



Título del artículo / Título do artigo: ¿De qué hablamos cuando hablamos de un aula democrática?

Autor(es): Andrés Mejía, Ana María Velásquez, Andrea Bustamante, María Lucía Guerrero, Sergio Lizarazo, Sanjay Nanwani

Año de publicación / Ano de publicação: 2021

DOI: 10.63314/RHLS8462

Citación / Citação

Mejía, A., Velásquez, A., Bustamante, A., Guerreo, M., Lizarazo, S., & Nanwani, S. (2022). ¿De qué hablamos cuando hablamos de un aula democrática?. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 9(17), 29-58. <https://doi.org/10.63314/RHLS8462>





¿De qué hablamos cuando hablamos de un aula democrática?

Andrés Mejía

Universidad de Los Andes, Colombia

jmejia@uniandes.edu.co

 <http://orcid.org/0000-0002-3968-9410>

María Lucía Guerrero

Universidad de Los Andes, Colombia

ml.guerrero55@uniandes.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-5078-4785>

Ana María Velásquez

Universidad de Los Andes, Colombia

ana-vela@uniandes.edu.co

 <http://orcid.org/0000-0002-6868-6198>

Sergio Lizarazo

Universidad de Los Andes, Colombia

sf.lizarazo10@uniandes.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-3588-7479>

Andrea Bustamante

Universidad de Los Andes, Colombia

andr-bus@uniandes.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-8017-5235>

Sanjay Nanwani

Universidad Externado de Colombia

sanjay.nanwani@uexternado.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0001-8526-9698>

Resumen - Resumo - Abstract

En este artículo nos ocupamos de la pregunta: ¿qué es un aula democrática? Buscamos problematizar los modos más difundidos de concebir las aulas democráticas en la literatura: espacios diseñados y administrados por la profesora en los que participan estudiantes para deliberar y decidir colectivamente sobre asuntos curriculares o convivenciales. Además, proponemos cómo ampliar dicha concepción en varias dimensiones. Para ello, revisamos varias formas de democracia y los debates que allí surgen, para luego mostrar cómo éstos suscitan

Neste artigo tratamos da questão: o que é uma sala de aula democrática? Buscamos problematizar as formas mais difundidas de conceber salas de aula democráticas na literatura: espaços concebidos e geridos pelo professor em que os alunos participam para deliberar e decidir coletivamente sobre questões curriculares ou de convivência. Além disso, propomos como estender essa concepção em várias dimensões. Para isso, revisamos várias formas de democracia e os debates que delas surgem, para então mostrar como elas levantam novas questões e

In this paper we deal with the question what is a democratic classroom? We seek to problematize the most widespread conceptions of democratic classrooms in literature: spaces designed and managed by the teacher in which students participate to deliberate and decide collectively on curricular or coexistence issues. In addition, we propose to extend this conception in several dimensions. To do this, we review various forms of democracy and the debates that arise from them, and then show how these raise new questions and open up new possibilities for

nuevas preguntas y abren nuevas posibilidades de entender lo democrático en un aula de clases. Planteamos varios aspectos, los cuales ilustramos con diversos ejemplos. Primero, es cuando la clase define nuevos campos de acción colectiva, diferentes de los convivenciales y de los curriculares, que ésta se constituye a sí misma como comunidad política de modo más autónomo. Segundo, la participación democrática puede materializarse en acción directa en el aula y en construcción de opinión y comprensión pública, y no sólo en procesos de toma de decisiones. Tercero, la clase puede usar múltiples modos de comunicación legítimos en la interacción democrática aparte de la deliberación argumentativa, lo cual la hace más incluyente y comprehensiva. Y cuarto: la participación democrática puede ocurrir de maneras emergentes y no sólo en los modos diseñados e institucionalizados desde los lugares de poder centrados en profesoras y directivas. Un aula más democrática no reprime sino fomenta la aparición de estos múltiples momentos y espacios de democracia.

abrem novas possibilidades de compreensão do que é democrático em sala de aula. Levantamos vários aspectos, que ilustramos com vários exemplos. Em primeiro lugar, é quando a classe define novos campos de ação coletiva, diferentes dos conviviais e curriculares, que ela se constitui como uma comunidade política de forma mais autônoma. Em segundo lugar, a participação democrática pode se materializar na ação direta na sala de aula e na construção da opinião e do entendimento público, e não apenas nos processos decisórios. Terceiro, a classe pode usar vários modos legítimos de comunicação na interação democrática além da deliberação argumentativa, o que a torna mais inclusiva e abrangente. E quarto: a participação democrática pode ocorrer de formas emergentes e não apenas de formas concebidas e institucionalizadas a partir de lugares de poder centrados em professores e diretores. Uma sala de aula mais democrática não reprime, mas estimula o surgimento desses múltiplos momentos e espaços da democracia.

understanding what is democratic in a classroom. We raise several aspects, which we illustrate with various examples. First, when the class defines new fields of collective action, different from coexistence and curricular ones, it constitutes itself as a political community in a more autonomous way. Second, democratic participation can materialise in direct action in the classroom and in the construction of public opinion and understanding, and not only in decision-making processes. Third, the class can use multiple legitimate modes of communication in democratic interaction apart from argumentative deliberation, which makes it more inclusive and comprehensive. And fourth: democratic participation can occur in emergent ways and not only in ways designed and institutionalized from power sites centred on teachers and directors. A more democratic classroom does not repress but encourages the appearance of these multiple moments and spaces of democracy.

Palabras Clave: aula democrática, educación democrática, participación estudiantil, participación política, democracia

Palavras-chave: sala de aula democrática, educação democrática, participação estudiantil, participação política, democracia

Keywords: democratic classroom, democratic education, student participation, political participation, democracy

Recibido: 18/12/2021

Aceptado: 24/05/2022

Para citar este artículo:

Mejía, A.; Velásquez, A.; Bustamante, A.; Guerreo, M.; Lizarazo, S. & Nanwani, S. (2022). ¿De qué hablamos cuando hablamos de un aula democrática?. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 9(17). 29-58.

¿De qué hablamos cuando hablamos de un aula democrática?

Introducción: ¿por qué preguntarnos de qué hablamos cuando hablamos de un aula democrática?

En la literatura académica y de opinión se suele abogar por la democratización de la educación formal en general, y en particular también de las aulas de clase; es decir, se suele proponer que se permita que las estudiantes¹ tengan una mayor incidencia en la educación que toman. Las justificaciones para ello son variadas: una comunidad educativa democrática produciría normas de organización de una mayor calidad moral (Power y Higgins-D'Alessandro, 2008), y atendería mejor las necesidades de las niñas (Schaps, Battistich, y Solomon, 2004, en Power y Higgins-D'Alessandro, 2008). Contribuiría también a que las estudiantes cumplan las normas por comprenderlas mejor y por haber participado en su construcción (Althof, 2008; Chaux y Bustamante, 2017). Además, un aula democrática promovería una formación integral de las estudiantes (Power y Higgins-D'Alessandro, 2008) y constituiría una educación ciudadana democrática más profunda al proveer una vivencia de la democracia en lugar de sólo su estudio (Maitles y Gilchrist, 2005; Althof, 2008; Johnson & Johnson, 2016).

Como veremos más adelante, hay diversas maneras de entender lo que es un aula democrática. Sin embargo, una revisión de la literatura existente muestra que ésta presenta casi exclusivamente una imagen muy específica: usualmente al comienzo del período académico, la profesora organiza una actividad con las estudiantes para decidir conjuntamente acerca de las normas de convivencia o de algunos asuntos curriculares. En este proceso las participantes respaldan sus propuestas con argumentos que son examinados por las demás, en una deliberación pública, cerrando cada decisión posiblemente con una votación si no se ha llegado a un consenso. Hay numerosos ejemplos de ello en la literatura (p. ej. Monsalvo, 2007; Althof, 2008; L. Ibáñez, 2014; Urzúa, 2016; Sánchez, 2018; Harell, 2020).

Sin embargo, el mensaje relativamente unificado que estas investigaciones nos envían en conjunto no refleja los intensos debates y las numerosas pro-

¹ En este artículo utilizaremos la forma femenina del lenguaje para referirnos genéricamente a todos los sexos: “las estudiantes” se refiere a “las, les y los estudiantes”, “la autora” a “la profesora o el o le profesor”, etc.

puestas que se han dado en las ciencias sociales acerca de la democracia. Así, varias autoras sugieren que esa forma de democracia –participativa y deliberativa– es sólo una manera de entenderla y tiene limitaciones importantes (Young, 1996; Mouffe, 1996 y 2005; Santos, 2004; Santos y Mendes, 2017; Rancière, 2010). De ahí que tomarla sólo a ella como guía limita significativamente nuestra comprensión de las maneras en las que nuestras aulas de clase pueden estar siendo democráticas o antidemocráticas. De hecho, diversas autoras sugieren que la indiferencia y la desafección políticas entre las jóvenes, tan señaladas hoy en día, se dan con respecto a los procesos y las instituciones tradicionales asociadas con este tipo de democracia, pero que ellas ejercen su agencia política hoy de otros modos (Herrera y Muñoz, 2008; Haste, 2017). En este contexto, nos proponemos en este artículo aportar a una comprensión amplia sobre *de qué hablamos cuando hablamos de un aula democrática*, a partir de considerar formas más diversas de entender la democracia. Con ello buscamos, tomando prestada la expresión de Santos y Avritzer (2004), “ampliar el canon democrático” en el aula.

En el apartado 2 describiremos cómo acotamos aquí el uso de la expresión “democracia”, como relacionada con la idea de una comunidad política, y describiremos algunas propuestas y debates contemporáneos acerca de ella. En el apartado 3 argumentaremos por qué tiene sentido hablar de democracia en el aula de clases, siendo ésta una noción fundamentalmente política. Esto abre la discusión para que, en el resto del artículo, desarrollemos diversos aspectos alrededor de los cuales proponemos ampliar nuestra concepción de la democracia en el aula. Así, planteamos que la participación democrática en el aula puede darse acerca de diversos asuntos que son constitutivos, en diferentes grados y modos, de la idea de una comunidad (apartado 4); que puede materializarse a través de la acción política directa y en la construcción de comprensión pública y no sólo en procesos de toma de decisiones (apartado 5); que puede usar múltiples modos de comunicación legítimos aparte de la deliberación argumentativa (apartado 6); y que puede darse de maneras emergentes y no sólo diseñadas e institucionalizadas –normalmente por las educadoras y quienes ostentan el poder– (apartado 7).

¿Cómo entendemos la democracia?

Democracia y comunidad política

En su sentido más tradicional, la democracia se ha entendido como un sistema de gobierno. Sin embargo, autoras como Dewey han ampliado esa visión para ahora entenderla como un modo de vida asociada. Para él, una sociedad es más democrática en la medida en que haya mayores variedad y cantidad de puntos comunes de interés, libertad en la interacción entre sus miembros, reconocimiento mutuo y reajuste continuo de sus relaciones (Dewey, 1916/2008: 91). En el mundo educativo, este modo amplio de hablar de lo democrático se aplica a asuntos como el aprendizaje dialógico, la flexibilidad para que las estudiantes hagan elecciones en sus estudios según sus intereses, la protección de sus derechos, y los grados de respeto, horizontalidad e inclusividad de las conversaciones en clase (p. ej. Beane y Apple, 1995; Laguardia & Pearl, 2005; Feu et al., 2017; Collins, Hess y Lowery, 2019).

Son precisamente las limitaciones de pensar la democracia sólo como forma de gobierno las que motivan nuestra propuesta de ampliar el canon democrático en el aula. Sin embargo, la propuesta ampliada inspirada en Dewey y otras desborda nuestro propósito, ya que allí lo (anti)democrático se refiere a cualquier tipo de interacción entre sus miembros. Nosotras entendemos la democracia también como referida a unas formas de relacionamiento, pero en particular aquellas que constituyen la comunidad como una *comunidad política*: una en la cual los individuos que la conforman ejercen una cierta *agencia* para construir, transformar o mantener, de manera pública (en el sentido de Arendt, 1958/2009), a través de su *acción (política)* y desde sus visiones de comunidad, el marco de relaciones en el que se desarrolla la vida de la comunidad. En parte, este marco se materializa en prácticas que involucran colectivamente a las ciudadanas, y en las normas de todo tipo que definen dichas prácticas: instituidas o instituyentes (Castoriadis, 1975/2013); institucionales, voluntarias o evolutivas (Opp, 1982); legales o culturales (Mockus, 2002). Así, las acciones políticas tienen como *objeto* ese marco de relaciones de la comunidad.²

² Sabemos que toda acción humana tiene una dimensión política. Sin embargo, para acotar el alcance de nuestra discusión, aquí nos concentramos sólo en las acciones que directamente se ocupan de lo público, de manera pública.

Modelos de democracia

Los principios de la democracia pueden conjugarse y ponerse en escena en una comunidad política de diversas maneras y con distintos énfasis, y ser interpretados de modos diferentes. Todo esto es materia de debates en la literatura de la ciencia y la filosofía políticas, de los cuales han surgido varios modelos de democracia con relaciones complejas entre ellos: en algunos casos se oponen entre sí; en otros casos se formulan con referencia a diferentes aspectos y, por ello, algunos modelos incluso pueden combinarse o complementarse.

El modelo dominante en las sociedades contemporáneas es la *democracia liberal representativa*, según el cual las ciudadanas idealmente se ocupan de sus vidas privadas, cuidando de que, al hacerlo, no violen la ley ni vulneren los derechos de los demás, y eligiendo periódicamente unas representantes en quienes delegan el poder político depositado en unos cargos de poder y a quienes pueden y deben hacer seguimiento (Melnik, 2008). Este modelo contrasta con el de *democracia participativa*, en el cual las ciudadanas toman parte directamente en procesos de toma de decisiones en múltiples instancias y niveles —país, ciudad, barrio, lugar de trabajo, etc.—, en lugar de hacerlo a través de representantes (Sorribas y Garay, 2014). Para algunas autoras, como Schumpeter (1942, citado en Cunningham, 2002), la democracia representativa sería un mejor modelo debido a la ignorancia de las ciudadanas acerca de la complejidad de los asuntos públicos y su consecuente incapacidad de tomar buenas decisiones de manera directa. Éste es, por supuesto, un asunto de debate.

Los niveles mínimos de participación propios del modelo liberal representativo suelen relacionarse con una concepción *agregativa* de la democracia —aunque ésta no es incompatible con el modelo participativo—. Según esta concepción, cada ciudadana trae consigo unos intereses y visiones de sociedad que son subjetivos y en cierta medida egoístas, y que, luego, simplemente expresa en el momento de participar democráticamente. El resultado de un proceso democrático sería meramente un agregado de los intereses y visiones del conjunto de individuos de la comunidad (Benhabib, 1996; Biesta, 2009). Para algunas autoras, por el contrario, es clave reconocer que la democracia involucra unas interacciones entre las ciudadanas que no sólo reflejan unos intereses y posiciones previas, sino que además las modifican y reconstruyen como resultado de la interacción y les permiten llegar a consensos (Sandel, 1996; Habermas, 1994; Benhabib, 1996). Allí se construye la comunidad

política (Habermas, 1994).

Algunas autoras abogan por una versión *republicana* (Sandel, 1996) o *fuerte* (Barber, 1998) de democracia participativa. Para ellas, es clave propiciar que, desde muchos ámbitos de la vida –la educación, la familia, las asociaciones comunitarias, etc.–, las ciudadanas desarrollen un sentido de pertenencia e identidad colectiva con su comunidad, así como virtudes cívicas de búsqueda del bien común, las cuales serían necesarias para superar el individualismo que se les atribuye a las ciudadanas en la democracia liberal. En palabras de Sandel (1996, p. 349), la virtud cívica echa raíces “en los pequeños lugares, en las memorias y pensamientos, sucesos e identidades que nos sitúan en el mundo y dan su particularidad moral a nuestras vidas”.

El modelo de *democracia deliberativa* también adopta una concepción no agregativa, ya que da un papel central a la interacción entre las ciudadanas a través de la deliberación. Este modelo, si bien comparte varios elementos de la democracia republicana, da más énfasis a la pluralidad y multiculturalidad de nuestras sociedades y, como consecuencia, exige menos de las ciudadanas en cuanto a contar con virtudes cívicas de búsqueda del bien común previamente a la participación. En lugar de esto, propone que su desarrollo es el resultado, y no la precondition, de la deliberación (Habermas, 1994). Además, plantea que la legitimidad de los arreglos sociales depende no sólo de que éstos se hayan producido a partir de procedimientos de participación democrática, sino también de que sean resultado de encuentros entre las ciudadanas en los cuales, de manera libre, abierta e incluyente, éstas hayan deliberado colectivamente de modo racional, desde una actitud de búsqueda del mejor argumento e intentando, idealmente, llegar a un consenso (Benhabib, 1996; Dryzek & Niemeyer, 2010). Es importante notar que la deliberación no está limitada a ocurrir sólo en el momento en el que se deba tomar una decisión: es una actividad cotidiana y continua, en la que las ciudadanas van construyendo una *opinión pública*, colectivamente, aun cuando ésta no sea consensuada (Habermas, 1981; Benhabib, 1996).

La importancia de la interacción entre las ciudadanas también es reconocida por el modelo de *democracia comunicativa*, propuesto por Young (1996). Sin embargo, ella señala que la deliberación puede ser excluyente porque depende del desarrollo de ciertas habilidades y actitudes que no son necesariamente valoradas en todas las culturas ni en todos los grupos sociales por igual. Por ello, se amplía el espectro de modos de comunicación considerados legítimos y pertinentes para la democracia, incluyendo algunos como la narración de

historias y experiencias, el saludo y otras formas de reconocimiento, y la retórica. Valdría la pena añadir a esta lista la narración literaria (Rorty, 1989; Nussbaum, 2010; Hoffman, 2014) y el arte en general (Mouffe, 2007). Se resalta también aquí el papel de las emociones –las cuales se ven con suspicacia desde la democracia deliberativa (Tryggvason, 2018)– en la creación de los lazos que unen y de las diferencias que separan a las ciudadanas entre sí, en la motivación para la acción política, y en la comprensión de los asuntos sociales. En este último papel, las emociones nos proveerían acceso vicaria o empáticamente a las experiencias de otras conciudadanas, e introducirían en nuestra vivencia una experiencia de la significancia y urgencia de los asuntos relacionados con la justicia y la equidad, a través de las emociones políticas (Hoffman, 2014; Moreno y Mejía, 2016). Dado que la comprensión de los asuntos públicos no ocurre sólo en la formación de opiniones, sino que involucra componentes afectivos más ampliamente, nosotras preferimos hablar de *comprensión pública*, en lugar de la *opinión pública* de la cual se habla en la democracia deliberativa.

Existen otras propuestas, que en su conjunto podrían denominarse modelos de *democracia radical*, que amplían mucho más los límites de las definiciones tradicionales de democracia. Por un lado, reconocen que las formas de interacción entre las ciudadanas no son sólo comunicativas, y que no ocurren sólo al momento de tomar decisiones, sino que abarcan también otros modos de acción política directa mediante los cuales las ciudadanas *inciden* sobre los asuntos públicos: convenciendo, seduciendo, presionando, coordinando, apasionando, propiciando, etc. Esto puede ocurrir de formas creativas por fuera de los canales institucionales de participación que son más rígidos y que en la práctica pueden ser excluyentes, permitiendo el surgimiento de nuevos actores tradicionalmente relegados, nuevos temas tradicionalmente excluidos, nuevas iniciativas tradicionalmente impensadas (Mouffe, 2005; Herrera y Muñoz, 2008; J. E. Ibáñez, 2014; Dikeç, 2013; Santos y Mendes, 2017). La acción política directa, por lo tanto, constituye una *desinstitucionalización* y una *democratización* de la democracia (Santos y Avritzer, 2004), a través de formas emancipatorias de acción surgidas “desde abajo”, en ocasiones a través de movimientos sociales (J. E. Ibáñez, 2014). Dado esto, algunas autoras sugieren que la democracia aparece de forma puramente episódica, en actos singulares emergentes y no sólo en prácticas institucionales establecidas (Biesta, 2009; Rancière, 2010). Además, en estas formas democráticas se suele renunciar a pensar que llegar a amplios consensos sociales sea posible o siquiera deseable. En lugar de esto, se propone una *democracia agonística*, la cual destaca la diferencia radical entre los diferentes actores

sociales y, de allí, se resalta la naturaleza conflictiva de lo político (Mouffe, 1996 y 2005; Tryggvason, 2018).

Como lo veremos más adelante, estos debates y modelos de democracia nos demandan reconsiderar y ampliar los asuntos que debemos estudiar y, tal vez, poner en práctica en un aula de clases, si estamos comprometidos con su democratización.

¿Puede hablarse de democracia en el aula?

Al decir de un aula que es o no democrática estamos implícitamente atribuyéndole la posibilidad de ser entendida como una comunidad política. Nosotros hablamos aquí de “aula de clases”, no como un espacio físico o virtual donde una profesora dicta clases a unas estudiantes, sino como la comunidad conformada por un conjunto de individuos entre quienes se constituye algún espacio de relaciones establecidas a través de interacciones recurrentes (en el sentido de Maturana, 1990), y en el que ellos se reconocen como pertenecientes a dicha comunidad (p. ej., “yo soy del curso X del colegio Y”). La *relativa* estabilidad y recurrencia de las interacciones entre sus miembros hace que sus relaciones no sean del todo contingentes y que tenga sentido decir de ella que tiene un pasado, un presente y un futuro, y, en cierto sentido, que desarrolla una identidad que puede ir cambiando en el tiempo.

Los miembros de la comunidad construyen y reconstruyen cotidianamente ese marco de relaciones, pero no necesariamente tienen el mismo poder para hacerlo. Entre más igualitaria sea la distribución de dicho poder, más democrática es la comunidad. En un aula de clases, el poder está típicamente acaparado por maestras y directivas, pero a la vez éstas están restringidas en sus acciones por otros ordenamientos sociales y legales de niveles más amplios. Pensar en un aula democrática implica dar un giro radical.

¿En torno a qué participamos en un aula democrática?

El primer aspecto alrededor del cual proponemos ampliar el canon democrático en el aula es el de los asuntos alrededor de los cuales se puede participar democráticamente en un aula. Distinguimos al menos tres tipos, los cuales tienen funciones diferentes en la constitución del aula como una comunidad, relacionados con: (1) la *convivencia* y la regulación de las interacciones den-

tro del aula, (2) el *currículo*, y (3) otras prácticas y actividades definidas por la clase y que constituyen *nuevos campos de actuación como comunidad*.

Asuntos de convivencia

Los asuntos de convivencia tienen que ver con cómo se organiza una comunidad para regular el comportamiento de sus miembros y poder funcionar. En gran medida, esto ocurre a través de la construcción de *normas sociales*, es decir, de los comportamientos aprobados y esperados por los miembros de un grupo social (Shaw, 1981). Opp (1982) ha distinguido tres tipos de normas según el proceso por el cual se establecen: institucionales, voluntarias y evolutivas. Las normas institucionales son aquellas impuestas por las organizaciones sociales para su funcionamiento. Las normas voluntarias son negociadas y acordadas por los miembros dentro del grupo social. Por último, las normas evolutivas son aquellas que emergen orgánica y tácitamente a partir de las interacciones que ocurren dentro del grupo.

En principio, un aula es más democrática si se priorizan las normas voluntarias sobre las institucionales o las evolutivas. Mientras las institucionales ya están impuestas y las evolutivas no son objeto de participación mientras permanezcan tácitas, las normas voluntarias fomentan la participación de las estudiantes para establecer cómo quieren que funcione y se regule su comunidad. Así, las estudiantes pueden ser escuchadas y sus opiniones tenidas en cuenta para definir las maneras en las que podrán interactuar, el tipo de valores que utilizarán como base para estas interacciones y los mecanismos que se pueden activar cuando alguno de estos acuerdos sea incumplido (Urzúa, 2016). Sin embargo, el uso de todos los tipos de normas en el aula puede tener diferentes niveles de democratización, según el poder y autonomía que se les dé a los miembros de la comunidad. Por ejemplo, es más democrático establecer normas voluntarias si las consecuencias que la comunidad define por su incumplimiento son de carácter restaurativo –lo que valora la dignidad y promueve el desarrollo de la autonomía del individuo– en lugar de carácter punitivo –lo que refuerza la heteronomía–. Un aula es también más democrática si sus normas están abiertas a una permanente renegociación y no se producen simplemente como un evento formal de inicio del periodo académico. Esto último fue precisamente lo que hizo Sánchez (2018), docente de preescolar, quien periódicamente abría espacios con sus estudiantes para revisar la pertinencia de normas acordadas, así como para continuar con el proceso de aprendizaje e ir aprendiendo de los errores. L.

Ibáñez ilustra también esta idea con su principio del *asamblearismo*. Él concibe “la asamblea (...) no necesariamente restringida a un momento o situación concreta, sino más bien como una manera de proceder que puede surgir, retomarse en cualquier momento en el aula, a partir de cualquier situación” (2014, p. 129).

Las normas institucionales también pueden ser usadas en el aula de maneras más o menos democráticas. Por ejemplo, el manual de convivencia de un colegio puede ser simplemente informado a las estudiantes en el aula, o puede ser socializado y discutido con ellas para comprender la razón de ser de las normas allí consignadas. El segundo proceso se considera más democrático en la medida en que concibe a las estudiantes como agentes capaces de comprender y dar sentido a las normas existentes. Asimismo, en un aula se pueden abordar las normas evolutivas de maneras más democráticas cuando la profesora o las estudiantes visibilizan que una norma implícita está violando algún derecho de los miembros de la comunidad. Por ejemplo, una estudiante puede hacer evidente que dentro del curso se ha vuelto costumbre aislar a otra compañera del salón y excluirla de las actividades. Hacer explícito este comportamiento abre la posibilidad de que la comunidad actúe frente a la situación y acuerde normas voluntarias para evitar la exclusión y promover la igualdad.

Asuntos curriculares

Los asuntos curriculares abarcan los contenidos de la clase, las metodologías de aprendizaje y el sistema de evaluación, entre otros. Estos son asuntos que, tradicionalmente, son definidos por quienes se consideran expertas en la institución (docentes y directivas docentes), generalmente, orientadas por referentes nacionales o internacionales, que determinan los objetivos mínimos de aprendizaje para cada etapa del desarrollo.

Si bien estos marcos curriculares llegan al aula verticalmente desde las políticas gubernamentales o institucionales, el currículo podría ser un espacio negociado, sujeto a recontextualización y resignificación por los miembros de una comunidad educativa (Singh, 2002). Tradicionalmente, el currículo se entiende como el plan de estudios que siguen las instituciones y las profesoras con sus estudiantes. Sin embargo, si se entiende el currículo de manera más amplia como todo el conjunto de experiencias y aprendizajes que viven las estudiantes en un contexto educativo (Posner, 2005), en el aula siempre

quedan espacios abiertos y flexibles sobre los cuales las profesoras tienen la posibilidad de influir, aun cuando existan estándares definidos por el sistema educativo (Apple, 1999; Giroux, 1992). Ese poder de influencia de la profesora se puede ejercer de maneras democráticas. Ejemplo de ello es la propuesta de asamblearismo de L. Ibañez (2014), quien revisaba colectivamente con sus estudiantes diferentes aspectos curriculares en su clase de música, a medida que su necesidad de reajuste se iba haciendo aparente a lo largo del curso. Otro ejemplo es el de Fernández-Balboa (2007), quien les daba voz a las estudiantes en el proceso de evaluación, permitiendo y valorando la autoevaluación, o discutiendo con ellas los criterios con base en los cuales iban a ser evaluadas.

Asuntos sobre nuevos campos de actuación como comunidad

Si los asuntos convivenciales provienen de aceptar que, como *colectivo social*, la clase inevitablemente debe aprender a convivir, y los asuntos curriculares provienen de aceptar que, como *colectivo educativo*, la clase inevitablemente debe ocuparse de lo curricular, los asuntos relacionados con nuevos campos de actuación provienen de la posibilidad de que la clase, autónomamente, defina qué otras cosas puede y quiere ser. Un ejemplo nos ayuda a explicar a qué nos referimos aquí. Ocurre en el contexto de una toma de un colegio por parte de las estudiantes, para exigirle a la Secretaría de Educación de la ciudad desistir de nombrar como rector para el colegio a alguien con antecedentes problemáticos en otros colegios (Moreno y Mejía, 2022). Previo a la toma, el curso de grado once se reunió para discutir y decidir si, como clase, iban a llevarla a cabo y liderarla, lo cual efectivamente ocurrió. Esta actuación desborda los asuntos convivenciales y curriculares internos, y constituye un nuevo campo de actuación de la clase, como comunidad. Así, este curso, que como *hecho social* ya era un colectivo social y como *hecho institucional* ya era un colectivo educativo, en ese momento se definió a sí mismo también como un colectivo político.

Como vemos, aquí la democracia en el aula ya no se limita a establecer *cómo* opera la clase dentro de unos campos de actuación impuestos sobre ella, sino que se amplía a la posibilidad de definir en *qué* nuevos campos lo va a hacer; en últimas, qué tipo de comunidad quiere ser. No es de extrañar que estos asuntos tengan una figuración menor en la literatura sobre aulas democráticas, ya que justamente son aquellos en los que la clase elige si quiere involucrarse o no, que emergen de su propia autodefinición, y que

por tanto no se encuentran dentro de lo que usualmente se entiende como competencia de la profesora y sobre lo cual ella puede decidir ceder su poder. Si ampliáramos conceptualmente las categorías de Opp (1982) para aplicarlas a estos asuntos, éstos serían más voluntarios y evolutivos que institucionalmente impuestos.

¿En qué procesos se materializa la democracia en el aula?

Hemos dicho antes que lo democrático aparece en la posibilidad igualitaria y libre de participar políticamente para construir, transformar o mantener, de manera pública, el marco de relaciones en el que se desarrolla la vida de la comunidad. ¿A través de qué procesos puede tener lugar dicha participación? Abordaremos tres tipos: de toma de decisiones, de acción política directa, y de construcción de comprensión pública.

Toma de decisiones

Como lo señalamos antes, en el aula la forma predominante de ejercicio democrático reportado en la literatura es los procesos de toma de decisiones. En buena medida, es la profesora a quien se le confiere el poder sobre las decisiones convivenciales y, hasta cierto punto, curriculares. Por esto, cuando incluye a sus estudiantes en la toma de decisiones, ella efectivamente está cediendo parte del poder que se le ha dado institucionalmente. Y el grado en el que se dé esta cesión es determinante de qué tan democrática es su aula.

Ahora bien, como en un aula de clase la necesidad de tomar nuevas y ajustar viejas decisiones puede surgir en cualquier momento, el principio del *asamblearismo*, mencionado más arriba, representaría quizás la forma democrática más orgánica.

Además de la cantidad de decisiones que se abren a la participación de las estudiantes y de qué tan orgánicamente surgen, vale la pena considerar también el nivel de su participación en los procesos de toma de decisiones. Una perspectiva de amplia difusión en el campo educativo en las últimas décadas es la del modelo de Hart (1992) de una “escalera de la participación” de las jóvenes. Este autor propone entenderla en ocho niveles que van desde falsos procesos de participación a través de manipulación, decoración y participación meramente simbólica; que pasan por un involucramiento superficial de las

jóvenes a través de informarles y explicarles las decisiones tomadas por las adultas, con o sin consulta previa; y que van hasta procesos en los que las jóvenes efectivamente participan como decisores ya sea en procesos iniciados por las adultas, por ellas mismas, o de manera compartida en condiciones de igualdad (Hart, 1992, p. 10). Entre más arriba en la escalera de Hart se encuentre un aula, más garantiza que la voz, los intereses, las propuestas y la autonomía de las estudiantes puedan materializarse y, por lo tanto, que nos encontremos frente a un aula más democrática.

Un estudio de Cubides (2001) sugiere que muchos espacios institucionalizados de toma de decisiones, establecidos con el fin explícito de hacer más democráticos los colegios y las aulas, son realmente “espacios de seudoparticipación” (2001, p. 17). Por ejemplo, él encontró que, en muchas ocasiones, cuando en los denominados “círculos de participación” o “reuniones de clase” la docente plantea una problemática que está ocurriendo en el grupo para que las estudiantes busquen posibles soluciones, se suelen elegir al final del proceso sólo las ideas que coinciden con la visión de la docente. De modo similar, en la elección de las representantes estudiantiles que conforman el gobierno escolar, la profesora suele tener injerencia para promover un modelo de representante con características que se ajusten a los valores de la institución educativa.

Un ejemplo de un aula democrática en el cual se ha llegado hasta los niveles más altos de la escalera de Hart en procesos de toma de decisiones es el de Monsalvo (2007), quien muestra cómo, a partir de la realización de talleres deliberativos con las estudiantes, éstas llegan a definir democráticamente las normas de convivencia en el aula. También lo sería el de Fernández-Balboa (2007) mencionado en la sección anterior, en el cual se negocian con los estudiantes los criterios de evaluación.

Acción política directa

Ya vimos antes que la acción política de las ciudadanas no se limita a los canales institucionalizados de la democracia, sino que también puede darse a través de acciones políticas directas. En un aula de clases, la naturaleza no institucionalizada de estas acciones hace sean especialmente susceptibles de ser minimizadas o incluso reprimidas por las profesoras, quienes con frecuencia podrían verlas como interrupciones o perturbaciones al orden natural y regular de la clase. Además, en muchos casos, es a través de estas

acciones que las estudiantes desafían las estructuras de poder mediante cuestionamientos que seguramente no circulan por los canales institucionales participativos o deliberativos regulares.

Algunos casos recientes de protesta y presión por medio de escrache,³ ante situaciones de acoso y abuso sexual en universidades y ante la pasividad de las autoridades para manejarlas de maneras satisfactorias, ilustran de manera algo dramática acciones políticas directas contestatarias en el aula de clases. En estos casos, estudiantes llenaron de grafitis las paredes de salones de clase y de sus universidades, en los que denunciaban a algunos profesores como acosadores o abusadores y exigían la suspensión de sus actividades docentes (Las igualadas, 2020; El Espectador, 2020). Pero podemos encontrar acciones políticas directas por parte de estudiantes también en situaciones más cotidianas: por ejemplo, el programa Aulas en Paz (Chaux, 2012) promueve que, ante actos de *bullying* que un grupo de la clase realiza sistemáticamente sobre las más débiles del salón, las demás estudiantes de manera firme y asertiva se opongan públicamente a dichos actos.

Construcción de comprensión pública

Como ya lo vimos antes, autoras como Habermas (1981) y Benhabib (1996) han subrayado la importancia para la democracia de los procesos de formación de una comprensión de los asuntos de lo público. En un aula de clases, esto se traduce en un reconocimiento de la importancia que tiene que las estudiantes puedan expresarse y conversar entre sí para ir construyendo una valoración y una comprensión de los asuntos que atañen al aula como comunidad: como vimos antes, de convivencia, curriculares y emergentes. Por ejemplo, en las universidades en las que trabajamos, recientemente se han difundido en redes sociales estudiantiles, memes donde se expresa humorísticamente la experiencia de fatiga por sobrecarga de trabajo de muchas estudiantes y la falta de razonabilidad de algunas profesoras a la hora de pedir tareas y trabajos. Esta práctica pone sobre la mesa algunos asuntos de interés de la comunidad, y pone a las estudiantes y profesoras a pensar sobre ello y a continuar una conversación en la cual se van formando comprensiones sobre la situación, sobre su magnitud, sobre su significancia

³ El escrache es un tipo de expresión popular que tiene como fin denunciar públicamente violaciones de derechos o actos de corrupción, a través de canales no institucionales, "mediante actos tales como sentadas, cánticos o pintadas [grafitis], frente a su domicilio particular [de la persona denunciada] o en lugares públicos" (Academia Argentina de Letras, 2003, p. 20).

o sobre a qué se debe, entre otras cosas.

La importancia de que estas conversaciones puedan ocurrir entre las estudiantes y no sólo con la profesora se puede entender al reconocer que, normalmente, la figura de autoridad de esta última puede ser tan fuerte que inhiba las expresiones y las comprensiones de las estudiantes o que determine cuáles se consideran legítimas o válidas. En la medida en que haya mayor libertad e independencia para que los intereses, gustos, demandas y necesidades de las estudiantes circulen en el aula, nos encontraríamos ante escenarios en los que los valores centrales de la democracia podrían estarse materializando de forma más profunda. Cada vez que las profesoras reprimen estas conversaciones o insisten en que siempre ocurran bajo su supervisión o vigilancia –y por lo tanto bajo la posibilidad de su censura–, están efectivamente llevando el aula por un camino antidemocrático.

¿Cómo interactuamos y nos comunicamos en la participación democrática?

Los diferentes procesos de participación política en el aula –toma de decisiones, acción política directa, construcción de comprensión pública– están mediados por el modelo de democracia que se asume, el cual define la manera en que los miembros del aula interactúan y se comunican para la construcción y desarrollo de su comunidad. Aquí identificamos tres modos de comunicación: uno en el que la interacción es ausente; uno en que hay interacción y la comunicación se basa fundamentalmente en la argumentación; y uno en el que la comunicación se amplía a otras formas diferentes a la argumentación.

Comunicación ausente de interacción

Hay situaciones de participación política que carecen de interacción por parte de los miembros de la comunidad. Un ejemplo prevalente en el aula son los sistemas de votación en los cuales las estudiantes toman decisiones colectivas, simplemente expresando su interés o preferencia individual a través del voto, sin tener ningún tipo de discusión o interacción previa entre ellas. Concretamente, se puede ver en situaciones en las cuales las estudiantes eligen una representante del curso para tomar decisiones por ellas con la

profesora o en algún órgano de participación escolar, todo con base en una información que reciben unidireccionalmente sobre las propuestas de los candidatos. También puede ocurrir que las profesoras les propongan a las estudiantes diferentes alternativas de evaluación y éstas, sin discusión previa, hagan una votación para elegir cuál prefieren. En estos casos, aunque las estudiantes reciben información, esta comunicación es en una vía y no hay lugar para la interacción.

La participación democrática con interacción ausente presenta varias limitaciones. Por un lado, supone que la arena política no es un espacio de encuentro con otras personas, y que más bien se circunscribe al mundo privado: cada una analiza y decide por su cuenta. En contraste, la interacción en la participación puede favorecer transformaciones en las ciudadanas. Cuando éstas se comunican e interactúan, pueden compartir y comprender mutuamente sus diferencias, sus necesidades individuales y sus intereses comunes, y esto las puede llevar a enriquecer sus comprensiones, por ejemplo, ampliando su perspectiva sobre algún asunto de interés común. Por otro lado, cuando la participación sucede a través de la votación sin interacción, se limita casi exclusivamente a procesos de toma de decisiones, dejando de lado otros procesos participativos como la acción política directa y la construcción de opinión pública. Es allí donde se abre campo a dos modos de participación en los cuales sí hay interacción: uno basado en la argumentación y otro basado en formas más amplias de comunicación.

Comunicación enfocada en argumentos

La interacción en la participación se puede dar a través de la deliberación argumentativa, en donde las participantes se reúnen para intercambiar argumentos alrededor de un asunto de interés colectivo, con miras a lograr la persuasión de las interlocutoras, analizar y seleccionar los mejores argumentos e idealmente llegar a un consenso (Habermas, 1994). En contraste con la comunicación ausente de interacción, la comunicación enfocada en argumentos permite la participación alrededor, no sólo de procesos de toma de decisiones, sino también de acción política directa y de construcción de comprensión pública.

Los espacios de discusión y decisión a modo de asambleas de clase, como los reportados en varios artículos (p. ej. L. Ibáñez, 2014; Sánchez, 2018; Harell, 2020), parecen ser especialmente propicios para una comunicación

argumentativa. Dado que son espacios controlados por la profesora, ésta puede promover que la conversación proceda a través de argumentos, así como buscar garantizar unas condiciones igualitarias de participación democrática –que cada estudiante tenga la misma posibilidad que la profesora de participar en la argumentación–. Sin embargo, esto no excluye que otros procesos democráticos de formación de comprensión pública o de acción política directa puedan eventualmente buscar crear este tipo de condiciones.

Si bien la deliberación implica una ventaja importante frente a la participación con comunicación ausente, la comunicación exclusivamente basada en argumentos ha sido cuestionada por varias razones. Primero, favorece a quienes han desarrollado la capacidad de argumentación y excluye a quienes utilizan o valoran otras formas de comunicación. Segundo, deja a un lado a estudiantes pequeñas que, por su nivel de desarrollo cognitivo y comunicativo, o, a juicio de las profesoras, no cuentan con una capacidad satisfactoria para argumentar. El caso de las asambleas deliberativas en preescolar para acordar normas de clase, reportado por Sánchez (2018), podría mostrar una excepción a esta objeción; sin embargo, su descripción no es suficientemente detallada para saber de qué modo procede la deliberación allí. Tercero, desconoce el papel de las emociones en la construcción de una comprensión pública. Y, finalmente, supone una ideal de unidad a través del consenso que puede ser, no solo poco posible, sino también poco deseable. De allí que se propongan modos de comunicación más amplios.

Comunicación más allá de los argumentos

Como lo vimos antes, en modelos democráticos como el comunicativo de Young (1996) y el agonístico de Mouffe (2005 y 2007) se ha propuesto dar legitimidad democrática a formas de comunicación pública no argumentativas o deliberativas, como el saludo, la narración de historias testimoniales y literarias, la retórica y el arte.

En un aula de clase, estas formas comunicativas pueden cumplir muchos papeles. La narración de historias testimoniales usualmente puede acercar a algunos miembros de la clase a la experiencia de otras, para que así las comprendan más profundamente a través de la empatía. Esto, a su vez, puede llevar a incidir en la cultura del aula o a toma de decisiones sobre asuntos relevantes correspondientes. Por ejemplo, en algunas de nuestras clases, estudiantes mujeres han expresado sus miedos narrando sus histo-

rias de cómo se vive caminar todos los días hacia el colegio o la universidad, sintiéndose intimidadas por hombres que les lanzan piropos y las acosan en la calle. Al hacerlo, han instado a sus compañeros hombres a abstenerse de hacerlo para así crear un espacio más seguro en el aula y el mundo exterior. En otro ejemplo, las historias contadas por estudiantes con discapacidad visual de cómo han navegado los desafíos que la vida escolar les ha presentado pueden llevar a adaptar el salón y las clases en general.

Algunas formas comunicativas de las jóvenes hoy en día apelan al humor, a través de géneros populares como los memes que se difunden en redes sociales y las caricaturas que las estudiantes pueden dibujar en lugares como los tableros de los salones de clase. Por medio de la exageración directa o a través de analogías, entre otros, las formas humorísticas pueden ayudar a visibilizar un asunto de interés de la clase atrayendo la atención de las demás estudiantes hacia él, y afirmando una manera de percibirlo. Un ejemplo es el caso antes mencionado de la difusión de memes sobre la sobrecarga de trabajo estudiantil.

En otros casos, estas formas de expresión buscan hacer directamente una denuncia pública, por ejemplo a modo de escrache, y toman más claramente una connotación de acción política directa de presión para detener una forma abusiva de uso de poder o para prevenir que se repitan situaciones consideradas injustas por algunas estudiantes. Los casos mencionados antes de grafitis de denuncia sobre acoso sexual por parte de profesores son ejemplos de esto.

Los papeles que señalamos aquí para otras formas comunicativas más allá de los argumentos claramente no agotan todas sus posibilidades. Justamente, una democracia amplia en el aula no intentaría cerrar las posibilidades de interacción y comunicación, sino, más bien, abrirlas, para permitir la renovación creativa de la comunidad.

¿Cómo surgen los espacios de participación democráticos?

Por último, distinguimos los procesos democráticos diseñados específicamente para fines de participación, normalmente dentro de un orden institucional, de aquellos que emergen de manera espontánea como resultado directo del transcurrir de la vida en el aula de clases. Los primeros son los que se describen más comúnmente en la literatura. Los segundos, mucho menos

visibles y menos legitimados como democráticos, pueden abrir aún más la posibilidad al cambio y a visiones alternativas de la realidad que se salen del *status quo* (J. E. Ibáñez, 2014), especialmente cuando son definidos por las estudiantes.

Espacios diseñados

Los espacios diseñados son acotados, pues los asuntos que se consideran allí son establecidos con anterioridad. Son típicamente definidos por la profesora y es ella quien decide el *cuándo*, el *cómo* y el *qué* del ejercicio democrático. En estos casos, ella juega un papel central como autoridad y es quien anima a las estudiantes a participar (Laguardia & Pearl, 2005). Ejemplos comunes que se pueden encontrar en el aula son los casos en los que la docente planea dedicar una clase para que las estudiantes voten por determinada decisión sobre asuntos curriculares, para acordar las normas de la clase a comienzo de año o para que se elija la representante del curso ante el Consejo Estudiantil.

Aunque son menos frecuentes, también hay situaciones en las que los espacios planeados son diseñados por las estudiantes. Es decir, son ellas quienes se apropian de la definición de los procedimientos a seguir y de los asuntos a poner en consideración. Por ejemplo, pueden pedir un espacio a su profesora para hacer una votación sobre algo que les interesa como una salida pedagógica, una actividad extracurricular, o la decoración que van a utilizar para celebrar un evento. Retomando la idea de la escalera de participación de Hart (1992) que hemos descrito anteriormente, se podría decir que en estas situaciones el ejercicio es más *genuinamente* democrático que cuando es liderado exclusivamente por la docente.

Espacios emergentes

En los espacios emergentes se configura una manera diferente de ejercer la democracia como algo que puede ser contingente y no diseñado de antemano. Esta visión se aleja de concepciones hegemónicas de la democracia y es más bien consecuente con aproximaciones que enfatizan el carácter inesperado y emancipatorio de la acción política, como las de Arendt, Rancière y Santos (Aguiló, 2009; Biesta, 2009; Dikeç, 2013).

Los espacios emergentes surgen frecuentemente *desde abajo*, ya que no requieren del aparato institucional. Justamente por esa razón pueden ser más fácilmente iniciados y liderados por las estudiantes, lo cual los hace consistentes con los últimos escalones de la escalera de Hart (1992), aunque no se refieran necesariamente a toma de decisiones. Sin embargo, no se excluye que sean iniciados y liderados por la profesora. Por ejemplo, se podría pensar en situaciones en las que la docente proteste espontáneamente frente a sus estudiantes —no haciendo uso de su poder sino invitando a las estudiantes a tomarla como una igual— para llamar la atención sobre un asunto que concierne a la comunidad del aula, como que están discriminado a alguien porque es homosexual.

Frecuentemente aparecen como procesos de acción política directa o de construcción de comprensión pública, aunque no se excluye que puedan incluir toma de decisiones. Un ejemplo relativamente común aparece en las situaciones en las que las estudiantes se *toman* un tiempo de la clase para expresar su inconformidad con las reglas de evaluación y para insistir en que la profesora las modifique.

Reconocer la posibilidad de espacios de participación liderados espontáneamente por las estudiantes es crucial para ampliar la visión de la acción democrática en el aula. Por un lado, como lo argumenta Rancière (2010; ver también Biesta, 2009, y Dikeç, 2013), este tipo de espacios de democracia desde abajo puede ser determinante para manifestar disenso con el orden establecido y, por ende, abrir la posibilidad a nuevas relaciones y realidades dentro de la comunidad. Por otro lado, el reconocimiento de estos espacios emergentes se aleja del modelo de democracia centrado en el adulto y que no tiene en cuenta las dinámicas sociales de las estudiantes (Herrera y Muñoz, 2008). Se puede decir que es gracias a estos dos elementos que se puede resolver aquí la paradoja de la democracia en el aula que mencionamos en la introducción: la de que, cuando aparece dicha democracia, generalmente lo hace sólo gracias a una decisión tomada monárquicamente por las profesoras. En lugar de esto, cuando las estudiantes actúan como iguales a la profesora, cuando *se convierten* en sus iguales, la democracia ya no se origina en un poder institucionalizado no democrático (Ruitenberg, 2015). Podemos ver esto en un ejemplo de una experiencia reciente de teatro invisible en un curso de

una de las autoras –una obra de teatro que ocurre en un lugar público sin que la audiencia, conformada por quienes desprevenidamente se encuentran en el lugar, sepan que lo que ocurre es una obra ensayada⁴–. Allí, el profesor usó su autoridad contra una estudiante que se había atrevido a criticar en clase un texto del que él es coautor –de hecho, una versión preliminar de este artículo–, atacándola con palabras fuertes y, en un punto, pidiéndole salirse del aula. Cuando otra estudiante del salón se enfrentó al profesor diciéndole que estaba siendo injusto y exigiéndole que no tratara así a su compañera, ella efectivamente actuó como una igual y, por lo tanto, materializó a través de su acción el principio de igualdad de poder de la democracia. La radicalidad de esta forma de democracia proviene, en parte, justamente de que su emergencia no se originó en el poder del profesor.⁵

A su vez, los espacios emergentes pueden ser episódicos o continuados. Los primeros (*episódicos*) son efímeros y contingentes. Como lo describen Arendt y Rancière, en estos *espacios de aparición* los sujetos establecen una relación política con otros y cuestionan el orden establecido (Dikeç, 2013). Un ejemplo de espacios emergentes episódicos es el de los casos de escraches ya descritos anteriormente, en el que estudiantes de universidades en Bogotá denunciaron casos de acoso sexual por parte de un docente, escribiendo grafitis en el salón de clases (Las igualadas, 2020; El Espectador, 2020). Otros ejemplos podrían ser que todas las estudiantes se pinten las uñas de color rojo para protestar frente a la prohibición de hacerlo, o las conversaciones que las estudiantes sostienen durante el descanso para compartir sus opiniones sobre un sistema de calificación injusto. Por su parte, los espacios emergentes *continuados* se refieren a acciones colectivas reiteradas que usualmente buscan expresar demandas, ejercer presión en contra del sistema establecido o reivindicar derechos de determinado grupo. A un nivel más amplio, los movimientos sociales podrían incluirse en esta categoría (Santos, 2004). Al nivel del aula de clases, se podría pensar en ejemplos de negociación espontánea pero continuada o en acciones reiteradas de activismo; por ejemplo, un grupo de estudiantes que se ha organizado, aunque

⁴ El teatro invisible es una técnica del teatro del oprimido, desarrollado por Augusto Boal. El lugar donde ocurre la obra es acorde a la situación representada, de modo que parezca plausible en ese contexto. La obra gira alrededor de algún asunto problemático de orden social o político, y su propósito último es generar reflexión crítica en la audiencia, así como también, en algunos casos, hacer que se confronte con sus propias reacciones en la situación (Perafán, 2014).

⁵ En el caso de esta obra, el profesor, la estudiante atacada, dos tutoras y otro estudiante eran las actrices confabuladas. La estudiante que decidió enfrentar al profesor autoritario era, junto con el resto de la clase, la audiencia desprevenida. Al final de la obra se reveló que ésta había sido planeada y actuada, y se dio paso a una reflexión sobre lo sucedido.

sea informalmente, para constantemente cuestionar a su profesora sobre las decisiones curriculares que toma.

Por último, queremos resaltar que los espacios emergentes, incluso cuando son dirigidos por las estudiantes, también pueden perpetuar relaciones inequitativas dentro del aula. Por ejemplo, cuando las iniciativas son atendidas y seguidas por las estudiantes solo cuando esos espacios son iniciados por estudiantes de alto estatus social en el grupo. También, cuando la docente los reconoce como legítimos o democráticos sólo si las estudiantes que lideran son aquellas que se ajustan a la visión de “buena estudiante” que tiene la docente –por ejemplo, las más aplicadas y disciplinadas–, o si se plantean ideas que la misma docente considera válidas. De lo contrario, los espacios emergentes corren el riesgo de ser tildados como actos de indisciplina o rebeldía y las estudiantes involucradas pueden ser vistas como problemáticas o disruptivas.

Comentarios finales

Como ya lo mencionábamos desde la introducción, la imagen claramente predominante en la literatura sobre un aula democrática generalmente se reduce a la participación, a través del voto, en procesos de toma de decisiones, sobre algunos asuntos convivenciales o curriculares. En este artículo ampliamos la noción de un aula democrática en las dimensiones relacionadas con los asuntos alrededor de los cuales gira la democracia, los tipos de procesos mediante los cuales opera la democracia, las formas de comunicación entre ciudadanas propias de la democracia, y la forma en que se originan los espacios democráticos. Con ello pretendemos contribuir a expandir nuestra mirada de lo democrático hacia otros tipos de experiencias, que nos permitan estudiarlas y abordarlas en la práctica de nuevas maneras.

El camino que elegimos recorrer para esto consistió en primero prestar atención a los debates en la literatura alrededor de la democracia y a los consiguientes modelos o formas de democracia, para ver de qué manera podían informar nuestra apreciación de lo que es un aula democrática. Sabemos que esto puede ser arriesgado, porque podría caer en el adultocentrismo que es objeto de crítica por varias autoras (p. ej. Herrera y Muñoz, 2008) y a la cual nosotras nos sumamos. Al fin y al cabo, las discusiones teóricas sobre la democracia en las que nos hemos basado se refieren casi exclusivamente a los modos en los que los adultos se organizan y actúan políticamente.

Cada lectora podrá juzgar en qué medida hemos logrado situar la discusión apropiadamente en las aulas de clase, y discernir qué de allí puede y qué no puede iluminar nuestra mirada en este dominio.

En este texto defendimos los ideales democráticos alrededor de la libertad y la igualdad en la autodeterminación, no sólo en lo individual sino en lo colectivo; y mostramos que esto se materializa en la participación. Pero, también, sabemos que existen muchas dificultades, contradicciones y dilemas en el intento de hacer realidad dichos ideales en un aula. Por ello, deliberadamente elegimos no ser prescriptivos. Nuestra invitación, en últimas, es a explorar nuevas y creativas formas de *experimentar* con lo democrático (como lo propone Biesta, 2017), como un ejercicio de praxis colectiva entre profesoras y estudiantes, y a cuyo examen crítico creemos que este artículo puede contribuir.

Referencias

Academia Argentina de Letras. (2004). Boletín de la Academia Argentina de Letras. Tomo LXVIII, 267-268. Recuperado de <https://www.letras.edu.ar/wwwisis/indice/Boletin%202003%20-%20267-268.pdf> [Fecha de consulta: 11 de marzo de 2021].

Aguiló, A. J. (2009). La democracia contrahegemónica en la teoría política de Boaventura de Sousa Santos: Notas sobre un proyecto emancipador para el siglo XXI. *Res Publica. Revista de Filosofía Política*, 'Presente, pasado y futuro de la democracia' (suplemento 1), 377-383. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/94238/1/La%20democracia%20contrahegem%c3%b3nica%20en%20la%20....pdf> [Fecha de consulta: 11 de marzo de 2021].

Althof, W. (2008) The Just Community Approach to Democratic Education: Some Affinities. En K. Tirri (ed.), *Educating Moral Sensibilities in Urban Schools* (pp.145-156). Rotterdam: Sense Publishers.

Apple, M. (1999). Rhetorical Reforms: Markets, Standards and Inequality. *Current Issues in Comparative Education*, 1 (2), 6–18.

Arendt, H. (1958/2009). *La condición humana*, Buenos Aires: Paidós.

Barber, B. (1998). *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*, Barcelona: Paidós.

Beane, J. A. & Apple, M. W. (1995). The Case for Democratic Schools. En M. W. Apple y J. A. Beane (eds.), *Democratic Schools*, (pp. 1-25). Alexandria: ASCD.

Benhabib, S. (1996). Toward a Deliberative Model of Democratic Legitimacy. En S. Benhabib (ed.), *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political* (pp. 67-94). Princeton: Princeton University Press.

Biesta, G. (2009). Sporadic Democracy: Education, Democracy and the Question of Inclusion. En M. S. Katz, S. Verducci y G. Biesta (eds.), *Education, Democracy and the Moral Life* (pp. 101-112). New York: Springer.

Biesta, G. (2017). Don't Be Fooled by Ignorant Schoolmasters: On the Role of the Teacher in Emancipatory Education. *Policy Futures in Education*, 15 (1), 52-73.

Castoriadis, C. (1975/2013). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1 Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tusquets.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Uniandes.

Chaux, E. y Bustamante, A. (2017). Law, Morality, and Culture at School. En C. Tognato (ed.), *Cultural Agents Reloaded: The Legacy of Antanas Mockus* (pp. 401-420). Boston: Harvard University Press.

Collins, J., Hess, M. E. y Lowery, C. L. (2019). Democratic Spaces. How Teachers Establish and Sustain Democracy and Education in Their Classrooms. *Democracy & Education*, 27 (1), 1-12.

Cubides, H. (2001). Gobierno escolar: cultura y conflicto político en la escuela. *Nómadas*, 15, 10-23.

Cunningham, F. (2002). *Theories of Democracy. A Critical Introduction*. Londres: Routledge.

Dewey, J. (1916/2008), *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Recuperado de: <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm> [Fecha de consulta: 11 de marzo de 2021].

Dikeç, M. (2013). Beginners and equals: Political subjectivity in Arendt and Rancière. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 38, 78-90.

Dryzek, J. y Niemeyer, S. (2010). Pluralism and Meta-consensus. En J. Dryzek (ed.), *Foundations and Frontiers of Deliberative Governance* (pp. 85–118). Oxford, Oxford University Press.

El Espectador (2020, 3 de agosto). Los líos de tres profesores señalados de acoso en la U. Nacional. En: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/la-historia-de-los-tres-profesores-de-antropologia-senalados-de-acoso-en-la-unal/> [Fecha de consulta: marzo 11 de 2021].

Fernández-Balboa, J. M. (2007). Chapter Six: Dignity and Democracy in the College Classroom: The Practice of Student Self-Evaluation. *Counterpoints*, 235, 105-128.

Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Lázaro, L. y Simò-Gil, N. (2017). Democracy and Education: A Theoretical Proposal for the Analysis of Democratic Practices in Schools. *Studies in Philosophy and Education*, 36 (6), 647-661.

Giroux, H. (1992). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder: Westview.

Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: G. Gili.

Habermas, J (1994). Three Normative Models of Democracy. *Constellations*, 1 (1), 1-10.

Hart, R. (1992). *Children's Participation from Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación*. Buenos Aires: Planeta.

Herrera, M. C. y Muñoz, D. A. (2008). ¿Qué es la ciudadanía juvenil? *Acciones e Investigaciones Sociales*, 26, 189-206.

Harell, K. F. (2020). The Value of Conflict and Disagreement in Democratic Teacher Education. *Democracy & Education*, 28 (1), 1-8.

Hoffman, M. L. (2014). Empathy, Justice, and Social Change. En H. L. Maibom (ed.), *Empathy and Morality* (pp.71-96). Oxford: Oxford University Press.

Ibáñez, J. E. (2014, octubre). *Escuela pública, movimientos sociales y educación transformadora: Restricciones y desbordamientos* [Presentación de ponencia]. IV Congreso de Educación para el Desarrollo, Vitoria-Gasteiz (España). Recuperado de: <http://www.concejoeducativo.org/2015/escuela-publi-ca-movimientos-sociales-y-educacion-transformadora-restricciones-y-des-bordamientos/> [Fecha de consulta: 11 de marzo de 2021].

Ibáñez, L. (2014). *Democracia, participación y negociación en el aula de música: una propuesta de investigación-acción* [tesis de doctorado sin publicar]. Universidad de Granada (España). Recuperada de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/24361434.pdf> [Fecha de consulta: 11 de marzo de 2021].

Johnson, D. W. & Johnson, R. (2016). Cooperative Learning and Teaching Citizenship in Democracies. *International Journal of Educational Research*, 76, 162–177.

Laguardia, A. y Pearl, A. (2005). Democratic education. En A. Pearl y C. R. Pryor (eds.), *Democratic practices in education: Implications for teacher education* (pp. 9-30). Landham: Rowman & Littlefield Education.

Las igualadas (2020, 30 de junio). La universidad que ignoró la denuncia pública de acoso sexual de 131 estudiantes. Video blog, recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=vG1alnTSq2Y&t=389s> [Fecha de consulta: 11 de marzo de 2021].

Maitles, H. y Gilchrist, I. (2005). “We’re Citizens Now!”: The Development of Positive Values Through a Democratic Approach to Learning. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3 (1), 85-111.

Maturana, H. (1990). *Biología del fenómeno social*. Madrid: Talleres de Investigación en Desarrollo Humano (TIDEH).

Melnik, S. (2008). *Libertad, prosperidad y la lucha por la democracia. Textos introductorios*, México: FNST.

Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 32 (1), 19-37.

Monsalvo, E. (2007). El aula democrática. Normas de convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41 (2), 1-12.

Moreno, M. y Mejía, A. (2016). ¿Cómo se siente ser un ciudadano? Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 3 (5), 103-135.

Moreno, M. y Mejía, A. (2022). “Cuando no se logra nada, no le dejan a la comunidad otra salida” ¿Cómo llegan las y los estudiantes a tomarse su colegio? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27 (92), 47-76.

Mouffe, C. (1996). Democracy, Power, and the ‘Political’. En S. Benhabib (ed.). *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political* (pp. 245-256). Princeton: Princeton University Press.

Mouffe, C. (2005). *On the Political*, Londres: Routledge.

Mouffe, C. (2007). Art and Democracy. Art as an Agonistic Intervention in Public Space. *Open! Platform for Art, Culture & the Public Domain*. Recuperado de: www.onlineopen.org/art-and-democracy [Fecha de consulta: 11 de marzo de 2021].

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

Opp, K.-D. (1982). The Evolutionary Emergence of Norms. *British Journal of Social Psychology*, 21 (2), 139-149.

Perafán, B. (2014). Variaciones para una ciudadanía rococó. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (3), 335-363.

Posner, G. (2005). *Análisis del Currículo*. Bogotá: McGraw Hill.

Power, F. C. y Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The Just Community Approach to Moral Education and the Moral Atmosphere of the School. En L. Nucci y D. Narvaez (eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 230-247). Nueva York, Routledge.

Rancière, J. (2010). *Dissensus: On Politics and Aesthetics*. Nueva York: Continuum.

Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ruitenberg, C. (2015). The Practice of Equality. A Critical Understanding of Democratic Citizenship Education. *Democracy & Education*, 23 (1) 1-9.

Sánchez, M. T. (2018). Construyendo un aula democrática en educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92 (32.2), 55-67.

Sandel, M. (1996). *Democracy's Discontent. America in Search of a Public Philosophy*. Chicago: Harvard University Press.

Santos, B. (2004). *Democracia de alta intensidad: Apuntes para democratizar la democracia*. La Paz: Corte Nacional Electoral.

Santos, B. y Avritzer, L. (2004). *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. México: Fondo de Cultura Económica.

Santos, B. y Mendes, J. M. (eds.) (2017). *Demodiversidad. Imaginar nuevas posibilidades democráticas*. México: Akal / Epistemologías del Sur.

Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's Theory of the Pedagogic Device. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4), 571-582.

Shaw, M. E. (1981). *Group dynamics* (3rd ed.). Nueva York: McGraw-Hill.

Sorribas, P. M. & Garay, Z. (2014). La participación, entre la democracia participativa y la democracia directa. Aportes desde un enfoque psicosocial. *Polis*, 10 (2), 39-69.

Tryggvason, Á. (2018). Democratic Education and Agonism. Exploring the Critique from Deliberative Theory. *Democracy & Education*, 26 (1), 1-9.

Urzúa, M. (2016). *Una experiencia democrática en el aula* [tesis de maestría sin publicar]. Universidad Austral de Chile (Chile). Recuperada de: <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2016/egu.83e/doc/egu.83e.pdf> [Fecha de consulta: 11 de marzo de 2021].

Young, I. M. (1996). Communication and the Other: Beyond Deliberative Democracy. En S. Benhabib (ed.), *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political* (pp. 120-135). Princeton: Princeton University Press.