



LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA NECESITA IMAGINACIÓN:

Previniendo violencia identitaria desde la educación

Informe de Investigación

LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA NECESITA IMAGINACIÓN:

Previniendo violencia identitaria desde la educación

Informe de investigación

Índice

AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN EJECUTIVO	4
METODOLOGÍA	16
Fase I	16
Fase II	17
Fase III	17
EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA: PRINCIPIOS Y MEJORES PRÁCTICAS	18
Conocimientos, actitudes y habilidades	18
Estrategias y metodologías pedagógicas en el aula	22
Las escuelas como comunidades	28
OBSTÁCULOS A LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA	34
Falta de consenso y de un marco compartido	34
Procesos y políticas compartimentados	35
Sistemas de rendición de cuentas precarios	38
Falta de priorización y financiamiento de la educación democrática por parte del Estado	41
CONCLUSIONES	44

AGRADECIMIENTOS

Los autores de este informe quieren agradecer a los y las participantes en este proyecto por sus enriquecedoras contribuciones las cuales sirvieron de guía para orientar la labor de la conferencia Educación Democrática Necesita Imaginación (DENI, por sus siglas en inglés), y sin las cuales este informe no habría sido posible, incluyendo a Asmaa Alfadala, Araceli Argueta, Marina Avelar, Vachararutai (Jan) Boontinand, Alfredo Hernando, Renee Hobbs, Arto Kallioniemi, Tuija Kasa, Natalia Kidalova, Edward Kissi, Maanda Ngoitiko, Millicent Oucho, Grace Scorey, Adrienne M. Stang y Olga Zárate Mantilla.

Los autores también quieren expresar su agradecimiento a todos aquellos que, al igual que los y las participantes en el proyecto, efectuaron aportes de gran riqueza en los debates que tuvieron lugar durante el seminario que tuvo lugar en noviembre de 2021, entre ellos: Ellis Brooks, Anantha Duraipappah, Nicole Fournier-Sylveste, Robin Garganese, Ashley Greene, Mara Gregory, Neven Knezevic, Njeri Kagucia, Lakati Kulal, Giovanna Modé, Maanda Ngoitiko, Katie O'Brian, Amanda Petraglia, Fernande Raine, Katrine Ringhus, Grace Scorey, Sokoita Sirom Ngoito, Steven Stegers, Alexis Stones, Hans Svennevig y Nicola Wetherall. También es necesario agradecer a aquellos que compartieron sus ideas y aportaron comentarios sobre las versiones anteriores de este informe, incluidos: Kate Ferguson, Pablo de Greiff, James Jennion, Marlon A. Weichert y Kerry Whigham.

El contenido de este ha sido posible gracias al apoyo de la Fundación Spencer (#202100086) y de la Embajada de Finlandia en Brasilia. Las opiniones expresadas en este informe son exclusiva responsabilidad de los autores, y no reflejan necesariamente las posturas de la Fundación Spencer, ni del Gobierno de Finlandia, ni de los participantes.

RESUMEN EJECUTIVO

Alrededor del mundo, vemos cada vez más jóvenes demandando a los representantes políticos que inviertan en sistemas educativos que fomenten la inclusión y la equidad democrática, y que respondan mejor a las complejidades que entraña vivir en un mundo que cambia rápidamente. Podemos ver estas exigencias en múltiples historias y movimientos de la vida cotidiana: desde las iniciativas para derribar estatuas y descolonizar los planes de estudio en diversos lugares del globo,¹ a las huelgas escolares en favor de la acción climática en todo el mundo o en defensa de la educación pública en América Latina,² las sentadas para reclamar justicia racial y las protestas contra la segregación escolar en Estados Unidos,³ hasta las campañas contra la desinformación y los llamamientos para mejorar la alfabetización política, digital y mediática.⁴

Sin embargo, las demandas de los/as jóvenes por una educación que los prepare mejor para promover transformaciones personales y sociales no se han alineado todavía con las normas, estructuras e instituciones educativas de muchos países. La falta de prioridades en la formación de docentes, financiación y capital humano, la creciente privatización y el debilitamiento de la salud social y fiscal a raíz de la crisis de la COVID-19 han menoscabado la capacidad de los sistemas educativos de todo el mundo y, por extensión, de las sociedades donde tales sistemas están enraizados. Sistemas y sociedades se han visto además perjudicados ante el incremento de los factores de riesgo de la violencia de cuño identitario.

1. The Contested Histories Initiative. (Julio 2021) Gandhi Statue in Ghana, *Contested Histories Case Study #72*, disponible en: https://contestedhistories.org/wp-content/uploads/Ghana_-_University-of-Ghana-Gandhi-Statue-in-Accra.pdf; How Statues Are Falling Around the World, (2020). *The New York Times*, Abu Moghli, M. & Kadiwal, L.; (2021) Decolonising the curriculum beyond the surge: Conceptualisation, positionality and conduct, *London Review of Education* 19 (1), 1-16.

2. Por ejemplo, las protestas de los estudiantes secundaristas ocurridas en Chile en 2006 y en Brasil en 2015.

3. Lakik, M. (2018). Bosnian Schoolchildrenxx Win Award for Fighting Segregation, *Balkan Insight*.

4. Feijao, C.; Flanagan, I.; Van Stolk, C. & Gunashekar, S. (2001). *The global digital skills gap: Current trends and future directions*. Santa Mónica: RAND Corporation.

En la última década, los/as ciudadanos y las instituciones han tenido que lidiar con el aumento de la desigualdad, acompañado por la diseminación de las teorías de la conspiración, la desinformación y las noticias falsas que circulan por Internet. Los movimientos populistas excluyentes han ganado mayor fuerza y apoyo, amenazando la estabilidad de muchas democracias, los derechos humanos y la seguridad de los grupos más vulnerables. Si bien, con mayor fuerza desde la crisis financiera de 2008, hemos visto reaparecer algunos *factores de riesgo* que han venido provocando un deterioro de las relaciones sociales en muchas sociedades; éstos se han intensificado y potenciado aún más debido a una serie de retos actuales, como el agravamiento del deterioro medioambiental y el rápido avance de las tecnologías, fenómenos cuyas repercusiones son todavía desconocidas.

A medida que se agudizan estas tendencias de involución democrática y aumento de la violencia de índole identitaria, nos volvemos a enfrentar, de manera casi cíclica, con la necesidad de desarrollar herramientas que ayuden a los/as ciudadanos/a a promover mejoras en su situación individual y social. Es en este contexto, el Instituto Auschwitz para la Prevención del Genocidio y Atrocidades Masivas (AIPG, por sus siglas en inglés) y Protection Approaches (PA) idearon, en 2020, un proyecto colaborativo llamado: *La Educación Democrática Necesita Imaginación (DENI, por sus siglas en inglés)*.

Concebida entorno a un seminario global, realizado en noviembre de 2021, la iniciativa convocó a más de 25 profesionales de la educación, entre los que se encontraban funcionarios/as públicas, profesionales de la educación y representantes de la sociedad civil procedentes de toda América, África Oriental, África Occidental, Europa, Oriente Medio, y Asia Oriental y Sudoriental, con el fin de explorar y reimaginar la forma en que la educación puede funcionar como herramienta para prevenir la violencia y construir sociedades más inclusivas, igualitarias y resilientes. Al embarcarse en esta tarea, los y las participantes propusieron numerosas ideas. Este informe recoge sus principales contribuciones en torno a cuatro temas educativos fundamentales:

- **Los sistemas educativos deben adoptar planes de estudios adaptados a cada contexto y transversales que reflejen la realidad que entraña vivir en un mundo en constante cambio.** Dichos planes de estudios deberían abordar las agendas interconectadas de los derechos humanos, la gobernanza democrática, la justicia social, el desarrollo sostenible y la promoción de paz, entre otras cuestiones complejas.

- **La pedagogía tiene que fomentar relaciones horizontales y de colaboración entre docentes y estudiantes, en lugar de relaciones verticales.** Las relaciones que parten de una cocreación llevada a cabo en conjunto con el estudiantado— en lugar de controlarlos— tienen más probabilidades de dotar a los y las jóvenes de las herramientas que precisan para entablar relaciones sanas, participar en debates reflexivos, pensar con mentalidad crítica e involucrarse en acciones ciudadanas.
- **Es necesario realizar mayores inversiones en la formación del cuerpo docente y en la importancia social de los educadores.** Los docentes deben tener una participación estratégica en la planificación y la política de la educación democrática, tanto en lo atinente a los métodos de enseñanza como a los contenidos de las asignaturas, y deben recibir apoyo práctico y emocional para aplicar estos enfoques.
- **Hay que redefinir el propósito de las escuelas como comunidades sociales y cívicas en lugar de espacios encapsulados.** Más que espacios formales donde los y las estudiantes memorizan conocimientos y aprueban evaluaciones, las escuelas y los espacios de aprendizaje deben ser vistos por lo que son: sitios dinámicos y sociales intrínsecamente conectados con sus comunidades locales y mundiales.

Si bien la validez de muchas de las intervenciones propuestas está avalada por múltiples evidencias, muchas aún no han sido incorporadas por numerosos gobiernos de todo el mundo. Al tratar de comprender mejor este vacío, el grupo identificó una serie de obstáculos con los que se topa el fortalecimiento de las prácticas de educación democrática, entre los que se encuentran los siguientes:

- **Ausencia de un consenso respecto de lo que hace, puede ser o debe ser la educación democrática.** Un obstáculo al consenso puede residir en el surgimiento de distintos movimientos con objetivos superpuestos (por ejemplo, la educación cívica, la educación para la paz y la educación en derechos humanos, por nombrar algunos); pero también puede provenir de divergencias conceptuales en torno al papel que la educación puede o debe desempeñar en la promoción de la democracia, y la medida en que debe desempeñar este papel.

- **Políticas y procesos compartimentalizados entre las políticas de Estado y las escuelas.** Los gobiernos, las escuelas, los organismos locales y la sociedad civil que abogan por prácticas de educación democrática carecen con demasiada frecuencia de una visión o estrategia explícita y compartida para su aplicación. Esto da lugar a enfoques que probablemente quedan en el tintero de los responsables de las políticas reales o que carecen de una rendición de cuentas compartida.
- **Sistemas de rendición de cuentas insuficientes.** Dado que la supervisión externa, los logros y los enfoques basados en resultados constituyen la piedra angular de la mayoría de los sistemas educativos, no resulta extraño que las principales partes interesadas, incluidos los/las docentes, las familias y los jóvenes, estén ausentes de los debates sobre la programación, la planificación y la evaluación de la educación. Esto va en contra de los enfoques democráticos en los que distintos actores son capaces de articular colectivamente sus puntos de vista de manera que se les pueda sacar el mayor provecho posible
- **Financiación irregular y priorización deficiente de la educación democrática por parte del Estado.** Esto puede observarse en entornos del Norte Global, donde las iniciativas orientadas a financiar la educación para la “paz” o la “democracia” se apoyan en paquetes de ayuda externa sin que se equiparen con la financiación de la educación en el ámbito nacional. La debilidad de la financiación también está vinculada a la expansión de los actores privados en muchos sistemas educativos de todo el mundo, lo que crea un “vacío” que da lugar a una regulación financiera desapareja y, por extensión, desigualdades entre escuelas.⁵

Muchos de estos obstáculos están relacionados y apuntan, de forma más amplia, a una falta general de atención y/o voluntad política hacia esta cuestión. Tal vez no resulte sorprendente, dado que la educación democrática es, en esencia, crítica hacia los sistemas y las normas vigentes; o, por decirlo en otras palabras, proporciona a los ciudadanos herramientas que les permiten desafiar las políticas vigentes, las injusticias estructurales y las asimetrías de poder. Este informe sostiene, sin embargo, que dar prioridad a la educación para lograr sociedades más democráticas, no representa solo un deber moral de los Estados democráticos, sino que se trata de una cuestión de interés propio, y hasta de supervivencia.

5. Avelar, M. (2021) The dispute between democratic education and privatisation. *Documento de trabajo para la conferencia La Educación Democrática Necesita Imaginación (DENI)*. Instituto Auschwitz para la Prevención del Genocidio y Atrocidades Masivas / Protection Approaches.

La verdadera instauración de una educación democrática depende en gran medida de una reorientación radical de lo que entendemos por educación y, por extensión, de cómo articulamos su significado tanto dentro como fuera del sistema de educación formal. Esta reorientación no puede depender únicamente de los y las educadoras y de las escuelas. Requiere, más bien, de una acción multilateral y concertada dentro de los gobiernos, la sociedad civil, las empresas y los financiadores, y entre ellos. Y como ocurre con todo cambio profundo, el proceso de reimaginar la educación solo puede echar raíces si está impulsado por la creación de un movimiento inclusivo, interconectado y sostenible.

Este proceso debe fundarse necesariamente en puntos de entrada comunes a diversas redes y movimientos organizados—desde la justicia climática y racial, hasta la recuperación pospandémica—con el fin de fundamentar sistemas educativos que resulten verdaderamente emancipadores desde el punto de vista cívico, específicos para cada contexto e intersectoriales.⁶ Estos sistemas también deben ser inclusivos. A medida que los gobiernos y las sociedades de todo el mundo tengan la oportunidad de repensar de forma radical sus políticas y prácticas educativas, deben procurar dar cabida a los conocimientos que históricamente quedaron excluidos de las aulas y de los espacios de las políticas y, lo que es más importante, deben estar dispuestos a dejarse guiar por estas miradas.

Si bien hay principios comunes en los que se basa la educación democrática, tanto la estrategia como su aplicación requerirán una contextualización en función de las diversas —y a veces antagónicas— necesidades de las respectivas sociedades y comunidades. Este proceso exigirá atravesar una serie de etapas:

- 1) Participación continua y activa de gobiernos y sociedades a fin de garantizar que tanto las políticas escolares como las del sistema se adecuen realmente a los objetivos de un mundo complejo y en constante cambio.
- 2) Es necesario (volver a) desarrollar mecanismos que garanticen que las necesidades locales se encaucen de forma ascendente con el fin de ayudar a contextualizar la política educativa en todos los niveles, incluidos el primario, el secundario y el terciario. Los sistemas nacionales deben aportar recursos y apoyo en forma descendente en función de dichas necesidades específicas, dinámicas y diversas.

6. Por ejemplo, el movimiento *Black Lives Matter* (las vidas Negras Importan) ha amplificado su llamamiento a poner la justicia racial y los movimientos en favor del clima en el centro de los sistemas educativos de todo el mundo.

- 3) Deben reforzarse (y en algunos casos forjarse) relaciones horizontales para que los organismos nacionales y locales, la sociedad civil, los y las educadoras, las familias, los y las jóvenes puedan aprender unos de otros, compartir los recursos y ofrecer una rendición de cuentas horizontal.

Si bien no hay una única “manera correcta” de llevar adelante esta tarea, esperamos que las contribuciones del diverso grupo de profesionales de la educación de todo el mundo que han servido de guía a este informe —y a la iniciativa DENI en general— puedan constituir un marco útil para la formulación de futuras políticas y una directriz para otras investigaciones y análisis sobre educación democrática.

INTRODUCCIÓN

En todo el planeta, la pandemia de la COVID-19 ha exacerbado años de retroceso democrático, intensificado los factores de división ya existentes y socavado la cohesión social, al tiempo que ha demostrado que el mundo está más interconectado que nunca.⁷ Mientras tanto, la destrucción del entorno natural y las repercusiones que ya está teniendo en diferentes regiones amenazarán, sin duda, la vida y los medios de subsistencia en el planeta en las próximas décadas y tendrán efectos desproporcionadamente adversos para las comunidades más vulnerables.

Vivimos en un mundo cada vez más complejo e incierto, marcado por el auge del nacionalismo y la desinformación. Existen marcadas desigualdades entre las personas, los grupos y las naciones, especialmente en relación al acceso a recursos y de toma de decisiones sobre los asuntos mundiales. Por ello, nuestras sociedades, independientemente del lugar en el que se encuentren y de la forma de gobierno que hayan adoptado, afrontan diversos retos interconectados que suscitan serias preocupaciones sobre el futuro que estamos forjando. Como han señalado los miembros de la Comisión Internacional sobre *los Futuros de la Educación* de la UNESCO en un informe publicado recientemente, “el auge del autoritarismo y del populismo excluyente, así como del extremismo político, pone en jaque la gobernanza democrática precisamente en un momento en el que necesitamos reforzar la cooperación y la solidaridad para hacer frente a preocupaciones comunes que no conocen ni respetan las fronteras políticas.”⁸

7. Este retroceso está indisolublemente ligado a la crisis financiera y económica 2008. Véase Levitsky S. & Ziblatt, D. (2018). *How Democracies Die*. Nueva York: Crown Publishing Group; y Reynié, D. (2019). *Democracies Under Pressure. A Global Survey*. Volumen 2. París: IRI y FONDAPOL.

8. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO: París, 9.

Una lección que hemos aprendido sobre la violencia de naturaleza identitaria y la prevención de atrocidades masivas es que, en los momentos de crisis política, económica o social los factores de riesgo estructurales ya existentes tienden a acentuarse, haciendo a las sociedades más vulnerables a las consecuencias de los diversos y variados comportamientos basados en la división y el odio que terminan engendrando violencia.⁹ Estos **factores de riesgo** pueden incluir **condiciones generales** de la sociedad—como un escepticismo generalizado hacia los procesos democráticos, la normalización del discurso de odio, el deterioro económico o una percepción extendida de agravio, amenaza o desigualdad entre grupos—así como **factores de riesgo individuales**—como no sentirse representado por quienes toman las decisiones que afectan nuestra vida, creer que ciertos grupos son responsables de los problemas y/o que representan una amenaza para nuestra seguridad o prosperidad, y sentir que no tenemos control del rumbo de nuestra propia vida.¹⁰

Los momentos de crisis, desastres medioambientales y crisis sanitarias pueden desempeñar un papel decisivo en el desencadenamiento de acontecimientos que terminen desatando episodios de violencia. Por lo que sabemos sobre el desarrollo de estos procesos, las atrocidades masivas no ocurren de la noche a la mañana, sino que son resultado de acciones sostenidas a lo largo del tiempo.¹¹ Académicos/as y profesionales de todo el mundo están tomando conciencia sobre las medidas de prevención de estas atrocidades, con el fin de tratar de mitigar los factores de riesgo de la violencia masiva, y promover la resiliencia social ante este tipo de situaciones. Así, sabemos que las políticas preventivas más eficaces son aquellas que se realizan con mayor anticipación y que, en lugar de acciones a corto y medio plazo, deben estar apuntaladas por esfuerzos estructurales (a largo plazo, como es, precisamente, la educación).¹²

9. Staub, E. (1999). The Origins and Prevention of Genocide, Mass Killing, and Other Collective Violence. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 5(4), 303-336.

10. Para obtener más detalles acerca de esta clasificación de los factores de riesgo, véase el marco de análisis de riesgos de Protection Approaches y las mejores prácticas mundiales, incluidos el Marco de Análisis para Crímenes Atroces: Una herramienta para la prevención, Oficina del Asesor Especial del Secretario General sobre la Prevención del Genocidio (OAEPG), Naciones Unidas, 2014; el marco Prevención del extremismo violento mediante el desarrollo inclusivo y la promoción de la tolerancia y el respeto por la diversidad, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2016, y Waller, J. (2016). *Confronting Evil. Engaging Our Responsibility to Prevent Genocide*, Nueva York: Oxford University Press.

11. Meyerson, D. (2010). On the Timing of Genocide. *Genocide Studies and Prevention*, 5(1), 20-38.

12. Véase el informe *Hacer efectiva la responsabilidad de proteger* (2009) del Secretario General de las Naciones Unidas, donde se pone de relieve la prevención estructural como un componente fundamental de la acción preventiva, Asamblea General de las Naciones Unidas, A/63/677, 12 de enero de 2009, 19-20.

De forma amplia, la educación ha sido considerada como una fuerza socializadora positiva que puede desempeñar un papel destacado en la prevención de la violencia y la consolidación de sociedades más cohesionadas, inclusivas y democráticas. Este conocimiento no es nuevo. Tal como ha señalado la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, “la educación en derechos humanos (...) contribuye a la prevención a largo plazo de los abusos de los derechos humanos y los conflictos violentos, a la promoción de la igualdad y el desarrollo sostenible y al aumento de la participación de las personas en los procesos de adopción de decisiones dentro de los sistemas democráticos.”¹³ Esta misma idea ha quedado recogida en la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.¹⁴ Más recientemente, el informe final de la UNESCO sobre *Los futuros de la educación* afirma que “el conocimiento y el aprendizaje son los principales recursos renovables de la humanidad para hacer frente a los obstáculos y hallar alternativas.”¹⁵

Sin embargo, tal y como se recoge en este informe, no basta con que el discurso global sobre la educación se centre únicamente en cuestiones de acceso y calidad educativa, sino que también debe abordar las diversas —y a veces contradictorias— formas en que la educación ha sido, y sigue siendo, utilizada para todo tipo de propósitos. De hecho, la historia ha demostrado una y otra vez que las atrocidades masivas pueden verse propiciadas o perpetuadas por la educación formal, o incluso, estar enraizadas en ella. Como señala Edward Kissi, uno de los colaboradores de la iniciativa DENI, “los jóvenes turcos del Imperio Otomano, las Juventudes Hitlerianas de la Alemania Nazi, los colonos europeos de la América colonial, los Jemeres Rojos de Camboya y las milicias Interahamwe de Ruanda fueron producto de la educación impartida en las aulas.”¹⁶ Hasta el siglo XX, en Australia, Canadá y Estados Unidos el sistema educativo fue utilizado para asimilar a los pueblos originarios y eliminar sus culturas, con consecuencias individuales y comunitarias devastadoras.

13. Plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos.

14. Según la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), es menester “asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible” (ODS, Naciones Unidas: <https://sdgs.un.org/es/goals/goal4>).

15. UNESCO. (2022). Iniciativa Los futuros de la educación, <https://en.unesco.org/futuresofeducation/>.

16. Kissi, E. (2021). *Documento de trabajo para la conferencia La Educación Democrática Necesita Imaginación (DENI)*. Instituto Auschwitz para la Prevención del Genocidio y Atrocidades Masivas / Protection Approaches.

Esta realidad nos obliga a aceptar que, dependiendo de cómo sea concebida, la educación no solo puede ser contraproducente para la cohesión social, sino que puede resultar activamente dañina y violenta.¹⁷ Estas consideraciones son aún más importantes si se tienen en cuenta los nuevos desafíos que amenazan a los sistemas educativos y las democracias de todo el mundo. La exigencia de preparar a los y las estudiantes para el mercado laboral y las presiones para cumplir con los estrictos plazos del calendario escolar han mermado, en muchos casos, la capacidad de los y las educadores para apoyar el desarrollo de la capacidad de transformación personal y social de los y las jóvenes. Además, los esfuerzos por ofrecer una “solución rápida” o apaciguar las demandas ciudadanas de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje pueden dar lugar a enfoques educativos que abordan los síntomas pero que, en última instancia, exacerban las causas subyacentes de la violencia.

Por ejemplo, si bien hay un creciente interés en la alfabetización digital como respuesta al alarmante crecimiento de la desinformación, las soluciones suelen centrarse en promover un uso más seguro de Internet, en lugar de cuestionar la lógica de mercado de las redes sociales, o promover las habilidades interpersonales entre los y las jóvenes, como aprender a participar debates constructivos. Del mismo modo, los planes de estudio, aún siendo bienintencionados, pueden normalizar las visiones hegemónicas de la identidad (marginando aún más a los grupos minoritarios), tratar de evitar el conflicto (renunciando a las oportunidades de involucrar a los y las estudiantes en un pensamiento crítico de modo que desarrollen las habilidades necesarias para resolver conflictos) o simplificar en exceso los recursos, un proceso que puede reforzar los estereotipos (en lugar de refutar los conceptos erróneos o crear un terreno compartido).

Este informe plantea que una comprensión más profunda y sofisticada de la educación resulta primordial si queremos evitar las “soluciones rápidas”, abordar de manera significativa los factores de riesgo de la violencia identitaria y forjar sociedades democráticas más inclusivas, igualitarias y resilientes.

17. King, E. (2013). *From classrooms to conflict in Rwanda*. Cambridge University Press; Burde, D. (2014). *Schools for Conflict or for Peace in Afghanistan*. Columbia University Press. Véase también: Ramírez-Barat, C. & Duthie, R. (2015), *Education and Transitional Justice. Opportunities and Challenges for Peacebuilding*, Nueva York: ICTJ y UNICEF; Bush K. & Saltarelli, D. (2002). *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florencia: UNICEF Innocenti. Smith A. & Davies, L. (2003). *Education and Conflict: Complexity and Chaos*, Londres: Routledge.

En este documento llamaremos a este tipo de educación “educación democrática.” Una educación que se basa en una pedagogía crítica y transformadora, a través de la cual los y las jóvenes y, a su vez, las sociedades en general, son educados para ser más empáticos y autónomos, y para desarrollar herramientas para enfrentar crisis actuales y futuras. Este tipo de educación debe contribuir a fortalecer capacidades analíticas e interpersonales, y dotar a los y las estudiantes de habilidades para evaluar las fuentes de información, analizar diferentes argumentos y entablar debates y diálogos constructivos.

Desde que John Dewey escribió *Democracia y educación* en 1916¹⁸ mucho se ha dicho acerca de la educación democrática. De hecho, académicos/as y activistas han escrito miles de páginas para explicar lo que la educación democrática es, podría ser o debería ser.¹⁹ Y aunque esta amplia bibliografía no es en absoluto monolítica (al contrario, está llena de matices, conflictos y tensiones), existe, en última instancia, un consenso sobre la relación fundamental entre la democracia y la educación. Es decir, que los y las ciudadanos con una formación crítica son fundamentales para que las sociedades democráticas funcionen y prosperen; que la educación debe entenderse como un derecho y un bien público; y que las decisiones relativas a la formulación de las políticas educativas tienen una naturaleza intrínsecamente política.

En este sentido, más allá de transmitir meramente hechos sobre el funcionamiento de los gobiernos y las instituciones, la educación democrática constituye un principio en el que la democracia es tanto un objetivo como un modo de enseñar. Representa una forma de participación ciudadana y social interconectada a nivel individual, institucional y sistémico. Se trata del aprendizaje a lo largo de la vida como un medio para lograr una transformación positiva de las sociedades, un concepto intrínsecamente antiautoritario que en el fondo consiste en un desafío al poder asimétrico.

En las páginas siguientes, en primer lugar, esbozamos la metodología que ha orientado la elaboración de este informe. Se incluyen detalles sobre qué es

18. Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Nueva York: Macmillan.

19. Véanse algunas reseñas bibliográficas en Mutekwe, E. & Sedibe, M. (2015). South Africa's quest for democratic education through a language in education policy perspective. *Creative Education*, 6, 1076-1085; Ho, L. C. (2012). Sorting citizens: Differentiated citizenship education in Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 44, 403-428. Haav, K. (2008). Civic education in Estonia: Democratic or authoritarian. *Journal of Social Science Education*, 7(1), 121-130; Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696; y Abowitz, K. & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of Citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4), 653-690.

la iniciativa DENI, las personas contribuyeron para realizar este análisis y la forma en que hemos tratado de integrar y enmarcar sus perspectivas en este documento. La siguiente sección se centra en las políticas y prácticas educativas que el grupo propuso como herramientas preventivas y restauradoras para forjar democracias más resilientes. El informe concluye con algunos de los escollos que, en nuestra propia opinión, es menester sortear para poner en práctica la educación democrática en diversos contextos locales y, en relación con ello, la propuesta de un marco para efectuar estos cambios.

Al reunir estas reflexiones, el informe plantea, en última instancia, que las sociedades han llegado colectivamente a un punto de inflexión en relación con este tema, en el que ya no necesitamos seguir preguntándonos “¿qué funciona?”, sino más bien “¿cómo podemos cambiar nuestro enfoque y nuestros esfuerzos de modo de centrarlos en la política y, en última instancia, la práctica en lugar de los principios?” Al igual que con cualquier empeño en lograr un cambio en los sistemas, creemos que este camino se fortalecerá con un mayor compromiso colectivo, y agradeceremos comentarios, reflexiones y críticas sobre este trabajo.

METODOLOGÍA

La conferencia *La Educación Democrática Necesita Imaginación* (DENI, por sus siglas en inglés) es un proyecto de colaboración puesto en marcha en 2020 por el Programa de Políticas Educativas Warren del Instituto Auschwitz para la Prevención del Genocidio y Atrocidades Masivas (AIPG, por sus siglas en inglés) y Protection Approaches (PA). Como organizaciones no gubernamentales dedicadas a prevenir la violencia de tipo identitario y las atrocidades masivas, AIPG y PA concibieron este proyecto con el fin de analizar cómo las prácticas y políticas educativas podrían contribuir mejor a la creación de sociedades más inclusivas, vibrantes y resilientes a la luz de las actuales tendencias de retroceso democrático y hallar formas prácticas de hacer una diferencia. El proyecto se dividió en tres fases.

Fase I

Un grupo de doce expertos en educación de todo el mundo, entre los que se encontraban académicos/as, funcionarios/as públicos y representantes de la sociedad civil, elaboraron doce artículos sobre experiencias y buenas prácticas educativas a partir de sus diversos contextos locales. Cada documento se estructuró en torno a uno de los siguientes cuatro temas de investigación.

Las competencias—**conocimientos, actitudes y habilidades**— que permiten a los y las jóvenes comprender e interpretar las complejidades de las sociedades en las que viven y ser así capaces de confrontar mejor los crecientes desafíos de la polarización, las divisiones identitarias y el retroceso democrático.

Las **estrategias y metodologías educativas** que permiten a los y las estudiantes ejercer un pensamiento crítico sobre su entorno inmediato, respetar la pluralidad de cosmovisiones existentes en la sociedad y sentir que pertenecen a una comunidad política diversa.

Las formas en las que **la cultura escolar y los lazos con la comunidad** donde se ubican las escuelas pueden contribuir a promover sociedades más fuertes y resilientes. Concebir a las escuelas como comunidades puede ayudar a integrar los objetivos de aprendizaje ajenos al plan de estudios y a fomentar la colaboración entre las escuelas y las organizaciones comunitarias.

La **planificación y las políticas educativas** que necesitamos para propiciar la prevención de la discriminación y la violencia de base identitaria a la luz de los actuales desafíos mundiales derivados del auge del populismo y la intolerancia.

Fase II

Sobre la base de la información contenida en estos artículos, la iniciativa DENI organizó un seminario entre el 16 y el 21 de noviembre de 2021. A lo largo de dos semanas, este seminario reunió a un grupo de 25 expertos y expertas de todo el mundo con el objetivo de ahondar en el conocimiento de las pedagogías y estrategias educativas locales capaces de superar eficazmente las barreras del sistema y promover la cohesión social, los valores democráticos, y un mundo más amable y solidario.

Fase III

El presente informe, que reúne las reflexiones de los y las participantes en el seminario, constituye la tercera fase del proyecto. Esperamos que sirva como una herramienta práctica y de base empírica para que los profesionales, los responsables de las políticas y los financiadores estén al tanto de los tipos de mecanismos existentes para aprovechar la educación como un instrumento de prevención y restauración en las sociedades democráticas y que conozcan los vacíos que, en nuestra opinión, primero deben atenderse si queremos implantar realmente una educación democrática.

EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA: PRINCIPIOS Y BUENAS PRÁCTICAS

En esta sección se exponen algunas de esas buenas prácticas en materia de políticas y procesos democráticos en la educación identificadas por los y las participantes en el seminario DENI, muchas de las cuales no son nuevas, sino que rearticulan principios importantes y se basan en décadas de experiencia educativa. Siguiendo la estructura de las conversaciones, las secciones se centran en tres temas que, aunque separados, se relacionan y complementan entre sí: conocimientos, actitudes y habilidades; pedagogía y métodos de enseñanza; y las escuelas como comunidades.

Este análisis no pretende ser exhaustivo, sino complementar un conjunto ya existente (y creciente) de iniciativas y evidencias sobre los enfoques educativos democráticos. Dado que cada sistema educativo tiene sus propias características y complejidades, nos gustaría continuar conversando sobre la mejor manera de adaptar los enfoques propuestos a los diferentes contextos y niveles de enseñanza (es decir, primario, secundario y terciario).

Conocimientos, actitudes y habilidades

Hoy en día es un lugar común en el campo educativo la idea de que para que los y las jóvenes entiendan y se desenvuelvan en las complejidades de las sociedades en las que viven, deben poseer una serie de conocimientos, actitudes y habilidades para crecer como seres humanos y ciudadanos/as conscientes. Como respuesta a esta posición, en las últimas décadas se ha desarrollado un creciente consenso en el ámbito educativo a favor de lo que se ha denominado “un enfoque del aprendizaje basado en las competencias,” por contraposición a un modelo basado en aprendizaje de contenidos.

Desde esta perspectiva, varias instituciones y grupos de estudio han diseñado una serie de marcos teóricos que buscan establecer un conjunto de competencias que los y las estudiantes deben adquirir para comprometerse con las sociedades

democráticas y darles forma.²⁰

A partir de estas ideas, pero adoptando también una postura crítica, surgió un consenso entre los participantes en torno a un posible conjunto de competencias básicas a las que todas las sociedades –independientemente del rincón del mundo en el que se encuentren– deberían poder aspirar (resumidas en el cuadro siguiente). Entre ellas, se encuentran la comprensión de la dignidad humana y de los procesos cívicos; el pensamiento crítico e independiente; la resolución de conflictos y la capacidad de disentir respetuosamente; la amabilidad, la curiosidad y la empatía; y el respeto por uno mismo, los demás y el medio ambiente.

COMPETENCIAS PARA LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA		
CONOCIMIENTOS	ACTITUDES	HABILIDADES
Dignidad humana y derechos humanos	Respeto por uno mismo, los demás y el medio ambiente	Autoconciencia y autoconocimiento
Instituciones y procesos cívicos	Amabilidad, curiosidad y empatía	Perspectiva basada en las relaciones
Historia, incluidos relatos sobre temas/grupos diversos, controvertidos, oprimidos y marginados (así como discursos sobre temas relacionados con la identidad y la desigualdad)	Valoración de la diversidad y la inclusividad	Pensamiento crítico e imaginación
Sostenibilidad local y mundial	Responsabilidad personal y cívica para promover el cambio por medios democráticos	Capacidad de disentir en forma constructiva y de dialogar
		Resolución de conflictos y capacidad de colaborar
		Alfabetización digital y mediática

20. Las 20 Competencias para una cultura democrática del Consejo de Europa representan uno de los marcos más ampliamente reconocidos.

Aunque esta lista de competencias es valiosa para orientar el diseño de proyectos educativos más emancipadores, el grupo DENI estuvo de acuerdo en que no hay una “respuesta única” que los y las educadoras puedan o deban adoptar. La aplicación de estos esquemas debe ser específica en cada contexto y debe reflejar los aprendizajes que son relevantes para la vida real de los y las estudiantes en las sociedades en las que viven. Asimismo, no debemos caer en la trampa de imaginar “un/a ciudadano/a democrático ideal,” ni de poner demasiado énfasis en los logros de los y las estudiantes en lugar de en las propias prácticas y procesos de enseñanza que, según sabemos, pueden contribuir a construir estas competencias y cultivarlas de manera orgánica. Esto significa reconocer que las competencias educativas son complejas, están interconectadas, dependen del contexto y cambian con el tiempo.

Los nuevos medios y formas de comunicación son a la vez transmisores y motores de las crecientes divisiones que vemos en casi todas las democracias y Estados frágiles. En este contexto, **la alfabetización digital** se ha convertido en una competencia básica en sí misma, así como en un medio para integrar otras competencias de los planes de estudio. En una época en la que la tecnología avanza rápidamente, es vital que los estudiantes sean capaces de evaluar las fuentes de información, reconocer los contenidos nocivos y cuestionar las narrativas que crean divisiones (incluidas las diversas formas de discurso de odio), al tiempo que aprenden a participar en debates y desacuerdos de manera constructiva y no divisiva. También tienen que entender cómo funcionan y manipulan las redes sociales, incluyendo el uso de algoritmos con fines comerciales, y las consecuencias que tienen en la creación de burbujas de comunicación o el aumento de la desinformación, así como la comprensión de mecanismos psicológicos que nutren este fenómeno, como sería el llamado *sesgo de confirmación*. El ciberacoso, el hostigamiento digital y, por ende, el efecto de las redes sociales en la salud mental son otras áreas en las que los y las jóvenes deben estar mejor preparados para entenderlas y utilizarlas. Por lo tanto, un plan de estudios que haga hincapié en la alfabetización digital y mediática tendrá más probabilidades de fomentar un pensamiento crítico y con más matices entre los jóvenes.

Por otra parte, la investigación reciente sobre la alfabetización ciudadana también demuestra que la participación en línea tiene una correlación positiva con el

compromiso cívico y político.²¹ Esto tal vez se deba a que los y las jóvenes que pasan más tiempo en línea tienen más probabilidades de verse expuestos a diversos puntos de vista políticos y a sentirse más motivados a comprometerse con ellos, pero también a que es más probable que se unan en torno a objetivos comunes, como hemos visto con el movimiento #FridaysForFuture. A su vez, la curiosidad hacia los demás y la exposición a diversas forams de vida pueden servir de vehículo para que los y las estudiantes reflexionen sobre su propia situación social y les permitan situarlos en un contexto histórico y social amplio.

Por último, los enfoques curriculares de la educación democrática también deberían ofrecer a los y las jóvenes la oportunidad de entablar diálogos y garantizar interacciones significativas con el “otro” a fin de acabar con los estereotipos o prejuicios y encontrar un terreno compartido con los demás. Dar cabida a la enseñanza y el aprendizaje de diferentes culturas, así como al conocimiento histórico, incluidas las narrativas que han sido silenciadas o marginadas, puede animar a los y las estudiantes a situarse dentro de estos movimientos y a reflexionar sobre las herramientas y los modelos que podrían necesitar para la acción preventiva en sus propias sociedades. En este sentido, la enseñanza de las violaciones de los derechos humanos —pasadas y presentes tanto en el territorio que viven como en el mundo— puede ayudar a sensibilizar a los y las estudiantes sobre los peligros de la indiferencia, la intolerancia, el racismo y la deshumanización del otro.²²

Por supuesto, este modelo de enseñanza y aprendizaje solo puede ser posible por medio de un plan de estudios holísticos e interdisciplinarios, que aborden tanto los abusos que son cotidianos (injusticia climática, desigualdades sociales y discriminación) como las oportunidades de transformación (derechos humanos, reconocimiento e inclusión y cambio social). Todo ello corrobora las investigaciones anteriores que demuestran que un plan de estudios transversal y coherente, que abarque los retos locales y mundiales, tiene más probabilidades de reforzar la capacidad de los y las jóvenes para adoptar un compromiso positivo con las cuestiones que los preocupan a ellos y a la sociedad en general en un

21. Hobbs R. (2021). Digital Citizenship and Education for Democracy: Definitions, Pedagogies and Approaches. *Documento de trabajo para la conferencia La Educación Democrática Necesita Imaginación (DENI)*. Instituto Auschwitz para la Prevención del Genocidio y Atrocidades Masivas / Protection Approaches. Véase también, Kahne, J., & Bowyer, B. (2019). Can media literacy education increase digital engagement in politics? *Learning, Media and Technology*, 44(2), 211-224.

22. Ramírez-Barat, C. & Duthie, R. (eds.). (2016). *Transitional Justice and Education: Learning Peace*. Nueva York: Social Science Research Council.

mundo cada vez más globalizado.²³ Sin embargo, muchos de los planes de estudio formales actuales no reflejan las continuas batallas de la política democrática, el reconocimiento y las reivindicaciones de redistribución en un mundo que está en constante cambio. Quienes contribuyeron al seminario DENI en todo el mundo señalaron que los y las estudiantes perciben con claridad el desfase que hay entre lo que aprenden en la escuela y los retos que plantea el mundo en el que viven. Es normal así que sientan una sensación de desconexión e, incluso, de cinismo al pensar que el sistema educativo les está fallando.

Estrategias y metodologías pedagógicas en el aula

Si bien aprender los contenidos de las materias constituye una base importante para fomentar el pensamiento crítico, la forma en que éstos se transmiten es igual de importante —o quizás incluso más— que los contenidos que se imparten. En esta sección se exponen las pedagogías, estrategias y metodologías educativas que ayudan a los y las jóvenes a desarrollar los conocimientos, las actitudes y las habilidades que necesitan para pensar con una mente crítica acerca de su entorno inmediato, respetar la pluralidad de cosmovisiones que existen en una sociedad y sentir que pertenecen a una comunidad con diversidad política.

La educación democrática presupone que la pedagogía y el proceso son tan cruciales como los contenidos de las asignaturas para garantizar que los valores democráticos verdaderamente se “vivan” dentro y fuera del aula. Estas pedagogías dotan a los y las jóvenes del pensamiento crítico, las relaciones personales y las habilidades cognitivas y socioemocionales que necesitan para lograr un cambio basado en la equidad en sus propias vidas y comunidades.

Además, los y las docentes actúan como facilitadores que crean un espacio para que los alumnos/as aprendan sobre su propia identidad y la de los demás. Las investigaciones sobre los enfoques curriculares han demostrado que esto puede tener un efecto positivo tanto en los y las estudiantes como en los y las educadoras, pues contribuye a que ambas partes desarrollen “las propias capacidades cognitivas, interpersonales e intrapersonales que los ayudan a adaptarse a un mundo extremadamente complejo y en constante cambio.”²⁴

23. Zwart, D. (2021). *Building stronger communities through critical and compassionate schooling*. Londres: Protection Approaches.

24. Lubicz-Nawrocka T. (2020). *Exploration of how Curriculum Co-creation Advances Student and Staff Aims for Scottish Higher Education*. Universidad de Edimburgo.

Estudio de caso 1: prácticas pedagógicas para la educación cívica y democrática en Ucrania

“¿Qué actividades del proceso de aprendizaje pueden contribuir a propiciar un entorno democrático? El primer paso consiste en darse cuenta de que, independientemente de la asignatura, ya sea historia, matemáticas, ciencias, lengua, etc., hay un conjunto básico de resultados esperados que son los mismos en cada área, por ejemplo, valores (diversidad, dignidad humana, libertad, etc.), habilidades transversales (habilidades de cooperación, habilidades comunicativas, aprendizaje autónomo, pensamiento crítico, etc.)”.

El documento de trabajo de Natalia Kidalova comparte algunas lecciones sobre prácticas pedagógicas que provienen de su experiencia como profesora durante 25 años en una escuela secundaria pública de Ucrania y como encargada de talleres para docentes, orientados a mejorar la participación de los miembros de la comunidad escolar en la educación. Todas estas prácticas pedagógicas se basan principalmente en valores más que en resultados, lo que significa que el proceso de enseñanza y aprendizaje “pretende animar a los estudiantes a convertirse en ciudadanos responsables de una sociedad intercultural, a respetar los derechos humanos, a pensar de forma crítica, a asumir la responsabilidad personal de su propia vida y a tomar conciencia de la importancia de la participación cívica para resolver los retos afrontados por la comunidad local” (pág. 4).

Estos enfoques educativos se centran en el desarrollo de procesos pedagógicos que promueven la curiosidad, la reflexión, la autonomía y el pensamiento crítico de los y las alumnas. Por ejemplo, el pensamiento crítico puede fomentarse a través del aprendizaje cooperativo (ya que ayuda a desarrollar la capacidad de escucha de los y las alumnas, a examinar sus posturas y a posicionarse con mayor precisión) o de proyectos que adopten un enfoque que abarque la totalidad de la escuela y que alienten la participación de los y las alumnas en la toma de decisiones de la institución. La autonomía, a su vez, puede desarrollarse mediante ciertas prácticas, como enseñar a los y las jóvenes a expresar sus opiniones y recibir comentarios de otros, aplicar la evaluación formativa y participar en un aprendizaje basado en proyectos. Por último, las actividades basadas en la investigación pueden tomar diferentes formas para la formulación de preguntas, como el método socrático de interrogación y refutación, la metodología del paseo socrático, actividades de autoindagación y la enseñanza de temas polémicos.

KIDALOVA, Natalia. (2021). *Documento de trabajo para la conferencia La Educación Democrática Necesita Imaginación (DENI)*. Instituto Auschwitz para la Prevención del Genocidio y Atrocidades Masivas / Protection Approaches.

En lugar de plantear el aprendizaje como la adquisición de una competencia o un marco de resultados, las estrategias pedagógicas deberían proporcionar más espacio para que los y las estudiantes exploren la importancia de la colaboración y la cocreación, es decir, dando lugar a los espacios que necesitan para pensar de forma profunda, colectiva y significativa sobre las personas en las que quieren convertirse y el tipo de sociedad en la que quieren vivir. Las comunidades de investigación y pedagogía dialógica son ejemplos de enfoques basados en el aula que pueden ayudar a fomentar un sentido de pertenencia entre los y las jóvenes, permitirles desarrollar su pensamiento crítico y fomentar el diálogo con personas cuyas perspectivas y valores difieren de los suyos.

Además, las pedagogías que buscan cuestionar y transformar las dinámicas de poder y propiciar un crecimiento positivo en los y las jóvenes tienen un gran potencial para ayudarles a aprender cómo funcionan las democracias fuertes y cómo participar en ellas. Fomentar prácticas de compromiso ciudadano liderado por los y las propias jóvenes puede ser un poderoso vehículo para este tipo de pedagogía. Además de equipar a los y las jóvenes con las herramientas necesarias para convertirse en agentes activos/as y compasivos/as dentro de sus comunidades, las actividades lideradas por los y las estudiantes crean la expectativa de que los y las educadores adoptaran su compromiso ciudadano, facilitando y apoyando estos proyectos cívicos. Así, los y las docentes tendrán una oportunidad de cuestionar sus propias visiones del mundo, desarrollar competencias ciudadanas y socioemocionales, y modelar las conductas, actitudes y habilidades que quieren promover en sus propios alumnos/as.

Estudio de caso 2: historia, capacidad de acción y participación ciudadana en Massachusetts, EE. UU.

En el distrito escolar público de Cambridge, los alumnos de quinto grado (10-11 años) de una institución pública comienzan a investigar temas históricos difíciles, como la esclavitud. Para ayudar a los y las alumnas más jóvenes a procesar esta información de manera adecuada a su nivel de desarrollo, los y las docentes comienzan estableciendo acuerdos comunitarios para crear confianza y seguridad. Cuando se presentan hechos difíciles, los y las docentes procesan la historia junto con el grupo: identifican los conocimientos previos y validan la diversidad de sentimientos que evocan estas históricas complejas.

Los y las docentes ayudan al alumnado a involucrarse en la investigación histórica examinando fragmentos de documentos de fuentes primarias, especialmente relatos sobre la esclavitud escritos de primera mano, como los de Frederick Douglass y Harriet Jacobs. Los y las alumnas investigan cómo las personas esclavizadas encauzaron su capacidad de acción de diversas maneras, desde trabajar con mayor lentitud hasta luchar por su autoemancipación. Los y las alumnas estudian el movimiento abolicionista y aprenden que los abolicionistas pertenecían a diferentes razas, géneros y clases. Más adelante, los y las alumnas estudian el Movimiento por los Derechos Civiles y establecen nexos entre la esclavitud y el racismo en los Estados Unidos en la actualidad.

Cuando los estudiantes indagan a fondo historias y relatos conflictivos sobre la capacidad de acción y el cambio social, están bien posicionados para explorar cuestiones relacionadas con la justicia y entablar conversaciones complejas. Esta labor de historia crítica prepara a los y las estudiantes para participar en proyectos de compromiso ciudadano no partidistas, dirigidos por ellos mismos, tanto en octavo grado (13-14 años) como en el nivel secundario. Los y las estudiantes de mayor edad continúan desarrollando su comprensión histórica, así como sus conocimientos y competencias ciudadanas. La conjunción de la historia y la educación cívica ayuda a los jóvenes a identificar, investigar y proponer soluciones a los problemas de la comunidad.

Stang, A. M. (2021). Truth and Agency: Co-processing Histories of Racism. *Documento de trabajo para la conferencia La Educación Democrática Necesita Imaginación (DENI)*. Instituto Auschwitz para la Prevención del Genocidio y Atrocidades Masivas / Protection Approaches.

Cuando se aborda adecuadamente, la educación democrática puede empoderar a docentes y estudiantes para que sean *co-creadores* de sus experiencias de aprendizaje. Vinculado a la noción de educadores/as como “co-creadores” en lugar de “dueños” o “autoridades” del conocimiento, el coprocesamiento ofrece una poderosa

herramienta pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje democráticos.²⁵ Al desarrollar la confianza en la sala de aula, los y las docentes crean un entorno de respeto y cuidado antes de impartir cualquier contenido, lo que garantiza que los y las jóvenes se sientan escuchadas, seguras y valoradas.²⁶ Esto puede incluir advertir al grupo que tal vez sientan emociones intensas y que el y la docente estará allí para guiarlos y apoyarlos.²⁷ Estas prácticas, a su vez, tienen más probabilidades de reducir el riesgo de violencia curricular, un proceso mediante el cual los planes de estudio y la enseñanza “dañan o perjudican de alguna manera, intelectual y emocionalmente, a los estudiantes.”²⁸

Las emociones y la incomodidad son fundamentales en la filosofía de estas metodologías de enseñanza: para que las aulas funcionen realmente como un entorno seguro, los y las docentes deben aprender a sentirse cómodas ante la incomodidad de sus alumnos /as, así como ante su propia incomodidad. Sin embargo, este tipo de pedagogía puede suponer un trabajo extra para los y las docentes, especialmente si no se les proporcionan los recursos, el tiempo y el espacio que necesitan.

Para evitar estos problemas, “los docentes deben estar en el epicentro de su labor y su profesión debe ser revalorizada y reinventada como un esfuerzo mancomunado que despierte nuevos conocimientos para lograr la transformación educativa y social.”²⁹ Todos tenemos un papel activo que desempeñar a la hora de reconocer el valor intrínseco de los y las docentes; si simplemente nos preguntáramos, de forma honesta, “¿de qué tipo de persona queremos que aprendan nuestros hijos?” [sic]. Al tratar de promover la educación democrática debemos ser conscientes de no imponer una carga demasiado pesada a los y las docentes y negarles su derecho a configurar y dirigir los enfoques basados en la educación. Además, tanto las escuelas como los Estados deben ser capaces de motivar a los y las docentes, y de compensarlos de forma justa mediante salarios

25. Stang, A. & Allen, D. (2021). Truth and Empowerment: A Framework for Teaching About Enslavement. Education Next. <https://www.educationnext.org/teaching-about-slavery-forum-guelzo-berry-blight-rowe-stang-allen-maranto/#stangallen>.

26. Véase un análisis de la autoridad de los docentes basado en la teoría de Hannah Arendt en Fonseca de Carvalho, J. (2015). Autoridade e Educação: o desafio em face do caso da tradição. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (63), 975-993.

27. Stang, A. M. (2021). Truth and Agency: Co-processing Histories of Racism. *Documento de trabajo para la conferencia La Educación Democrática Necesita Imaginación (DENI)*. Instituto Auschwitz para la Prevención del Genocidio y Atrocidades Masivas / Protection Approaches.

28. Jones, S. P. (2020). Ending curriculum violence. *Teaching Tolerance*, 64, 47-50. Véase también: Ighodaro, E., y Wiggan, G. (2010). *Curriculum violence* (Education in a Competitive and Globalizing World). Nueva York: Nova Science.

29. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021). *Reimagining our Futures Together* (Reimaginar juntos nuestros futuros), 87.

y prestaciones adecuados. Este apoyo solo puede brindarse mediante un mayor compromiso político y una mayor inversión.

Ante la ausencia de un apoyo más formal, las redes informales —como las comunidades de aprendizaje profesional en línea— han servido como recurso práctico para los y las educadores que navegan por los enfoques del aprendizaje social y emocional en la educación. Estas redes pueden ser especialmente útiles para los y las docentes que sienten que carecen de los conocimientos personales y/o las vivencias necesarias para facilitar conversaciones honestas y sinceras sobre distintas formas de injusticia social. Aunque estas redes tal vez no sean un sustituto o una panacea para la falta de inversión formal, pueden apoyar a los y las docentes que se sienten amedrentados ante la perspectiva de sortear las complejas emociones que los y las estudiantes quizás experimenten naturalmente al ser instruidos sobre historias violentas, y fomentar la enseñanza de estos temas en el aula.

Estudio de caso 3: Plataforma Global, El Salvador

“A menudo se suele confundir la educación con el conocimiento: no toda educación es conocimiento y no todo conocimiento se adquiere mediante un proceso educativo”.

Fundada en 2008, Plataforma Global es una red de apoyo al activismo. Mediante el desarrollo de capacidades y el apoyo a “movimientos, redes, organizaciones y personas que promueven la agenda del cambio progresista liderado por los jóvenes”, la iniciativa pretende apoyar a los y las jóvenes proporcionándoles las herramientas y habilidades prácticas que necesitan para impulsar el cambio social.

La colaboración es fundamental para la iniciativa: los y las jóvenes se reúnen con comunidades indígenas, urbanas y rurales y con activistas internacionales para aprender unos de otros y movilizar conjuntamente la acción social y ciudadana. También son centrales los principios del aprendizaje de la acción pública, según los cuales, “aprender haciendo” y la calle (más que el aula formal) son puntos de partida clave para brindar a los y las jóvenes el conocimiento, las habilidades y las actitudes que necesitan para convertirse en ciudadanos y ciudadanas activas del mundo.

Argueta, A. (2021). Learning from public action in El Salvador. *Documento de trabajo para la conferencia La Educación Democrática Necesita Imaginación (DENI)*. Instituto Auschwitz para la Prevención del Genocidio y Atrocidades Masivas / Protection Approaches.

Las escuelas como comunidades

Como señalan Osler y Starker, “en las escuelas la educación no ocurre en el vacío. Los alumnos traen consigo sus experiencias de la vida cotidiana y a menudo están influidos por sus familias y sus propias vivencias en su comunidad.”³⁰ De hecho, las escuelas no son únicamente edificios a los que se acude para adquirir conocimientos y el aprendizaje académico que tiene lugar en ellos. Forman parte de un ecosistema más amplio de docentes, alumnos/as, personal y familias/cuidadores insertos en los vecindarios y las comunidades locales. Al conceptualizar las escuelas como comunidades, resulta esencial desentrañar las funciones —y las responsabilidades— sociales y ciudadanas que entraña la enseñanza para la democracia.

Principios para forjar comunidades escolares positivas:

- **Cocreación de valores escolares compartidos**
- **Espacio para la participación democrática de los y las alumnas en los asuntos escolares y comunitarios**
- **Enfoques intersectoriales y basados en los activos para llegar a la comunidad y a los padres o tutores**

Las escuelas que generan comunidades positivas a nivel interno, así como conexiones con los barrios circundantes, pueden tener un efecto transformador en las sociedades. En este sentido, las escuelas pueden ser “espacios de encuentro” y de conexión social donde estudiantes de diferentes contextos puedan conocerse, comprender y valorar las diferencias, y forjar cosmovisiones y amistades plurales.

Así, nuestras experiencias escolares pueden enriquecer nuestros círculos sociales con personas de toda condición que, de otro modo, nunca habríamos conocido. Cuando las escuelas colaboran con las organizaciones comunitarias, pueden derribar la barrera artificial que separa las aulas del “mundo real” y traer aparejados efectos beneficiosos y perdurables para las sociedades democráticas, como el fomento de la pluralidad y la cohesión social. En otras palabras, las

30. Osler, A. y Starker, H. (2006). *Education for Democratic Citizenship*, 11.

escuelas que funcionan como comunidades pueden ayudar a integrar los objetivos de aprendizaje ajenos al plan de estudios y fomentar la colaboración entre las escuelas, las organizaciones comunitarias y las sociedades en general.

Hay una serie de estrategias prácticas aplicables en el ámbito escolar que pueden servir para crear comunidades escolares más fuertes, más democráticas y más inclusivas. Toda escuela tiene valores, ya sean implícitos o explícitos. Al debatir abiertamente y esforzarse por adoptar valores escolares en común, las escuelas pueden crear espacios de diálogo que fomenten la pluralidad. Este proceso quizá resulte complejo, ya que los miembros de las comunidades escolares pueden tener valores personales diferentes, incluidas diferentes creencias religiosas o ideologías políticas. Cuando los miembros de una escuela con diferentes puntos de vista interactúan mediante un proceso mal gestionado, esto puede contribuir a crear tensiones y polarización. Por lo tanto, es esencial una coordinación consciente e intencionada. Este proceso nunca es lineal ni llega a su fin, sino que debe ser continuo porque las comunidades y las mentalidades son dinámicas y cambian con el tiempo.

Las comunidades escolares fuertes crean tiempo y espacio para resolver los conflictos de forma positiva. En muchas escuelas, las políticas relativas al comportamiento tienden a ser punitivas: quienes causan perturbaciones o daños de inmediato son etiquetados como “revoltosos” y sancionados. A menudo reina una cultura del silencio en la que se pretende que los y las estudiantes permanezcan callados, excepto cuando se les pide que hablen. Estas prácticas reprimen el desarrollo social, emocional y cívico de los y las alumnos y suelen marginar aún más a los alumnos procedentes de sectores minoritarios. La importancia de que la resolución de conflictos forme parte del proceso pedagógico dentro y fuera del aula es, por tanto, fundamental para crear comunidades escolares sólidas. Los programas de mediación entre iguales han demostrado ser modelos exitosos para habilitar a los jóvenes a encontrar juntos soluciones constructivas a los conflictos.

El liderazgo y la participación de los y las jóvenes en los asuntos y decisiones escolares constituyen un componente clave de los enfoques democráticos de la educación. Los clubes juveniles pueden ofrecer un espacio seguro para que los niños y adolescentes hablen de todas las cuestiones que les interesan, desde los servicios sociales hasta las relaciones saludables, y para que sus inquietudes se incorporen al sistema de administración escolar. Los foros de estudiantes pueden permitir a los jóvenes cuestionar las hipótesis de quienes están en el poder, incluidos sus directores, lo que refuerza la confianza en sí mismos para abordar

las cuestiones que los preocupan. Dado que resulta perjudicial que las voces de los estudiantes se hagan oír en la escuela, pero no en su hogar, es esencial que exista un diálogo permanente entre las escuelas, los padres y las comunidades.

Estudio de caso 4: Democracia en Práctica, Bolivia

Fundada en 2013, **Democracia en Práctica** es una organización sin fines de lucro centrada en reinventar los gobiernos estudiantiles (o centros de estudiantes). Entre febrero y noviembre de 2014, se ejecutaron tres proyectos piloto del programa de gobierno estudiantil de Democracia en Práctica en tres escuelas de la zona de Cochabamba (Bolivia).

Sobre la base de modelos innovadores y clásicos de participación social, la organización se dedica a transformar y fortalecer la democracia, situando a las escuelas y a los órganos estudiantiles en el corazón del proceso. Este trabajo forma parte de un movimiento creciente de innovación democrática que desafía los enfoques tradicionales de la gobernanza en todo el mundo.

Según Democracia en Práctica, el primer y más importante paso en la reinención del gobierno estudiantil ha sido la sustitución de las elecciones competitivas por sorteos voluntarios. Como los sorteos no perjudican a los estudiantes más tímidos y menos populares, se forman centros de estudiantes mucho más diversos y representativos que los constituidos mediante elecciones. Los cargos tradicionales, como el de “presidente de la escuela”, se reemplazan por responsabilidades rotativas en el ejercicio del liderazgo, de modo que cada representante estudiantil aprende a fijar agendas, moderar reuniones y hablar al frente de la escuela. Por último, los gobiernos estudiantiles se potencian aún más mediante amplios programas para el desarrollo de capacidades y el apoyo a los docentes, tales como formación para la facilitación, talleres de oratoria y gestión de proyectos.

Véanse más detalles en <https://democraciaenpractica.org/panorama>.

Las comunidades escolares sólidas sirven para acortar la distancia entre la escuela y el hogar, por ejemplo, mediante actividades extraescolares, ceremonias de graduación, actividades de verano y eventos especiales para toda la comunidad. Dado que la comunicación es un proceso bidireccional que puede y debe ser diferente en cada lugar, las escuelas han de buscar diversas formas de comunicarse con los padres o responsables, como correos electrónicos, mensajes de texto, boletines informativos y reuniones individuales. Del mismo modo, estos enfoques de la participación de los padres serán necesariamente específicos de cada contexto.

Por ejemplo, en el entorno africano, las organizaciones de padres y docentes tal vez se centren en la infraestructura escolar, mientras que en América del Norte los consejos escolares quizá participen mucho más en la elaboración de los planes de estudio.

Es posible que las familias opongan resistencia a ciertos cambios en la escuela, especialmente cuando se trata de temas controvertidos o narrativas conflictivas que desconocen. Las escuelas podrían ofrecer a los padres clases de historia interactivas que les permitan superar sus miedos y ansiedades, a la vez que aprenden sobre temas que quizá no hayan tenido la oportunidad de abordar durante su propia trayectoria escolar. Así, la escuela puede concebirse como un lugar donde los padres pueden aportar sus propias historias e identidades, no como la única, sino como una de tantas. Abordar la educación como una relación interactiva, dinámica e iterativa cuya titularidad es compartida por las escuelas y las familias puede ejercer un efecto positivo en los estudiantes, ya que las investigaciones demuestran que las alianzas sólidas entre las familias y las escuelas se vinculan con mejores resultados en los exámenes, notas más altas, mejor comportamiento en el hogar y en la escuela, y una adaptación escolar más fácil.³¹

Los enfoques multisectoriales de la construcción de la comunidad también pueden ser importantes para repensar la educación democrática. Por ejemplo, sectores como la agricultura y la salud están estrechamente relacionados con las necesidades de las poblaciones escolares, incluido el acceso, así como la relevancia de la educación para las vivencias de comunidades diversas. A fin de adoptar enfoques multisectoriales eficaces encaminados a fortalecer las escuelas como comunidades, se pueden emplear distintas estrategias. Los y las líderes comunitarios o educativos pueden elaborar un mapa de los actores con el propósito de identificar quiénes pueden prestar apoyo y con quiénes es necesario relacionarse para recibirlo. Involucrar a la mayor cantidad posible de actores — como las familias, los encargados de formular políticas e, incluso, la policía— puede permitir formar coaliciones sólidas. A largo plazo, este compromiso también puede cambiar las actitudes de la comunidad.

31. Lasater, K. (2016). Parent-Teacher conflict related to student abilities: The Impact on students and the family-school partnership. *School Community Journal*, 26(2), 237-262.

Estudio de caso 5: trabajo con la comunidad pastoral masái en Tanzania

“La educación ya no es solo una promesa para las niñas, sino para comunidades enteras, incluidos los adultos. Es un cambio que repercute en todos”.

El Consejo Pastoral de Mujeres (PWC) trabaja con la comunidad pastoral masái de Tanzania y constituye un ejemplo de trabajo en asociación con las comunidades destinado a promover la inclusión de género y el acceso equitativo a la educación. Por ser una comunidad indígena y rural, los masáis se han visto históricamente marginados de los servicios públicos, incluida la educación, y a menudo quedan excluidos de los órganos de decisión. Con un enfoque que abarca a toda la sociedad, el PWC trabajó con las madres y otras mujeres de la comunidad masái, así como con el gobierno local, los concejales distritales, los directores de escuela y los comités de padres. Su enfoque se centró en la movilización y el empoderamiento de las mujeres como responsables de la toma de decisiones y en la colaboración con las escuelas para implantar prácticas inclusivas y equitativas, incluida la formación de los docentes, y la creación de clubes juveniles para que los propios jóvenes participen en las decisiones escolares que les atañen.

Consejo Pastoral de Mujeres (PWC) (2021). Co-creating inclusive pathways to quality education for pastoralist children in Tanzania. *Documento de trabajo para la conferencia La Educación Democrática Necesita Imaginación (DENI)*. Instituto Auschwitz para la Prevención del Genocidio y Atrocidades Masivas / Protection Approaches.

OBSTÁCULOS A LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

En este documento se ha sostenido hasta ahora que la educación puede, de hecho, emplearse como una herramienta para prevenir la violencia y crear sociedades más democráticas e inclusivas. Sin embargo, aunque es importante determinar y potenciar aquello que ha surtido efecto, no basta para provocar un cambio sistémico. Esto se debe, en parte, a que no existe un enfoque único para todos los casos —lo que surte efecto en un contexto puede no aplicarse en otro—, pero también a que centrarse únicamente en “lo que ha dado buen resultado” no basta para catalizar cambios positivos y sostenibles.

En esta sección se esbozan algunos de los principales retos con que se topa la educación democrática, tal como surgieron en los diálogos con los participantes en el seminario DENI, y se argumenta que deben convertirse en el centro de atención y activismo colectivo si queremos lograr un cambio sistémico.

Falta de consenso y de un marco compartido

Como concepto, la educación para la democracia tiende a “suscitar controversias y debates acalorados, con diversos actores que adoptan enfoques diferentes y algunos críticos que, incluso, cuestionan si las escuelas deberían involucrarse en esta área de la enseñanza.”³² Tal vez esto no cause sorpresa, puesto que la educación democrática no constituye un monolito definido y existen innumerables formas que puede adoptar. Un modelo educativo que promueva los valores democráticos debe responder a las diversas —y a veces contradictorias— necesidades del contexto en el que esté arraigado y, dada su propia naturaleza, estará marcado

32. Osler, A. y Starker, H. (2006). *Education for Democratic Citizenship*, 5.

por el desacuerdo y el debate. Incluso entre quienes están de acuerdo en las formas específicas mediante las cuales la educación puede y debe constituir un emprendimiento emancipatorio y cívico, falta un consenso sobre la mejor manera de poner en práctica dicho enfoque. Aú más preocupante, en los últimos años, hemos venido incluso presenciado en todo el mundo el surgimiento de movimientos de padres que cuestionan y exigen controlar o censurar lo que sus hijos aprenden en la escuela. No obstante, estos movimientos dirigidos a controlar —en lugar de cocrear— los programas de estudios debilitan la escuela como un espacio ciudadano, ya que también quieren limitar el poder de los y las estudiantes de crecer con autonomía.

En algunos contextos, el argumento a favor de la educación democrática puede verse obstaculizado por la percepción de que la democracia constituye una imposición de Occidente y, a la vez, un arma de hegemonía cultural e imperialismo. Esta percepción no está infundada. Por ejemplo, a partir de la historia del colonialismo en África, América y Asia, sabemos que, con mucha facilidad, la educación puede servir como instrumento para la producción de conocimiento “democrático,” así como para la destrucción del conocimiento y la cultura autóctonos. De hecho, estas dos misiones llevan mucho tiempo entrelazadas.³³ Sin embargo, en otros casos, esta afirmación también puede utilizarse como excusa para no promover cierto tipo de reformas que democratizen el espacio educativo, en favor de modelos autoritarios y contrarios a los derechos humanos.

Por el contrario, los Estados que adhieren abiertamente a los principios (y al lenguaje) de la educación democrática suelen inclinarse marcadamente hacia una metodología o enfoque específicos. El resultado final son las campañas a favor de tipos de educación distintos pero superpuestos: por ejemplo, la educación restauradora, la educación para la ciudadanía, la educación para la paz y/o la educación para los derechos humanos.

Los defensores de la educación democrática serán conscientes de que estos enfoques educativos comparten más semejanzas que diferencias, no solo en cuanto a sus planteamientos pedagógicos y curriculares, sino también en lo que respecta a los resultados deseados, es decir, sociedades más inclusivas y democráticas. No obstante, sus interconexiones pueden pasar inadvertidas tanto para el público en general como para los encargados de las políticas debido a la

33. Nwanosike, O. F. & Onyije, L. E. (2011). Colonialism and Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(4), 41.

falta de una estrategia y proyectos compartidos. A su vez, esto hace que resulte mucho más difícil para los movimientos educativos ganar tracción y, en última instancia, generar el impulso necesario para lograr los objetivos que sí comparten y efectuar cambios sistémicos y reales.

Procesos y políticas compartimentalizados

Parece una obviedad afirmar que la coordinación se encuentra en el centro de una política y una práctica eficaces. Sin embargo, a menudo, vemos que los ministerios, las escuelas, los organismos locales y la sociedad civil secundan los principios de la educación democrática sin desarrollar una visión compartida explícita o una estrategia para su puesta en práctica. Sin una coherencia estratégica, sin embargo, estos principios acaban siendo mera retórica y se esfumarán antes de llegar a ser incorporados en la formulación de políticas concretas.

Como señalaron los y las participantes del seminario DENI, las políticas educativas desarticuladas no solo resultan ineficaces, sino que también pueden acarrear consecuencias dañinas. Existe el riesgo de que, en lugar de conectar a las comunidades con la sociedad, las escuelas creen barreras entre ellas. Las repercusiones de estas barreras pueden manifestarse de múltiples maneras: desde la exclusión física de personas de determinadas identidades dentro de las escuelas, hasta la ausencia de sus historias, necesidades y perspectivas en los planes de estudio, pasando por las pedagogías perjudiciales que se pueden aplicar en las aulas, como la representación teatral de como eran las subastas de esclavos en las clases de historia estadounidense.³⁴ En estos casos, solo los y las estudiantes de orígenes similares interactúan entre sí, mientras que, en otros, los y las alumnas estarán expuestos a una presentación homogénea de la historia y la identidad nacionales, alejada de la realidad histórica, lo que suprime las experiencias vividas por los grupos minoritarios. Estas situaciones contribuyen a que los espacios de aprendizaje acaben siendo regresivos y reactivos en lugar de positivos, estimulantes y transformadores.

La falta de conexión entre las políticas y los procesos educativos en el aula también muestra que a veces los Estados actúan de manera más bien hipócrita que

34. Duffy, G. & Gallagher, A. (2016). Shared Education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18, 107.

guiados por los principios de la democracia. Como resultado parecen mostrar un compromiso simultáneo con una educación que fortalece, al tiempo que socava, la cultura democrática.³⁵ Estas paradojas están perfectamente ilustradas por los gobiernos que expresan su apoyo a la participación social y democrática al tiempo que elaboran directrices sobre la imparcialidad política en las escuelas, como en el caso del Reino Unido,³⁶ pero también en aquellas democracias donde se ha utilizado la educación para normalizar los enfoques militarizados de la enseñanza, como es el caso de Israel o el Brasil de Bolsonaro.³⁷

35. Brunsson, N. (1989). *The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions and Actions*, Copenhagen: Copenhagen Business School.

36. *Political Impartiality in Schools: Guidance*, Ministerio de Educación, Reino Unido, 2022.

37. Véase Gor, H. (2011). Education for War in Israel: Preparing Children to Accept War as a natural Factor of Life, en Saltzman, K. J. & Gabbard, D. (eds.). *Education as Enforcement: The Militarization and Corporatization of Schools*, Nueva York: Routledge. Véase también Adwan, S., Bar-Tal, D. & Wexler, B. E. (2016). Portrayal of the Other in Palestinian and Israeli Schoolbooks: A Comparative Study. *Political Psychology* 37, 201-217. Almeida Santos C., Alves M., Mocarzel, M. y Moehlecke, S. (2019). Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(3), 580-591.

Estudio de caso 6: diseño e implementación de políticas públicas educativas conjuntas: perspectivas desde Colombia

“La educación para el ejercicio de la ciudadanía debe permitir que los niños y los adolescentes se reconozcan como ciudadanos en todo momento y debe formarlos para que puedan crear sociedades que sepan convivir pacíficamente a partir de las diferencias.”

En 2017, el Gobierno de Colombia se formuló la siguiente pregunta: “¿Qué es lo que no permite en lograr que niñas, niños y jóvenes transformen sus actitudes, comportamientos y mejoren los conocimientos frente a la democracia, la participación, la convivencia pacífica y el respeto y valoración de la diversidad?”

Para encontrar soluciones alternativas, el Ministerio de Educación diseñó un programa de formación en materia de ciudadanía, en el que se recogieron las experiencias locales de las organizaciones no gubernamentales de cooperación, el mundo académico, las prácticas más destacadas y evaluadas en todo el mundo, y los aprendizajes que el país venía acumulando en esta esfera. Tras esta capacitación, en 2018 se procedió a implementar, con el acompañamiento de las Secretarías de Educación, el programa piloto con un grupo de 88 establecimientos educativos diseminados por zonas rurales afectadas por el conflicto armado. Esta experiencia sirvió como base fundamental para el diseño de las políticas públicas que actualmente ejecuta Colombia con el fin de promover el desarrollo socioemocional y el ejercicio de la ciudadanía desde la primera infancia hasta el nivel secundario.

La experiencia de Colombia también indica que las políticas educativas basadas en evidencia empírica deben incluir la formación continua de los docentes, materiales pedagógicos sólidos y un programa de estudios único y explícito a fin de impregnar las políticas institucionales que reproducen el imaginario social sobre lo que significan los derechos, la participación, la democracia y la diversidad.

Zárate Mantilla, O. (2021). Citizenship education: imagination and evidence that challenges school environments. *Documento de trabajo para la conferencia La Educación Democrática Necesita Imaginación (DENI)*. Instituto Auschwitz para la Prevención del Genocidio y Atrocidades Masivas / Protection Approaches.

La lucha por un enfoque más integrado de las políticas y los procesos educativos no es, por sí sola, una panacea para la educación democrática, sobre todo cuando esas divisiones tienen una motivación política. No obstante, puede ser una vía que permita un mayor intercambio de conocimientos, la adopción de prioridades colectivas y la conducción compartida entre los órganos de gobierno, las escuelas y la sociedad civil, todo lo cual es clave para garantizar la rendición de cuentas democrática de la educación y el bienestar de los y las jóvenes. Tal como se expone en los siguientes párrafos, esta rendición de cuentas (o su ausencia) es fundamental para la relación entre sociedades y escuelas que promueven el ethos democrático.

Sistemas de rendición de cuentas débiles

Se suele considerar que las sociedades democráticas inclusivas y justas se sustentan en sistemas sólidos de rendición de cuentas públicas.³⁸ Por el contrario, en las áreas donde estos sistemas son débiles, los Estados y las instituciones tienen más probabilidades de correr “el riesgo de fracasar, ya se trate de una mala gestión financiera, el colapso de los servicios o un incremento crónico de resultados deficientes.”³⁹

Tomando esto en consideración, tal vez no cause sorpresa que algunos de los mayores obstáculos a la educación democrática provengan de las deficientes estructuras de rendición de cuentas democrática y —cada vez más vinculadas a esto— de un potente énfasis en la “excelencia educativa” y las evaluaciones basadas en exámenes, a menudo realizados por agencias externas, como medio de referencia y de control de la eficiencia educativa. A menudo presentado como una mera cuestión técnica, sin embargo, el modelo basado en la eficiencia nos es ideológicamente neutral, y tiene consecuencias inmediatas en los valores que los sistemas educativos promueven como consecuencia.

Marina Avelar, una de las participantes en DENI, vinculó el auge de medición con la creciente privatización, la mercadización y la mercantilización de la educación.⁴⁰

38. Avelar, M. (2021). The dispute between democratic education and privatisation.

39. Institute for Government (2018). *Accountability in modern government: what are the issues?* Documento de debate.

40. Avelar, M. (2021) The dispute between democratic education and privatisation. Véase también Verger, A., Lubienski C. & Steiner-Khamsi, G. (2016) *World Yearbook of Education 2016. The Global Education Industry*, Nueva York: Routledge; y Croso, C. y Modé Magalhães, G. (2016). Privatização da educação na América Latina e no Caribe: Tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. *Educação Social*, 37 (134), 17-33.

Al poner de relieve estas tendencias, sostiene que la enseñanza y el aprendizaje se están reorientando hacia la competencia, los créditos y el desarrollo del capital humano, incluidas habilidades que son claramente mensurables para el desarrollo económico. En consecuencia, “nuevas voces no elegidas y que en muchos aspectos no rinden cuentas en el sistema democrático, entre ellas las de los donantes y financiadores, tienen cada vez más peso a la hora de determinar los métodos, los contenidos y los fines de la educación”. A partir de estudios de casos de Bolivia, Ecuador, Namibia, Vietnam y Brasil (véase más abajo en el estudio de caso 7), Avelar destaca, en cambio, la existencia de sistemas eficaces de rendición de cuentas que no se basan en exámenes, sino que son pertinentes a nivel local, creados conjuntamente por las escuelas y las comunidades, y que consideran a los jóvenes actores clave del cambio social.

Dado que hoy en día la supervisión externa, los logros y los enfoques basados en los resultados son la piedra angular de la mayoría de los sistemas educativos, no es inusual que “en los debates sobre dicha rendición de cuentas estén ausentes en gran medida las voces de las partes interesadas que trabajan, aprenden y enseñan en las escuelas y otras instituciones educativas.”⁴¹ Los participantes en el seminario DENI se hicieron eco de estas opiniones. Profesionales de todo el mundo señalaron que las exigencias de preparar a los estudiantes para que cumplan con rigurosas evaluaciones externas y se apresten para ingresar al mercado laboral han mermado la capacidad de los y las docentes para apoyar la transformación personal y social de los jóvenes. Además, señalan que tienen poca o ninguna participación en la elaboración de dichas evaluaciones. En su lugar, los criterios educativos son definidos y aprobados en su gran mayoría por un grupo selecto de organismos (todos ellos alejados física y simbólicamente de las aulas) y se basan en un enfoque de toma de decisiones y evaluación descendentes.

41. Smith, W. C. & Benavot, A. (2019) Improving accountability in education: the importance of structured democratic voice. *Asia Pacific Education Review*, 20, 193-205.

Estudio de caso 7: repensar la gobernanza y la agenda en materia de políticas educativas más allá de los modelos coloniales y económicos: el caso de Bolivia y de Vietnam

“En sus múltiples formas, la privatización de la educación tiene profundos efectos y cambia las formas y los significados de la labor educativa. El enfoque privado de la educación la reelabora, fomentando un enfoque en la competencia, el lucro y/o el desarrollo del “capital humano”, o competencias que son mensurables y pueden contribuir al desarrollo económico”.

Distintos investigadores han señalado que la privatización y la mercantilización de los sistemas educativos imponen obstáculos a la educación cívica y democrática, dado su enfoque en los resultados del capital humano, la inversión en una educación supuestamente neutral y el déficit de gobernanza democrática en las políticas educativas. Pese al predominio de la privatización y la mercantilización de la educación en toda la economía, existen experiencias alternativas que demuestran que es posible imaginar otras formas de concebir, gestionar y practicar modalidades educativas que tengan una “finalidad social, sean pertinentes a nivel local y se comprometan con el cambio social”.

La inclusión de los principios indígenas del Buen Vivir como base normativa para la formulación de políticas en Bolivia, incluidas las políticas educativas, es un caso estimulante que nos inspira a repensar agendas educativas que trasciendan los paradigmas coloniales y económicos imperantes. Esto incluye no solo nuevos contenidos curriculares relacionados con la educación ambiental, sino también el fortalecimiento de las prácticas educativas comunitarias. En esta misma línea, el sistema educativo de Vietnam cuenta con un inspirador modelo de gobernanza y rendición de cuentas, al que definen como un paradigma de “responsabilidad social y responsabilidad propia”. Este modelo ha permitido que los gobiernos locales tengan más inversión y responsabilidad a través de consejos populares integrados por miembros de la comunidad educativa que detentan el poder de decisión, incluso en el proceso de asignación de recursos. Naturalmente, estas no son las únicas experiencias alternativas valiosas para reinventar los sistemas educativos, pero representan algunos de los casos que sirven de lección en materia de gobernanza educativa.

Avelar, M. (2021). The dispute between democratic education and privatisation. *Documento de trabajo para la conferencia La Educación Democrática Necesita Imaginación (DENI)*. Instituto Auschwitz para la Prevención del Genocidio y Atrocidades Masivas / Protection Approaches.

Falta de priorización y financiamiento por parte del Estado

Los sistemas políticos desempeñan un papel crucial en la definición de las políticas educativas y —en relación con ellas— de los recursos económicos para ponerlas en práctica. En este sentido, las políticas y la planificación educativas constituyen a la vez una opción práctica y una decisión simbólica: representan una oportunidad para que las sociedades demuestren hasta qué punto toman en serio su futuro democrático.

Sin embargo, como hemos señalado anteriormente, la intensificación sin precedentes de la influencia de los actores privados en los sectores educativos del Norte y del Sur Globales ha dado lugar a tendencias preocupantes en lo concerniente a la educación enfocada para promover la democracia. Cada vez con mayor frecuencia, se considera a los estudiantes como “clientes”, por lo que factores como la riqueza personal —en lugar de la pública— determinan su acceso a la educación (y su calidad).⁴² Estas tendencias marcan un cambio en el papel del Estado, que pasa de proveedor de servicios a creador de mercado y terciarizador. Esto puede crear fácilmente un “vacío” para una reglamentación financiera irregular y acentuar (o crear del todo) las desigualdades en materia de riqueza existentes en las escuelas y, por extensión, en sus comunidades.⁴³

Si bien se sabe que la deficiente financiación de las escuelas puede ser perjudicial para los y las estudiantes, también tiene consecuencias nefastas para el cuerpo docente, sobre todo cuando se los presiona para que integren temas sociales clave en el plan de estudios o que enseñen asignaturas que no son su especialidad. Estas exigencias se han visto exacerbadas por el acelerado ritmo de la tecnología, que ha puesto un mayor énfasis en el perfeccionamiento de la alfabetización digital y mediática, así como en las crisis climáticas, que, según se pretende, los planes de estudio deben abordar cada vez con mayor frecuencia.

Si bien este informe reclama esa sofisticación del plan de estudios, también insta a los Estados a invertir en la formación y el desarrollo profesional de los y las docentes. Un plan de estudios no puede considerarse un ejemplo de práctica democrática si los docentes no se sienten equipados con las habilidades, el apoyo y/o los conocimientos que necesitan para impartir clases sobre temas complejos, controvertidos o delicados de forma segura para sus alumnos y si la profesión no es valorada por la sociedad.

42. Abowitz, K. y Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of Citizenship. 662. Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017).

43. Avelar, M. (2021). The dispute between democratic education and privatisation.

Por último, es importante que los Estados —en particular los del Norte Global— se esfuercen por lograr una mayor armonización entre sus prioridades de política interior y exterior.⁴⁴ Con demasiada frecuencia, la noción de “educación para la paz” y las oportunidades de financiar la educación democrática se apoyan en paquetes de desarrollo internacional sin que se correspondan con un equivalente en el ámbito nacional.⁴⁵ Este desfase en la financiación en los Estados del Norte Global deriva, en última instancia, de la lógica del colonialismo y debe ser subsanado si las escuelas han de desempeñar realmente un papel en la construcción de sociedades pacíficas, equitativas y empáticas.⁴⁶

44. Zwart, D. (2021). *Building stronger communities through critical and compassionate schooling*.

45. Kasa, T., Rautiainen, M., Malama, M. & Kallioniemi, A. (2021). Human rights and democracy are not self-evident - Finnish student teachers' perceptions on democracy and human rights education. *Human Rights Education Review*, 4 (2), 69-84.

46. Dissanayake R. (2021) *The Roots of Policy Incoherence: Domestic Policy, Global Public Goods, and International Development*. Washington DC: Center for Global Development.

Estudio de caso 8: la formación de docentes en Finlandia

“Hay una necesidad imperiosa de que la educación encuentre formas de imaginar otras alternativas. La educación democrática y en derechos humanos con una actitud crítica tiene el potencial de promover objetivos comunes en nuestros días”.

Se suele describir a Finlandia como un país que valora profundamente la democracia y los derechos humanos, conceptos en los que hicieron hincapié las últimas reformas de los planes de estudio llevadas a cabo en el país. Sin embargo, los expertos consideran que, al igual que en muchos otros Estados democráticos, estos compromisos no se han plasmado en las prácticas de formación de los docentes finlandeses.

En consecuencia, los docentes y el personal educativo carecen, en su inmensa mayoría, de los conocimientos y recursos necesarios para impartir la educación en derechos humanos en un momento en que asuntos como la polarización y la inmigración afectan a la sociedad finlandesa. Las investigaciones realizadas en este sentido muestran que diversos factores contribuyen a este problema, desde la sobrecarga laboral de los docentes hasta la percepción de que estos no están bien posicionados para abordar en el aula cuestiones relacionadas con la democracia y los derechos humanos.

No obstante, las investigaciones también revelaron un apoyo abrumador por parte de los estudiantes para que la educación en materia de democracia y derechos humanos se incorpore a la formación docente. El principal hallazgo de la investigación fue que los estudiantes hicieron hincapié en que en la formación docente los derechos humanos y la democracia no son contenidos meramente necesarios o “deseables”, sino apremiantes. En estudios anteriores no se habían observado indicios de tal urgencia.

Este cambio en la percepción de la necesidad de un enfoque más sofisticado de la formación de los docentes —que refleje la relevancia de los desafíos contemporáneos, incluidas las cuestiones relacionadas con los derechos humanos— constituye un indicio de una necesidad social y mundial más amplia: que los principios de la democracia y los derechos humanos se cristalicen con mayor intensidad en nuestras prácticas cotidianas.

Kasa, T. y Kallioniemi, A. (2021). Reimagining democracy and human rights education - from self-evident attitude to recognizing their importance in the face of global challenges and diversifying society in Finland. *Documento de trabajo para la conferencia La Educación Democrática Necesita Imaginación (DENI)*. Instituto Auschwitz para la Prevención del Genocidio y Atrocidades Masivas / Protection Approaches.

CONCLUSIONES

En todo el mundo, las sociedades están enfrentando una situación de aumento de las políticas de austeridad, de la desigualdad, la polarización política, el populismo, diversas formas de discriminación identitaria, la desinformación y los desastres medioambientales, los cuales generan, a su vez, una mayor sensación de desempoderamiento ciudadano. Vinculada a estos retos, la pandemia de la COVID-19 ha sacado a la luz viejos problemas estructurales, profundamente arraigados, que ejercen un efecto negativo en todas las comunidades.

Al enfrentarnos a las consecuencias de las profundas divisiones y perturbaciones sociales, deviene aún más importante que reflexionemos con franqueza sobre si nuestros sistemas educativos actuales están respondiendo a esta situación y, en consecuencia, que redefinamos su función para ayudarnos a afianzar la fortaleza democrática y las diversas amenazas que ésta confronta.

Las oportunidades para la educación democrática nunca han sido tan grandes. Al reunir las ideas de diversos expertos en educación de todo el mundo, este informe —y la iniciativa DENI en general— han procurado poner de relieve dichas oportunidades, así como los cambios necesarios para lograr la transformación. De este proceso han surgido varias conclusiones esenciales.

Una conclusión clave es que la educación democrática supone, ante todo, una forma de pensar y hacer. Esto significa que, independientemente de que una escuela esté ubicada en Uganda o en Argentina, la educación democrática no tiene por qué resultar onerosa para los Estados ni para las escuelas, siempre que sus principios clave estén integrados en el plan de estudios, la pedagogía y las prácticas escolares cotidianas. Aunque hemos compartido ejemplos concretos de cómo diferentes regiones han contextualizado y convertido estos principios en buenas prácticas, especialmente en la sección II de este informe, nuestra intención no es adoptar una postura prescriptiva. Por el contrario, corresponde a los

gobiernos nacionales, a los líderes locales, al personal y a los alumnos actuar sobre la base de los principios de la educación democrática y empeñarse en desarrollar conjuntamente prácticas que satisfagan las necesidades locales específicas y fomenten la empatía, el respeto mutuo y la responsabilidad ciudadana.

Este informe también muestra que, para aplicar y sostener tales prácticas, los esfuerzos deben estar respaldados por sistemas adecuados de rendición de cuentas. Sabemos, por nuestra conversación con expertos y expertas de todo el mundo, que la rendición de cuentas democrática —incluida aquella que es horizontal y ascendente, en lugar de la externa y/o impulsada por la evaluación— reviste importancia universal para la solidez y la sostenibilidad de la educación democrática. Esto se debe a que, cuando diversas partes interesadas, incluidos los y las docentes, y los y las jóvenes, pueden participar de manera significativa en la definición de lo que la educación democrática representa para ellos —e influir en la formulación de los parámetros de evaluación—, resulta más probable que sigan rindiendo cuentas de esos principios democráticos dentro y fuera de las aulas. Este enfoque entraña no solo “hacer lo correcto”, sino que también ofrece claros beneficios en términos de eficiencia.

Sin embargo, pese a la evidencia de *lo que funciona* en lo que concierne a la educación democrática, la persistente necesidad de dicho enfoque demuestra que aún queda mucho trabajo por hacer, incluso en lo tocante a la política global y las prioridades pospandémicas. Por ello, en este informe se han esbozado los principales obstáculos a la educación democrática tal y como surgieron en el debate con el grupo de expertos/as y que, aunque signados por sus propios escollos, están intrínsecamente interconectados.

Entre estos obstáculos se encuentra la falta de un lenguaje compartido y un consenso escaso o confuso sobre lo que se entiende exactamente por educación democrática. Aunque estas cuestiones se basan en diferencias conceptuales o semánticas —o a veces en ambas—, las innumerables campañas en pro de la educación como herramienta restauradora apuntan a una mayor coincidencia que incongruencia en los objetivos deseados. Por ello, este informe aboga por un enfoque más preciso y estratégico de las acciones de incidencia en materia de educación, con el fin de centrar la formulación de políticas en aquellos objetivos que *se tienen en común*.

Con demasiada frecuencia existe una desconexión entre los compromisos gubernamentales con la educación democrática y las políticas (o tendencias) a

nivel nacional, regional e internacional. Estas incongruencias no solo resultan ineficaces, sino que pueden conducir a consecuencias perjudiciales para los y las jóvenes. Por ejemplo, las políticas que hablan de la necesidad de descolonizar el plan de estudios sin las correspondientes inversiones en la diversificación o la formación del personal educativo pueden desembocar en el cese de los desacuerdos en las aulas, lo que menoscaba oportunidades clave para involucrar a los alumnos en actividades relacionadas con el pensamiento crítico y la resolución de conflictos. Aceptar el avance de la privatización de la educación simplemente como algo innovador y técnico puede dar lugar a modelos de aprendizaje que favorezcan las habilidades medibles y los beneficios económicos en detrimento del aprendizaje socioemocional, el pensamiento crítico y la colaboración.

Por consiguiente, sostenemos que una comprensión más holística de la finalidad de la educación es primordial para evitar incongruencias en las políticas y abordar de manera significativa los factores de riesgo de la violencia identitaria con el fin de propiciar sociedades más inclusivas y democráticas. Por las razones ya expuestas, es indispensable que este empeño constituya la base de un movimiento cohesionado e inclusivo. Esto significa que debe incorporar las voces de diferentes actores y sectores, en lugar de un puñado selecto de “expertos”, y apuntar colectivamente a aquellas áreas a las que concierne la educación para el futuro: la acción climática, la alfabetización mediática y digital, el bienestar económico, la justicia racial y la equidad social en términos más generales.

Por último, la defensa de la educación democrática debe abordarse con el objetivo explícito de cambiar la mentalidad y —en relación con ello— desafiar los intereses creados de quienes detentan el poder en las sociedades contemporáneas. Como señalan el Institute for Public Policy Research y el Runnymede Trust en sus trabajos sobre movimientos eficaces, estos deben incluir a “las empresas de combustibles fósiles, pasando por quienes establecen y aplican las reglas de los mercados financieros, hasta los profundos desequilibrios de poder en el seno de la economía mundial.”⁴⁷ Desafiar al poder también supone analizar sin tapujos las formas en que nuestras propias instituciones y conductas individuales — incluso las que orgullosamente se autoproclaman democráticas— tal vez sirvan para mantener y perpetuar las estructuras de violencia. Estas intervenciones serán especialmente valiosas a la luz de las perturbaciones y desigualdades que enfrenta y continuará enfrentando nuestro mundo en la próxima década.

47. Laybourn-Langton L., Quilter-Pinner, H. & Treloar N. (2021). *Making change: What works?* Londres: IPPR.

ACERCA DE ESTE INFORME

Autores: Paula Araújo Alves, Andy Fearn, Safia Mizon Thioune, Clara Ramírez Barat, Isadora Souza, Dilia Zwart

Lugar de elaboración: Londres y Nueva York

Fecha: March 2022

Licencia: CC BY-NC



El **Instituto Auschwitz para la Prevención del Genocidio y Atrocidades Masivas (AIPG)** tiene como objetivo a largo plazo forjar una red de actores clave que estén informados sobre los enfoques contemporáneos de la prevención del genocidio y que trabajen efectivamente como una comunidad para construir una arquitectura global funcional destinada a prevenir y responder al genocidio y otros crímenes atroces. Nuestros programas ofrecen conocimientos, formación y asistencia técnica a estos actores, con el objetivo de fomentar la formulación de políticas y prácticas preventivas a nivel nacional, regional e internacional. Esta labor también pretende provocar un cambio en la forma en que las instituciones y las sociedades abordan la prevención de genocidios, de modo que los reconozcan como un proceso.



Protection Approaches es la principal organización del Reino Unido comprometida con la erradicación de la violencia identitaria en todo el mundo. Protection Approaches cumple su cometido por medio de su trabajo con los responsables de la toma de decisiones y de la formulación de políticas, así como por medio de la participación de grupos de base formados por jóvenes y miembros de las comunidades. Como parte de sus principales programas, Protection Approaches ofrece talleres escolares diseñados y coordinados por expertos con el fin de dotar a los jóvenes de los conocimientos y las estrategias que necesitan para convertirse en ciudadanos más activos y responsables. Un elemento clave es reconocer y desafiar los procesos que pueden conducir a la violencia identitaria.



P A Protection Approaches

Democratic
Education
Needs
Imagination