociales y los debates espontáneos en clase. En este sentido, los hallazgos demuestran que, aunque existen estructuras formales de participación, estas no se traducen en procesos significativos en la práctica. La cultura institucional continúa regulando el comportamiento estudiantil mediante normas rígidas, una autoridad vertical y un control, pero constante, sobre los cuerpos y las voces. En consecuencia, la cultura política que se forma es, predominantemente, pasiva, obediente y alejada de una ciudadanía crítica y deliberativa.

Discusiones

Los resultados de la investigación evidencian que la escuela, en lugar de cumplir con su rol de formadora de ciudadanía crítica, se transforma, a menudo, en un dispositivo de normalización y domesticación política. Este hallazgo puede ser comprendido a partir del concepto de poder como relación, planteado por Foucault (1980), para quien el poder no se impone únicamente desde una cúspide jerárquica, sino que circula y se manifiesta sutilmente en las prácticas cotidianas, los discursos institucionalizados y los dispositivos que operan en la institución. Dentro de este marco, la participación estudiantil parece operar más como un mecanismo de sujeción que de verdadera emancipación.

En este mismo sentido, Freire (1970) insiste en que la educación bancaria; aquella que deposita conocimientos en el alumno de forma pasiva, refuerza el silencio del oprimido al impedirle “nombrar el mundo” y, consecuentemente, transformarlo. En la institución, se observó que las prácticas pedagógicas predominantes y la estructura de poder limitan de forma significativa la posibilidad de que los estudiantes construyan una voz propia y se reconozcan como sujetos políticos activos. Aquí no se trata solo de la ausencia de oportunidades de participación,

sino de una pedagogía subyacente que niega activamente la politización de la experiencia educativa y la convierte en un espacio desprovisto del debate.

Desde la perspectiva, Biesta (2011) se plantea que la educación democrática auténtica debe centrarse en la “aparición del sujeto”, es decir, en el desarrollo de la autonomía y la capacidad de agencia individual, y no meramente en la reproducción acrítica de normas de convivencia ya establecidas. En las experiencias descritas, la participación se concibe primordialmente como un simple cumplimiento de reglas o como la elección de representantes formales, lo que impide que los estudiantes vivan experiencias significativas o de construcción de sí mismos como actores democráticos.

De manera complementaria, McLaren (2005) y Giroux (2014) coinciden en señalar que el proyecto neoliberal ha contribuido a la despolitización de la escuela al reducir su función a la mera producción de competencias técnicas o laborales. Bajo esta lógica, la participación estudiantil se vuelve funcional al orden establecido, no disruptiva ni transformadora. Sin embargo, la construcción de subjetividades políticas críticas requiere necesariamente confrontar esa lógica instrumental. Esto implica permitir la confrontación abierta de ideas, el cuestionamiento activo de las continuidades y el ejercicio legítimo del disenso como pilares fundamentales de una educación verdaderamente democrática.

Asimismo, De Sousa Santos (2005) y Walsh (2013) aportan una mirada decolonial esencial que permite entender cómo la escuela moderna, con sus fundamentos eurocéntricos, no solo reproduce desigualdades sociales preexistentes, sino también desigualdades epistemológicas y ontológicas. La exclusión sistemática de otras formas de pensar, de conocer y de ser, que son inherentes a las identidades y vivencias de los jóvenes, constituye una forma sutil pero efectiva

de colonialidad pedagógica. En este sentido, democratizar la escuela va más allá de lo superficial; implica descentrar el eurocentrismo pedagógico y abrir espacios genuinos para la pluriversalidad, reconociendo y valorando la diversidad de saberes y modos de existencia. En definitiva, siguiendo los planteamientos de Mouffe (2007), la democracia escolar no debe ser entendida como un consenso permanente y artificial, sino como un espacio de disputa legítima y productiva. Sin un componente de disputa democrática, es decir, el reconocimiento del conflicto como parte ineludible de la vida democrática, no puede gestarse una ciudadanía crítica y activa. Si no existe la posibilidad real de disenter, la participación se degrada y se convierte en mera obediencia decorada, desprovista de significado político. Por ello, resulta urgente recuperar la política como una posibilidad de conflicto creativo y constructivo dentro del aula y, en un sentido más amplio, en la institución escolar en su conjunto, permitiendo que las tensiones inherentes a la diversidad sean motor de cambio y aprendizaje.

Conclusiones

El análisis realizado, reveló que la brecha entre la normativa que promueve la participación democrática en la escuela y su vivencia no es un mero problema de implementación, sino que responde a una lógica estructural que permea todo el sistema educativo. Esta situación refleja tensiones profundas y complejas entre los discursos institucionales, las prácticas pedagógicas arraigadas y las relaciones de poder que, en conjunto, configuran la vida escolar cotidiana.

En primer lugar, se constató que la existencia formal de mecanismos de participación no garantiza, por sí misma, que los estudiantes tengan experiencias democráticas significativas. Como menciona Levinson (2011), los dispositivos participativos pueden operar

simplemente como formas simbólicas si no van acompañados de una transformación genuina en la cultura institucional subyacente. Esta afirmación permite concluir, que la participación requiere de condiciones materiales, simbólicas y pedagógicas que la doten de un sentido real y relevante para todos los actores escolares involucrados.

En segundo lugar, la investigación permitió evidenciar que las prácticas escolares actuales tienden, lamentablemente, a reproducir modelos autoritarios, jerárquicos. Tal como señala Apple (2004), el currículo oculto desempeña un papel clave en la transmisión de valores de obediencia y conformidad, lo cual limita de manera considerable el desarrollo de subjetividades críticas en los jóvenes. Esta reproducción se ve potentemente reforzada por dinámicas institucionales que restringen el debate y privilegian la disciplina sobre la deliberación y el diálogo abierto.

Por otra parte, se reafirmó la necesidad imperiosa de transitar hacia una pedagogía dialógica que reconozca a los estudiantes como sujetos políticos activos. En línea con Freire (1970), la participación no puede entenderse como un ejercicio técnico o mecánico, sino como una praxis emancipadora que articula de manera indisoluble la reflexión crítica con la acción transformadora. Este enfoque implica una transformación profunda en las relaciones pedagógicas para dar la palabra del otro, construir saberes colectivos basados en la horizontalidad y disputar activamente el sentido de lo político dentro del espacio escolar.

Además, se plantea que la educación democrática debe ser concebida como una experiencia de subjetivación, tal como lo propone Biesta (2011). Esto significa que el estudiante no solo se forma como ciudadano en un futuro hipotético, sino que actúa como tal en el presente, con capacidad real de reflexión.

Esto supone, a su vez, una apertura institucional al conflicto inherente a la vida democrática, a la diferencia y al cuestionamiento constante del orden establecido. En este punto, se destaca la importancia crucial de asumir una mirada crítica que desnaturalice las prácticas escolares y las someta a una revisión constante y autocrítica.

Desde un enfoque político-pedagógico más amplio, se concluye que la participación estudiantil no puede ni debe limitarse a su dimensión puramente procedimental. Por el contrario, debe inscribirse en una perspectiva ética y transformadora. Según Giroux (2014), la escuela posee el potencial intrínseco de ser un espacio para la formación de una ciudadanía radical, siempre y cuando se generen las condiciones necesarias para la reflexión, el pensamiento crítico y la acción colectiva. Esta perspectiva interpela directamente a los educadores, a las políticas públicas y a los proyectos institucionales, exigiéndoles una coherencia entre lo que se predica y lo que se practica.

En este sentido, se sostiene que democratizar la escuela implica cuestionar profundamente sus formas de organización, sus lógicas de autoridad arraigadas y su matriz colonial de saber, que a menudo privilegia ciertas epistemologías sobre otras. En consonancia con Walsh (2013), la transformación educativa requiere descentrar los modelos hegemónicos y abrirse a formas plurales y diversas de participación que reconozcan y valoren las voces, los saberes y las corporalidades de todos los estudiantes. Solo así será posible comenzar a cerrar la brecha, entre lo que la escuela dice promover y lo que realmente permite experimentar en la vida cotidiana de sus miembros.

Referencias bibliográficas

- Almond, G., & Verba, S. (1963). *La cultura cívica: actitudes políticas y democracia en cinco naciones*. Princeton University Press.
- Apple, M. W. (2004). *Ideología y currículo* (3.^a ed.). RoutledgeFalmer.
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18.
- Biesta, G. (2011). *Aprender la democracia en la escuela y la sociedad: educación, aprendizaje a lo largo de la vida y política de la ciudadanía*. Sense Publishers.
- Bobbio, N. (1986). *El futuro de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: “Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Bourdieu, P. (1999). *Contrafuegos: reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- Carr, P. R. (2008). Educar para la democracia: con o sin justicia social. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 117–136.
- Charmaz, K. (2006). *Construcción de teoría fundamentada: una guía práctica para el análisis cualitativo*. Londres: SAGE Publications.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Historias de experiencia e investigación narrativa. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 1. 7 de julio de 1991 (Colombia)
- Dahl, R. A. (2006). *Sobre la igualdad política*. Yale University Press.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática*

- y emancipadora de la universidad. CLACSO.
- De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Magisterio.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). Manual SAGE de investigación cualitativa (4.ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dewey, J. (1916). Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación. Macmillan.
- Flick, U. (Ed.). (2007). El kit SAGE de investigación cualitativa. Londres: SAGE.
- Foucault, M. (1980). Poder/Saber: entrevistas y otros escritos, 1972–1977. Pantheon Books.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (1998). Verdad y método I (Trad. J. Mardones). Salamanca: Ediciones.
- Giroux, H. A. (2014). Educación y la crisis de los valores públicos: desafiando el ataque a los docentes, estudiantes y la educación pública. Peter Lang.
- Gramsci, A. (1971). Selecciones de los cuadernos de la cárcel. Casa penal especial di ture.
- Hart, R. A. (1992). La participación de los niños: del simbolismo a la ciudadanía (Ensayo Innocenti No. 4). Florencia, Italia: UNICEF.
- Kvale, S. (1996). Entrevistas: una introducción a la investigación cualitativa mediante entrevistas. SAGE Publications.
- Levinson, B. A. (2011). Más allá de la crítica: explorando teorías sociales críticas y educación. Paradigm Publishers.
- Lister, R. (2007). ¿Por qué la ciudadanía? ¿Dónde, cuándo y cómo los niños? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693–718. <https://doi.org/10.2202/1565-3404.1165>
- Martín-Baró, I. (1987). Sistema, ideología y acción psicosocial. UCA Editores.
- Martínez Boom, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina. Anthropos Editorial.
- McCowan, T. (2009). Repensar la educación para la ciudadanía: un currículo para la democracia participativa. Continuum.
- McLaren, P. (2005). Capitalistas y conquistadores: una pedagogía crítica contra el imperio. Rowman & Littlefield.
- Merchán, F. (2015). La participación como dispositivo de subjetivación: reflexiones desde la escuela. *Revista Nodos y Nudos*, 5(38), 34-43. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/353>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Análisis de datos cualitativos: una fuente de métodos (3.ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Mouffe, C. (2007). El retorno de lo político. Paidós.
- Patton, M. Q. (2002). Métodos de investigación y evaluación cualitativa (3.ª ed.). Sage Publications.
- Rancière, J. (1996). El desacuerdo. Política y filosofía (Trad. Horacio Pons). Buenos Aires: Nueva Visión. (Obra original publicada en 1995)
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (1.ª ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- Vallejo, C., & Gualteros, J. (2020). Entre la norma y la práctica: participación estudiantil en instituciones educativas oficiales. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 239-264. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9930>
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Ediciones Abya-Yala.