

Vásquez Agudelo, S. Y., Villa Gómez, J. D., & Isaza Valencia, L. (2026, septiembre-diciembre). Subjetividad política y prácticas de participación democrática en educación secundaria: estudio de caso. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (79), 202-238.

<https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n79a9>

Subjetividad política y prácticas de participación democrática en educación secundaria: estudio de caso

Political subjectivity and democratic participation practices in secondary education: a case study

Shirley Yohana Vásquez Agudelo

Magíster en Psicología Social

Facultad de Sociedad, Cultura y Creatividad, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano
Medellín, Colombia

syohava@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9146-2443>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002050822

Juan David Villa Gómez

Doctor en Migraciones Internacionales y Cooperación al Desarrollo

Facultad de Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana

Medellín, Colombia

juan.villag@upb.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9715-5281>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001486362

Laura Isaza Valencia

Doctora en Humanidades y Artes

Facultad de Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana

Medellín, Colombia

laura.isazava@upb.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5915-7895>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001321404

Recibido: 20 de noviembre de 2025

Evaluado: 12 de junio de 2026

Aprobado: 3 de agosto de 2026

Tipo de artículo: Investigación

Resumen

La promoción de la democracia en las instituciones continúa enfrentando obstáculos como prácticas autoritarias y modelos pedagógicos tradicionales. En este contexto, el artículo busca comprender cómo se configuran las subjetividades políticas y las prácticas sociales de participación de estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa Presbítero Camilo Torres Restrepo, en Medellín, a partir de su vinculación con los procesos de gobierno escolar. El estudio, de enfoque cualitativo y hermenéutico bajo la modalidad de estudio de caso, trabajó con 30 estudiantes de grados 9.º a 11.º, entre los 14 y 18 años, quienes habían participado en ejercicios de democracia escolar. A través de entrevistas en profundidad y grupos focales se analizó su experiencia. Los resultados muestran que, pese a que la participación democrática ha sido una prioridad educativa en las últimas dos décadas, los avances son limitados y persiste una brecha entre el discurso institucional y la práctica real. Entre los estudiantes emergen sentimientos de decepción al percibir prácticas corruptas que vulneran derechos y reproducen lógicas políticas nacionales. Aunque reconocen el valor del ideal democrático, sus prácticas están influenciadas por dinámicas macropolíticas. Se concluye que la gobernanza escolar continúa siendo adultocéntrica, a pesar de los esfuerzos por promover valores democráticos.

Palabras clave: Democracia; Educación; Participación política; Política.

Abstract

The promotion of democracy in educational institutions continues to face obstacles such as authoritarian practices and traditional pedagogical models. In this context, the article seeks to understand how the political subjectivities and social participation practices of lower secondary students at the Presbítero Camilo Torres Restrepo Educational Institution in Medellín are shaped through their involvement in school governance processes. The study, conducted with a qualitative and hermeneutic approach using a case study design, involved 30 students from grades 9 to 11, aged 14 to 18, who had participated in school democracy activities. Their experiences were analyzed through in-depth interviews and focus groups. The results show that, although democratic

participation has been an educational priority over the past two decades, progress has been limited, and a gap persists between institutional discourse and real practice. Among students, feelings of disappointment emerge as they perceive corrupt practices that undermine rights and reproduce national political dynamics. Although they recognize the value of the democratic ideal, their practices are influenced by macro-political dynamics. The study concludes that school governance remains adult-centered, despite efforts to promote democratic values.

Key words: Democracy; Education; Political participation; Politics.

Introducción

Desde los años noventa en Colombia se intenta promover la cultura democrática en los escenarios escolares para sustituir prácticas autoritarias, lo que posibilita la participación estudiantil y los valores de la constitución. El objetivo es formar ciudadanos mediante la socialización política y la apropiación de principios democráticos en la educación (Castillo Guzmán & Sánchez, 2003; Ramírez Vicente, 2022). Sin embargo, este proceso enfrenta obstáculos como los modelos educativos tradicionales instaurados y los efectos de estos en la formación. Históricamente la escuela ha reproducido estructuras autoritarias y adultocéntricas, promoviendo sujetos obedientes y acríticos mediante imaginarios socioculturales que sostienen relaciones de dominación. Duarte-Quapper (2012), Liebel (2022) y Lay-Lisboa et al. (2022) describen la educación tradicional como un modelo vertical y autoritario, donde el maestro es la figura central del conocimiento y la disciplina, imponiendo métodos rígidos que priorizaban el orden sobre la participación.

En esta misma línea, Schank (como se cita en López Blanco, s.f.) y Montañés Serrano y Ramos Muslera (2019) critican el sistema educativo, basado en la mera transmisión de conocimientos donde los estudiantes solo memorizan, toman notas y rinden exámenes sin participación activa. La escuela funciona como un apéndice del sistema capitalista, moldeando cuerpos productivos mediante dispositivos de control y subjetivación que disciplinan y direccionan.

Otro obstáculo es el reconocimiento de la democracia escolar como una imposición estatal más que como un compromiso genuino asumido por los estudiantes (Alvarado et al., 2008; Celis García, 2022; Jiménez & Valdés, 2022). De acuerdo con Muñoz Zamora (2011) el sistema educativo aún no logra consolidar una democracia escolar efectiva, avanzando poco en la formación de ciudadanos críticos y políticamente empoderados; lo que contribuye a la crisis global que parece padecer la democracia: caracterizada por ausencia de formación ciudadana, apatía política y detrimento de la responsabilidad colectiva (Piedrahita Rodríguez & Monroy Velasco, 2022).

Y el último obstáculo reconocido, es que, aunque tome más relevancia la participación política y democrática de los estudiantes, sus voces aún pareciera que no tienen suficiente fuerza (Feito-Alonso, 2010; Wadham et al. 2024). Con respecto a esto, Muñoz Zamora (2011) critica que los modelos de democracia escolar suelen replicar mecánicamente los esquemas de la democracia representativa, trasladando formalismos políticos al ámbito educativo. Esto convierte la participación en un mero ritual burocrático que termina limitando, en lugar de potenciar, el verdadero ejercicio democrático en las instituciones educativas.

Por lo anterior, Alvarado et al. (2008) plantean que el principal desafío educativo es transformar la comprensión superficial de lo político, promoviendo prácticas basadas en justicia social, cooperación y reciprocidad. Una educación direccionada a la democracia posibilitaría el acceso universal a contenidos que promuevan la reflexión crítica y el trabajo colectivo. Este desafío implica construir un modelo democrático sustantivo que valore la pluralidad y trascienda la mera igualdad formal. La formación de estudiantes críticos construye sociedades más sólidas, pero exige que sus voces incidan realmente en las políticas públicas. Las prácticas democráticas escolares pueden revitalizar el interés por lo colectivo, transformando la indiferencia en acción y reemplazando el miedo por participación transformadora (Heid, et al., 2023)

Para poder hablar de democracia en la escuela es necesario que se evolucione hacia auténticas prácticas democráticas, de forma inclusiva, participativa, deliberativa, educando en lo político (Garces-Meneses, 2017; Ramírez Vicente, 2022; Sousa & Ferreira, 2024). Esta transformación debe materializarse tanto en los currículos como en las prácticas cotidianas estudiantiles, extendiéndose incluso al ámbito familiar. La democracia así entendida trasciende lo

político-institucional, en donde las relaciones de poder se orientan hacia formas de autoridad compartida (Piedrahita Rodríguez & Monroy Velasco, 2022, p. 137).

Ahora bien, para la psicología social y política estudiar los procesos de democracia escolar implica comprender cómo se forma el sujeto político, analizando el desarrollo de sus capacidades críticas, cívicas y emocionales, junto a prácticas colectivas orientadas al bien común (Reyes & Seoane, 2010). De hecho, según Patiño Gaviria et al. (2017) las subjetividades políticas estudiantiles emergen como fuerzas transformadoras que desafían lo establecido, materializándose en acciones concretas dentro de sus entornos cotidianos (colegio, barrio, comunidad) donde buscan articular coherentemente pensamiento y acción. La participación activa de los estudiantes en la creación de normativas (como los manuales de convivencia) es clave; el problema estriba en que su aplicación efectiva sigue siendo limitada (Bravo et al., 2024). Según Quiroz Villalobos (2019), esto se debe a contextos marcados por apatía, individualismo, desconocimiento de los mecanismos de participación y desconfianza en los procesos democráticos, a pesar de su reconocimiento formal en los proyectos escolares.

Dado lo expuesto anteriormente se plantea comprender, en el marco de procesos de democracia escolar en la Institución Educativa Presbítero Camilo Torres Restrepo, de la ciudad de Medellín, las prácticas sociales que se dan en la participación política de estudiantes, para analizar si la elección y ejercicio de gobiernos escolares posibilitan transformaciones y aprendizajes en la construcción de una subjetividad política, en tanto expresión de una ciudadanía ética, responsable y crítica.

Los hallazgos de esta investigación permiten entender la democracia escolar desde la voz de quienes la viven y no solamente desde el articulado que la reglamenta. La distancia entre la norma y la práctica ya está documentada: el gobierno escolar tiende a quedar reducido a unas breves jornadas de campaña y elección, con poca incidencia en el resto del año académico, y varios estudiantes señalan que la institución solo le presta atención mientras se conforma (Cubides, 2001; Quiceno-Botero et al., 2019). Nández Rodríguez y Capera Figueroa (2017) describen algo parecido en Ibagué, donde las prácticas se ritualizan y la democracia se limita a un trámite electoral. Lo que sigue siendo escaso es la comprensión de cómo esas experiencias inciden en la forma en que los propios estudiantes se configuran como sujetos políticos en instituciones concretas.

Algunos antecedentes

Las investigaciones sobre prácticas sociales y participación política han analizado variables como edad, formación, condición socioeconómica y prácticas culturales, identificando fenómenos recurrentes como abstencionismo, desconfianza hacia las instituciones políticas, apatía, individualismo, escasa formación democrática y reducción de la participación al ejercicio del voto.

En el ámbito escolar, diversos estudios evidencian que la democracia suele limitarse a mecanismos formales con escaso impacto en la formación política de los estudiantes (Celis García, 2022; Jiménez & Valdés, 2022; Sousa & Ferreira, 2024). Muñoz Zamora (2011) señala que la participación estudiantil frecuentemente se reduce a roles simbólicos, mientras que Buarque Lins Costa (2012) encontró que los consejos escolares pueden reproducir prácticas autoritarias y clientelares. En la misma línea, Alvarado et al. (2012) sostienen que la educación democrática enfrenta resistencias adultocéntricas de docentes, directivos y familias, y Lorea Leite et al. (2012) muestran que los gobiernos escolares suelen convertirse en rituales obligatorios con limitado potencial transformador. Estas dificultades se relacionan con estructuras escolares ancladas en modelos autoritarios y poco participativos (Carratalá-Puertas, 2016; Muñoz Zamora, 2011).

Estudios realizados en distintos contextos latinoamericanos muestran que, aunque los jóvenes valoran la democracia y la asocian con principios como libertad, igualdad, pluralidad y participación, perciben una distancia entre estos ideales y su experiencia cotidiana, acompañada de una escasa confianza en las instituciones políticas (Carratalá-Puertas, 2016; Jiménez Morales, 2015; Treminio Sánchez & Pignataro López, 2015).

Por otro lado, investigaciones sobre subjetividad política destacan que los jóvenes construyen formas alternativas de acción política en sus prácticas cotidianas, configurándose como actores capaces de cuestionar lo instituido y generar transformaciones sociales. Estas expresiones se materializan mediante acciones colectivas, organizaciones juveniles y manifestaciones culturales y artísticas que articulan la experiencia estudiantil con la realidad social (Martínez Pineda & Cubides, 2012; Patiño Gaviria et al., 2017).

Marco teórico

Esta investigación adopta el enfoque histórico-cultural como perspectiva epistemológica para comprender cómo se constituye la subjetividad política en el ámbito escolar. Bajo esta mirada, los sujetos se van configurando en la relación con otros y con los marcos históricos, culturales y sociales que dan sentido a lo que viven. La subjetividad se entiende entonces como un proceso continuo de producción de significados que emerge en la interacción social y en la acción situada, y no como una propiedad interna del individuo (González Rey, 2013).

La subjetividad política se entiende como un proceso dinámico mediante el cual los sujetos se reconocen como actores capaces de interpretar críticamente su realidad, participar en asuntos colectivos e incidir en la transformación de las condiciones sociales que los afectan (Díaz Gómez & González Rey, 2005). Desde esta perspectiva, no se reduce a opiniones, actitudes o valoraciones sobre las instituciones políticas, sino que involucra formas de acción, posicionamientos éticos, procesos de reconocimiento, construcción de identidad colectiva y ejercicio de la agencia en contextos concretos (Alvarado et al., 2008).

En esta dirección, Freire (1970) plantea que la formación política implica procesos de concienciación que permiten a las personas comprender críticamente la realidad y asumir un papel activo en su transformación. De manera complementaria, Arendt (1997) concibe la política como la capacidad humana de actuar junto a otros en el espacio público, mientras que Rancière (1996) destaca que la política emerge cuando quienes históricamente han sido excluidos hacen visible su voz y reclaman su lugar en los escenarios de deliberación colectiva. Estas perspectivas permiten comprender a los estudiantes no solo como receptores de procesos formativos, sino como sujetos capaces de construir sentidos políticos y participar activamente en la producción de la vida democrática.

En el contexto latinoamericano, Alvarado et al. (2008) sostienen que las subjetividades políticas se constituyen en estrecha relación con problemáticas como la justicia social, la equidad, la ampliación de la democracia y el fortalecimiento de la ciudadanía. Desde esta perspectiva, la construcción del sujeto político implica desarrollar capacidades para participar en la toma de decisiones colectivas, reconocer la diversidad y asumir responsabilidades frente al bien común. Asimismo, González Rey (2013) señala que la reflexividad sobre la pertenencia comunitaria y la

corresponsabilidad social favorece el tránsito de la experiencia individual hacia formas de acción política comprometidas con la transformación social.

La escuela es uno de los principales escenarios de socialización política y aprendizaje democrático. Pérez Galván y Ochoa Cervantes (2017) advierten, sin embargo, que la estructura jerárquica de las instituciones educativas entra en tensión con la formación en valores democráticos, y que la ciudadanía activa solo se construye cuando existen prácticas concretas de participación estudiantil. De igual forma, Ochoa Cervantes et al. (2020) plantean que la participación estudiantil en procesos deliberativos y decisionales favorece tanto la formación democrática como el fortalecimiento de las relaciones pedagógicas. Sin embargo, el potencial transformador de estos espacios depende de que la participación trascienda los procedimientos formales y permita a los estudiantes incidir efectivamente en las decisiones que afectan la vida escolar.

Las prácticas sociales constituyen un escenario privilegiado para comprender la construcción de la subjetividad política. Desde la perspectiva de Bourdieu (2007), las prácticas son acciones socialmente situadas que articulan dimensiones simbólicas, materiales y relacionales de la vida cotidiana. A través de ellas, los sujetos reproducen, negocian o transforman disposiciones culturales, normas, valores y significados compartidos. En consecuencia, las prácticas democráticas escolares no pueden entenderse únicamente como mecanismos institucionales de representación, sino como experiencias mediante las cuales los estudiantes aprenden formas de participación, deliberación, cooperación y resolución de conflictos.

Para Bourdieu y Passeron (2009), las prácticas sociales son dinámicas y contribuyen a la configuración de identidades individuales y colectivas. En este sentido, la participación estudiantil en elecciones, debates, proyectos colectivos, actividades comunitarias o iniciativas de liderazgo constituye un espacio de producción de sentidos políticos que trasciende los dispositivos formales del gobierno escolar. Estas experiencias permiten a los jóvenes desarrollar competencias para la acción colectiva y construir formas de comprensión sobre la democracia, la autoridad y el ejercicio de la ciudadanía.

Un concepto central para comprender esta relación es el *habitus*. Bourdieu (1998) lo define como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles que orienta las percepciones, valoraciones y acciones de los sujetos, actuando simultáneamente como principio generador de

prácticas y mecanismo de reproducción cultural y simbólica. En el ámbito escolar, el habitus se expresa en las maneras como los estudiantes interpretan la participación, se relacionan con las figuras de autoridad y construyen formas de intervención en la vida institucional. Estas disposiciones están atravesadas por trayectorias familiares, condiciones sociales, experiencias educativas y contextos culturales específicos.

Investigaciones recientes continúan destacando que la construcción de subjetividades políticas en contextos escolares está estrechamente vinculada a experiencias de participación significativa, reconocimiento y acción colectiva. Estudios recientes muestran que los espacios democráticos favorecen el desarrollo de capacidades deliberativas, el pensamiento crítico y el compromiso con los asuntos públicos, aunque persisten tensiones derivadas de estructuras escolares jerárquicas y formas limitadas de participación estudiantil (Piedrahita Rodríguez & Monroy Velasco, 2022; Ochoa-Cervantes et al., 2020). En consecuencia, comprender las prácticas sociales asociadas a la democracia escolar exige analizar no solo los mecanismos institucionales de participación, sino también las experiencias cotidianas a través de las cuales los estudiantes construyen sentidos sobre la política y se constituyen como sujetos políticos.

Metodología

Enfoque y diseño

Esta investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo. Este tipo de aproximación asume que la vida social se organiza a partir de símbolos y significados compartidos, de modo que la realidad no se describe desde afuera, sino que se reconstruye a partir del sentido que los propios actores les atribuyen a sus acciones. La intersubjetividad ocupa aquí un lugar central, pues es la vía por la cual el investigador accede a esos significados (Jiménez-Domínguez, 2000, como se cita en Salgado Lévano, 2007). La validez de la investigación cualitativa como enfoque investigativo, radica en un proceso de comprensión de la realidad entendida como proceso histórico que se va construyendo con la participación de diversos actores sociales que tienen sus propias lógicas experienciales, de sentido y de significado, rescatando su singularidad y sus particularidades propias (Galeano-Marín, 2012).

Se desarrolló un diseño de estudio de caso, que implica profundizar sobre una experiencia social determinada para obtener abundantes datos desde diferentes perspectivas, evidenciando la complejidad del fenómeno con variedad de detalles y riqueza de puntos de vista de los participantes, sin renunciar a una contrastación de los hallazgos, en tanto, podrían ser aplicables más allá de ese entorno. En tal sentido, puede afirmarse que se trata de una investigación apropiada, que permite comprender cómo y por qué se produce un fenómeno, en un contexto holístico y de la vida real, sin dejar de reconocer los límites propios de este proceso (Canta Honores & Quesada Llanto, 2021).

Se utilizó el método hermenéutico como base del proceso analítico de la información (Ayala Carabajo, 2008), que fue producida con las técnicas de entrevista y grupos de discusión. Este método permite describir e interpretar hechos, situaciones, trayectorias y procesos a partir de lo que relatan quienes los viven, de modo que las vivencias y los significados de los participantes se convierten en el material central del análisis y hacen posible comprender cómo construyen sus puntos de vista (Creswell & Plano Clark, 2011). Por tanto, se centró en la forma como los estudiantes de la Institución Educativa viven los procesos de democracia escolar, teniendo en cuenta sus subjetividades políticas en este ámbito

Participantes

Los participantes de la investigación fueron estudiantes de la Institución Educativa Presbítero Camilo Torres, de la Comuna 4 de la Ciudad de Medellín. Para los criterios de inclusión se tuvo en cuenta que fueran los grados 9, 10 y 11, en edades entre los 14 y 18 años, hombres y mujeres que hubieran participado en los procesos de democracia escolar. El universo de estudiantes de estos grados en la institución es de 130, 30 de los cuales participaron en la presente investigación (15 en las entrevistas y otros 15 en los grupos de discusión).

La selección de participantes se realizó mediante un muestreo intencional o deliberado de tipo tipológico, orientado a identificar estudiantes que hubieran participado en experiencias relacionadas con los procesos de democracia escolar y gobierno estudiantil dentro de la institución educativa. Este criterio permitió acceder a casos que, por sus características y experiencias, ofrecían información relevante para comprender las prácticas de participación política estudiantil.

De manera complementaria, se empleó la estrategia de bola de nieve, mediante la cual algunos participantes facilitaron el contacto con otros estudiantes que cumplían los criterios de inclusión definidos para el estudio. Según Sandoval (2002), este tipo de selección favorece la obtención de información rica y significativa al considerar las experiencias, significados y trayectorias de los participantes.

La incorporación de nuevos participantes se mantuvo hasta alcanzar la saturación teórica de la información, momento en el cual los relatos y categorías emergentes dejaron de aportar elementos sustancialmente nuevos para la comprensión del fenómeno estudiado.

Técnicas de recolección de información

Para la recolección y generación de la información se optó por la entrevista semiestructurada, realizando 15 en total, la cual posibilitó una aproximación a las concepciones subjetivas y las prácticas sociales en relación con la democracia escolar. Estas entrevistas se desarrollaron como una serie de conversaciones libres, en las que poco a poco se fue comprendiendo la experiencia, las significaciones y las prácticas de los estudiantes, permitiendo que emergieran nuevos elementos que ayudaran a producir más información (Varguillas Carmona & Ribot de Flores, 2007). La duración aproximada de cada entrevista fue de una hora y se desarrolló un guion que abordaba las nociones de política y de democracia que habían desarrollado los estudiantes; los escenarios de participación democrática en su institución educativa y sus acercamientos a la realidad de la democracia y la participación política en su país (Colombia)

De otro lado, se realizaron 2 grupos de discusión, uno con varones y otro con mujeres, 7/8 estudiantes respectivamente. Se desarrollaron a partir de una entrevista grupal semiestructurada, enmarcada en nuestra propuesta de investigación, con el fin de hacer emerger actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes. Se tomaron para este grupo, los temas C y D del guion de entrevista. En este proceso se dio importancia tanto a las respuestas de los participantes como a las interacciones que se dieron dentro del grupo (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2017).

Estrategia de análisis de información

Una vez recolectada la información se realizó un análisis de contenido en 4 partes:

La primera, implicó la identificación de unidades de análisis, compuestas por segmentos del contenido de los textos de las entrevistas transcritas, desglosados según categorías previamente establecidas (Fernández-Chávez, 2002). Esto se hizo en una matriz de coherencia o intrasujeto donde se desglosaron las respuestas de cada participante a cada una de las preguntas que se desarrollaron en la entrevista. En este punto, el grupo de discusión se analizó como una unidad en tanto sujeto colectivo.

En la segunda etapa se elaboró una matriz intertextual que permitió comparar las respuestas de cada estudiante con el desarrollo de las conversaciones del grupo de discusión, pregunta por pregunta. A partir de esta matriz se codificó la información, agrupando sistemáticamente los relatos en unidades de sentido. Esto permitió un reordenamiento que entrelaza los discursos y relatos de los participantes. Esta codificación teórica de primer nivel tiene un carácter netamente descriptivo.

En la tercera, a partir de la matriz intertextual se construye un sistema de categorías que guía la presentación de los resultados y que va agrupando las unidades de sentido construidas en la codificación teórica; esto precede a la producción del texto de los resultados. En el proceso de análisis se desarrollaron cinco categorías: esquemas de concepción sobre democracia, esquemas de concepción sobre política, prácticas de participación política, prácticas sociales en el proceso democrático de la Institución Educativa, y, por último, decepción y apatía en el escenario macropolítico.

Tabla 1*Matriz de Categorías*

Categoría	Unidades de sentido Entrevistas Varones	Unidades de Sentido Entrevistas Mujeres	Unidades de sentido grupo de discusión
Esquemas de concepción sobre democracia	Relatos de participantes varones	Relatos de participantes	Relatos y
Esquemas de concepción sobre política	organizados según	mujeres organizados	conversaciones de los
Participación	códigos descriptivos	según códigos descriptivos	grupos de discusión organizados según códigos descriptivos

Categoría	Unidades de sentido Entrevistas Varones	Unidades de Sentido Entrevistas Mujeres	Unidades de sentido grupo de discusión
Prácticas sociales en la democracia escolar			
Decepción y apatía, del escenario escolar al macropolítico			

La cuarta fue el análisis de inferencia, que consta de explicar o deducir lo que emerge de la última matriz de análisis (Ver Tabla 1). Este texto es el que constituye los resultados de la presente investigación, que permitió comprender las prácticas sociales que configuran y expresan las subjetividades políticas de estos estudiantes, que se generan a partir de la participación política en procesos de democracia escolar y del establecimiento de gobiernos escolares.

En relación con los aspectos éticos, a los participantes se les garantizó la confidencialidad y el anonimato, tal como se convino con ellos en el consentimiento informado; razón por la cual las entrevistas se codificaron con la letra E y un número consecutivo del 1 al 15 (E1, E2, E3, etc.); de manera similar para los dos grupos focales, con participantes hombres y el otro con participantes mujeres (GH y GM). Este texto hace parte de la macro-investigación “Subjetividades políticas en contextos de crisis de la democracia”, en la que participan 7 universidades del país y que tuvo su aval por el comité de ética de la Universidad de San Buenaventura-Medellín, el 5 de junio de 2023, quien indicó que esta investigación no representaba riesgo para los participantes.

Resultados

El análisis permitió identificar cinco núcleos de significado interrelacionados: (a) las concepciones sobre democracia, (b) las concepciones sobre política, (c) las experiencias de participación, (d) las prácticas sociales que configuran la democracia escolar y (e) las expresiones de desencanto y apatía política. En conjunto, estos hallazgos muestran una paradoja central: mientras los estudiantes reconocen la democracia como un ideal asociado a la igualdad, la participación y el bien común, perciben que tanto en la escuela como en la esfera política más amplia predominan prácticas que contradicen dichos principios. Esta tensión permite comprender los procesos de construcción de subjetividad política que se desarrollan en el contexto escolar.

Esquemas de concepción sobre democracia

La democracia es reconocida por los participantes no solo como un conjunto de procedimientos electorales, sino como un mecanismo esencial para garantizar la igualdad y el servicio a la comunidad. Enfatizan que la democracia debe funcionar como un sistema que garantiza que todos los miembros de una comunidad, independientemente de su origen o estatus, tengan la misma oportunidad de ser escuchados y de influir en las decisiones que los afectan, “Para mí la democracia (...) tomar en cuenta las personas y ver que hay que solucionarle los problemas tanto a unas como otras, ¿cierto? Pero más que democracia es como igualdad, que todo tiene que ser Igual” (E3).

Esta igualdad se comprende como la garantía y la posibilidad de tener voz y voto, “Pues para mí la democracia es tener todos el mismo derecho a opinar y hacer las cosas que tenemos que hacer” (GM). Para ellos este es un pilar para lograr justicia y equidad, que debe concretarse como praxis cotidiana de equidad y bien colectivo, enfatizando que la formación ciudadana debe trascender la mera exigencia de derechos para incorporar una ética de corresponsabilidad.

Para mí la democracia es el sistema por el que el gobierno se entera de lo que quiere el pueblo. Por ejemplo, cuando vamos a votar usamos la democracia para elegir qué candidato queremos que haga cumplir nuestras leyes (...) la democracia es algo creado por el pueblo y para el pueblo, así alza la voz y tiene su opinión. (GFM)

Desde este punto de vista, resaltan que uno de los valores de los procesos democráticos consiste en participar de proyectos y actividades que beneficien a toda la población, concretando un servicio comunitario: “por ejemplo, los líderes promueven que en su zona estén bien las cosas, como los servicios del agua, se interesan para que su comunidad esté bien” (E8).

El servicio comunitario debe beneficiar a toda la población, incluyendo activamente a las minorías, valorando perspectivas diversas, fomentando participación plural e inclusiva.

Cuando nosotros tenemos proyectos estudiantiles (...) trato de incluir a todas las personas, pero también es muy difícil; porque no todo el mundo tiene el mismo punto de vista, entonces no a todo mundo le va a gustar lo mismo. Entonces opino que sería muy chévere que a esa minoría también se le puedan cumplir cosas que les preocupe y que la mayoría no haya dicho; y también ayudarles a ellos. (E3)

También logran reconocer que, como sistema político, la democracia necesita un equilibrio de poderes, lo que permite estabilidad en el cumplimiento de las funciones y en el ejercicio de gobernar: “se dividen los poderes (...) No todo está en el poder de una sola rama gubernamental sino en varias ramas, las cuales pueden entre sí ordenarse y mantener un equilibrio” (GM).

Sin embargo, reconocen que lograr este ideal democrático enfrenta obstáculos como divisiones sociales, prejuicios y apatía, requiriendo superar estos desafíos mediante el equilibrio entre exigencia de derechos y cumplimiento de deberes para alcanzar el bien común:

Si tú no sabes elegir, tú mismo te estás clavando el puñal por la espalda, porque no estás consciente de cuáles son tus deberes, tus derechos. No estás exigiendo lo que verdaderamente a ti te toca, porque tú puedes elegir y puedes exigir tus derechos. (E3)

En síntesis, para estos estudiantes la democracia, entendida como sistema y como promesa de gobierno del pueblo, significa igualdad de oportunidades, es decir, la posibilidad de tener voz y voto; acceso a la justicia; y equidad, lo cual supone atender a las necesidades de todos sin distinciones e incluir a las minorías. Resulta fundamental también la participación activa de los ciudadanos como sujetos de derecho, así como el equilibrio de poderes para evitar abusos. De allí puede afirmarse que cuentan con una concepción clara y acorde con los principios fundamentales de este sistema de gobierno.

Esquemas de concepción sobre política

Al concebir la política, los participantes la separan de su concepción de democracia y la circunscriben a lo electoral. Por lo que afirman sin ambigüedades que se limita a elegir representantes. Se trataría de un escenario ajeno a sus realidades, dominado por profesionales que buscan poder y recursos mediante prácticas competitivas y corruptas (“el fin justifica los medios”). Esta visión, asociada a jerarquías, trampas y exclusión de las decisiones importantes, genera escepticismo y desmotivación, agravada por casos como la compra de votos o el favoritismo. El resultado es un desencanto generalizado, que disminuye su interés por participar.

La política en la vida cotidiana y en la vida de adultos es que hay que votar por una persona para ser nuestro presidente o nuestro alcalde [...] Es un medio para dar órdenes (...) Para las jerarquías, en la sociedad. (E10)

“Para mí, política es poder, [porque] uno con mucho poder, puede tomar una decisión que afecta a los demás. Se podría llamar corrupción. Entonces por eso mismo no me atrae tanto” (E7).

Asimismo, los estudiantes reflexionan entorno a las prácticas de exclusión en las decisiones políticas tradicionales, a causa de la edad y falta de experiencia percibida. Pero además por la estructura jerárquica de la política. Por ello, indican que estos procesos no siempre responden a sus expectativas, debido a los efectos de la corrupción, el clientelismo y otras prácticas no adecuadas. Por esto, cuestionan dichas estructuras, ya que no representan sus intereses y generan dominación y exclusión. No es solamente por la edad, es porque desde su punto de vista la política estaría viciada desde sus fundamentos y sus prácticas, generando escepticismo y apatía.

Sea cual sea mi punto de vista no puedo hacer nada hasta el momento. Hay cosas en las que yo no estoy de acuerdo, pero no puedo hacer nada al respecto, porque soy menor de edad [...] En el país casi no vale la voz del joven. (E5)

A través de los representantes estudiantiles que también forman parte de gobiernos estudiantiles y de Gobierno de directivos, que es con la rectora y otras personas, no siempre les importa lo que nosotros queremos, así como los políticos del país. (E11)

Los estudiantes son conscientes de los desafíos que enfrentan los sistemas representativos y expresan su deseo de una mayor inclusión en procesos de participación de mayor envergadura en sus comunidades, en su ciudad y el país.

Participación

El colegio se consolida como el principal espacio de participación política estudiantil, donde las elecciones coexisten con iniciativas prácticas como el observatorio de paz y la huerta escolar. Los estudiantes valoran estas dinámicas participativas -basadas en diálogo y acción colectiva- que les permiten incidir en decisiones institucionales, exigir derechos y contribuir activamente a la comunidad educativa, independientemente de su edad: “También puede ser en la huerta y en el observatorio de paz, cuando elegimos, cuando nos reunimos. El año pasado que estábamos con Casa Morada hubo muchos espacios de participación democrática, porque siempre era como por votación” (E9).

En la institución educativa se ha promovido el debate como una práctica fundamental que forma a los estudiantes en la democracia. Allí, ejercitan el disenso, construyen consensos y participan activamente en la vida cívica. En este espacio se abordan problemáticas institucionales y sociales frente a las cuales los estudiantes aprenden a sustentar su punto de vista, teniendo en cuenta el punto de vista de los demás. Esta práctica ha fomentado en ellos el pluralismo,

Siempre se nos permite dar una opinión y dar una perspectiva abierta sobre el tema, sea correcta o errada; no es como que te estén juzgando, sino que muestra su perspectiva y a raíz de eso se tienen diversas conclusiones. (G.F.F)

A los líderes estudiantiles se les pide que no solamente asuman un papel protagónico, sino que actúen como portavoces y referentes de escucha. Por ello, tendrían que ser elegidos para representar a sus compañeros y por su capacidad para facilitar el diálogo y la negociación con otros actores del entorno escolar: “el representante va y vela por nuestros derechos [...] se reúne con la rectora y es la voz del pueblo, la voz de los estudiantes” (E7).

Si nos atenemos a la formación para este ejercicio, la escuela se convertiría en un semillero de futuros ciudadanos que valoran el diálogo y el respeto por la diversidad de opiniones. Pero, en la práctica, la participación se ve limitada por estructuras jerárquicas o por la presión de conformarse a la opinión mayoritaria y emergen prácticas sociales que terminan replicando las prácticas de la política tradicional.

Prácticas sociales en la democracia escolar

Al analizar las prácticas democráticas escolares, surge una contradicción entre el discurso idealizado de “democracia” y su aplicación concreta, que se acerca más a su percepción crítica de la “política”. Así, los procesos electorales escolares reproducen -en menor escala- las mismas dinámicas que cuestionan en la política tradicional.

En primer lugar, el acto de votar en la institución educativa es reconocido por los estudiantes como un derecho fundamental que les permite seleccionar a sus líderes. Sin embargo, los participantes destacan que la democracia escolar requiere más que elecciones: exige confianza en los representantes, gestión transparente de recursos y proyectos que beneficien realmente a la comunidad estudiantil, vinculando su permanencia al cumplimiento efectivo de sus compromisos.

Así, la representatividad se entiende también como una responsabilidad hacia la comunidad educativa: “Esa persona puede administrar en el colegio que puede hacer por ejemplo valer los derechos, valer los recursos de la institución; entonces para mí es muy importante que absolutamente todos desde preescolar hasta 11 voten” (E2); “[Los representantes] tienen esa voz y ese voto, ya sea en el Consejo Directivo, en cargos importantes que es donde se dialoga y se hallan soluciones a los problemas” (E3).

Ahora bien, este proceso electoral termina siendo percibido por los estudiantes como replica de los dinamismos de la política nacional. Se identificó una interpretación paradójica: por un lado, reconocen un ejercicio de autonomía, donde los representantes electos son responsables de administrar recursos, establecer normas y tomar decisiones que afectan directamente el entorno estudiantil. Pero, por otro, constatan cómo las campañas escolares replican las prácticas de la política tradicional: compra, venta y robo de votos, coartando el derecho a la elección libre, promesas irrealizables, uso de la retórica como herramienta de manipulación: “Los personeros o contralores prometen muchas cosas y no las cumplen. No cumplen bien la función. Hay veces que, en elecciones, anuncian propuestas muy complejas (...) luego de un tiempo la propuesta desaparece, no la cumple, no la ejecuta” (E8).

Asimismo, muestran interés por las comunidades en tiempos de campaña, hacen promesas económicas, ofrecen diversión o bienestar momentáneo, utilizan actos altruistas como marketing, con el fin de ganarse la confianza de los votantes. No obstante, posterior a la elección, se da una desvinculación sistemática de la comunidad. También se observan dinámicas de corrupción y otras prácticas que incrementan la desconfianza, el descontento y el desinterés: “El año pasado se escogió un gobierno escolar, más que todo contralor y personera, porque hablaban de hacer divertir a los niños de primaria; entonces tuvieron más votos y realmente no se ejecutó nada de lo que tenían estipulado” (E1).

Los estudiantes participan en las elecciones escolares principalmente por los beneficios inmediatos - actividades recreativas, romper la rutina y calificaciones -, pero muestran escaso interés en comprender las propuestas, funciones del gobierno estudiantil o su capacidad real de gestión, “Mientras estamos en el proceso de elecciones, es bastante animado (...) Se hacen diferentes actividades, se pone diferente tipo de música. Es un día bastante chévere y pedagógico que realmente nos ayudaba a divertirnos” (E1).

Destaca la manera cómo los participantes han interiorizado una máxima de la praxis política en las democracias actuales: “El fin justifica los medios”. En este sentido, el fin es hacerse elegir y ejercer el mucho o poco poder que se adquiere. Y luego, utilizar ese poder para el propio beneficio. Evidencian cómo las elecciones escolares privilegian criterios superficiales (apariencia, popularidad, relaciones personales) sobre la evaluación seria de propuestas. Abundan debates sobre atributos físicos, pero escasea el análisis de proyectos o trayectorias, reduciendo el proceso a un ritual vacío donde la elección se decide por factores no sustantivos, produciendo un voto sin reflexión, “No se fijan en que sí tengan las capacidades, en que sí tengan un buen equipo de trabajo, sino en si es la más bonita o es el más popular” (E11).

Los contralores tratan de que los estudiantes voten por ellos mediante actividades. Por ejemplo, lo que hicieron el año pasado, de hacer un evento con agua [para] ganar el voto, pero, no pasó nada con ese contralor, ni esa personera. (E12)

En síntesis, pareciera que, en las prácticas democráticas escolares, el ideal de democracia se termina desdibujando y se robustecen las prácticas y las concepciones de la política, como un ejercicio que ya no se preocupa por el bien común, sino por los propios intereses.

Decepción y apatía, del escenario escolar al macropolítico

Lo enunciado en el anterior punto genera desencanto, pero al mismo tiempo una creencia de que el ejercicio de lo público está hecho para “aprovechar la oportunidad”; generando apatía e indiferencia por el proceso de elecciones, falta de credibilidad en los líderes, minimización de las acciones, ideas, propuestas y aportes de los jóvenes, además de percibir el proceso como algo aburridor. Esta apatía toma forma de desinterés por informarse, profundizar en las propuestas y darles el lugar relevante que requieren para hacer un ejercicio democrático consciente. Por consiguiente, los participantes perciben el ejercicio político y democrático de la escuela no muy diferente al del país. Terminan cediendo a que la toma de decisiones sea de consejos directivos y padres de familia, a que el voto pueda ser canjeado por algo material, por propuestas que carecen de estructura y posibilidades de cumplimiento: “¡política qué pereza! Eso es muy aburrido y eso es hablar porque sí, por eso no le muestran interés” (GF).

Así, consideran que los procesos democráticos y políticos son desarrollados desde una esfera adultocentrista, que conlleva a pensar que, por no ser mayores de edad, las situaciones desprendidas de los procesos políticos y democráticos a nivel país, no tienen una afectación directa en su vida, cotidianidad y futuro. En este marco, los jóvenes participantes se sienten excluidos, sus voces no son tenidas en cuenta y la lógica adultocentrista “legitima la autoridad unilateral que reposa naturalmente en los adultos” (Duarte-Quapper, 2012). Esto los excluye de las decisiones y procesos que se llevan a cabo en el ejercicio de la democracia y de la política en la ciudad y el país: “La opinión de nosotros, como somos menores de edad, no importa. No tenemos la palabra, porque a nosotros no nos dejan votar, nuestros papás muchas veces no nos escuchan” (E10); “En el ámbito que yo vivo a veces no nos toman en cuenta como alguien que puede opinar, sino que solamente opinan los adultos” (E12).

Los estudiantes critican las fallas democráticas: corrupción, favoritismo y promesas incumplidas. Sienten como se erosiona su legitimidad, tanto en la escuela como a nivel nacional, generando desconfianza hacia la representación y hacia el sistema, llevando a apatía y anomia. Lo anterior, porque, estos procesos parecen ajenos a sus necesidades, volviéndose una formalidad en la que participan por obligación o se abstienen. “No creo que actualmente se cumpla, por lo mismo, demasiada corrupción, compra de votos que, además luego se elige con mentiras y no se cumple. Yo no confío en el sistema democrático” (GM).

Yo la verdad es que no creo mucho en la democracia, porque la mayoría del tiempo los políticos y quienes, al fin y al cabo, toman decisiones, casi siempre son corruptos (...) Y, obviamente, casi nunca toman la opinión de los ciudadanos. (GM)

En ambos escenarios, en la Escuela y en lo macropolítico, la socialización de las propuestas es poca, se desplaza este proceso, ya que se cruzan con actividades “más importantes”. Pero tampoco parecen hacerse corresponsables de esta situación, porque si bien no cuentan con toda la información a la hora de votar, tampoco hay una cultura de investigar, indagar.

Siento que no indagamos sobre los candidatos (...) Eso hace que escojamos mal y no veamos desde nuestro punto lo que es correcto o incorrecto (...) No tenemos nuestra perspectiva y ni siquiera vemos las propuestas, cómo es la persona, todas las características para cumplir y quien nos gobierne también. (GF)

Como se ha dicho, en el ejercicio político, las prácticas sociales de democracia no necesariamente están atravesadas por la reflexión, el análisis de propuestas y perfiles de los candidatos. Tampoco es un ejercicio de conciencia que les permita vislumbrar lo que implica a nivel social, económico y político. Surge entonces la decisión de “votar por votar”, a partir de criterios superficiales, apariencias, comentarios, informes incompletos, sin análisis, muchas veces por conveniencia, terminando por reproducir el orden sociopolítico imperante en la sociedad colombiana.

Discusión

Esta investigación identificó las prácticas sociales que se dan en la participación política de los estudiantes en contraste con prácticas institucionales basadas en la disciplina y la obediencia que dificultan la generación de pensamiento crítico, e incluso la participación de los estudiantes. De acuerdo con los resultados, puede afirmarse que, aunque los procesos de participación democrática en los entornos escolares han sido una prioridad en las últimas dos décadas, los avances en democracia escolar durante veinte años, según los participantes, han sido pocos y persiste una brecha entre el discurso teórico y la práctica institucional. De la misma manera, otras investigaciones, como las de Lorea Leite et al. (2012) y Muñoz Zamora (2011) han mostrado resultados similares. Si bien, desde las instituciones educativas se promueve la formación de ciudadanos críticos, los gobiernos estudiantiles suelen quedar marginados de las decisiones educativas reales, como se presentó en los trabajos de Buarque Lins Costa (2012), Liebel (2022), Lay-Lisboa et al. (2022) y Duarte Quapper y Pezo Hoces (2021).

En relación con identificar los esquemas de concepción de política y democracia, tanto en términos generales como en el ámbito escolar por parte de los estudiantes, se pudo evidenciar que estos tienen claridades meridianas sobre lo que significa la democracia, sus formas, sus procesos, procedimientos y posibilidades. El problema comienza cuando se reflexiona sobre las prácticas concretas, donde, al parecer, identifican algunas que van en contravía o contradicción con lo predicado idealmente y desdibujan el sentido de la democracia, trayendo consigo desconfianza, incredulidad, apatía y no-participación activa, muy similar a los trabajos realizados por Jiménez Morales (2015) y Lay-Lisboa et al. (2022).

Cuando se pasó a describir cómo conciben y cómo se dan los procesos de participación política, los participantes reconocieron la importancia de la institución educativa como espacio primordial para su participación democrática. Aceptaron que los procesos de formación democrática en la escuela y el ejercicio electoral que se desarrolla para escoger personeros, contralores y representantes facilitan diversas formas de participación: como campañas, diálogos y debates, reflexiones sobre las necesidades de los estudiantes, cuestionamientos a marcos institucionales que les permiten formar criterios políticos y ser agentes de cambio. En este sentido, estos procesos y prácticas contribuyen a la formación de un sujeto político que en el ejercicio de estas prácticas sociales puede apropiarse de roles y dinámicas que no solamente forman desde lo conceptual, sino también desde lo actitudinal y la acción (Alvarado et al., 2008; Sousa & Ferreira, 2024).

A partir de esta primera significación por parte de los estudiantes y en relación con las prácticas cotidianas, tanto en el ejercicio y puesta en juego de elecciones escolares y las prácticas institucionales de control, emerge decepción y descontento, puesto que consideran que tanto la democracia como la política están permeados por prácticas corruptas que no permiten la garantía de los derechos ciudadanos. En este sentido, puede parangonarse esta situación con la descrita por Álvarez-Rodríguez y Monedero-Gallego (2003) quienes señalan que cuando la democracia se reduce a discursos formales sin impacto real en la gestión cotidiana - manteniéndose como mero trámite burocrático y alejada del control ciudadano - se alimenta inevitablemente el círculo vicioso de desencanto, desconfianza y apatía política.

Los estudiantes entrevistados denuncian que el ritual electoral escolar - con su parafernalia vacía y discursos de participación sin sustento - solo alimenta desconfianza y frustración al excluirlos de acciones transformadoras reales en su vida académica o en la institución. Con ello se genera mayor apatía y descontento hacia los procesos de participación en la institución, tal como lo documentaron en sus investigaciones Muñoz Zamora (2011), Buarque Lins Costa (2012) y Duarte Quapper y Pezo Hoces (2021).

Los estudiantes perciben la democracia escolar como un sistema que reproduce las mismas lógicas de poder que critican a nivel nacional: dominación jerárquica, clientelismo y corrupción. Ven cómo estas prácticas convertidas en rituales vacíos terminan excluyendo a la mayoría de las decisiones reales, perpetuando un autoritarismo disfrazado de participación democrática, tal como

lo evidenciaron en otros contextos Duarte-Quapper (2012), Gallardo (2006), Lorea Leite et al. (2012) y Bravo et al. (2024).

Así, las leyes y normas parecen dirigirse a beneficiar a unos en detrimento de otros, más que posibilitar la convivencia. Todo esto parece ser un lugar de incubación para un cinismo que conduce a votar por cualquiera, en una lógica del fin que justifica los medios. El cinismo es una de las categorías más importantes que se están estudiando en este momento en la psicología política en relación con la democracia, puesto que la anomia, la desafección política, la indiferencia, el retiro de lo público, la desesperanza aprendida y la laxitud moral conllevan al crecimiento de posturas, paradójicamente, extremistas y autoritarias (Espinosa, Janos et al., 2022, Espinosa, Pacheco et al., 2022, Espinosa et al., 2025). Este podría ser un tema de exploración para otras investigaciones, ya que dentro de las limitaciones de la presente no fue incluido como un referente de la pesquisa.

De otro lado, Lozano Díaz (2012) afirma que se necesita una educación para y en democracia, y para ello la escuela debe contribuir en la configuración de sociedades democráticas. El problema no estriba en seguir motivando a los jóvenes a participar activa, constructiva y conscientemente en los procesos políticos y democráticos, sino en seguir disminuyendo la brecha entre lo conceptual, que estos expresaron con meridiana claridad, y las prácticas sociales concretas que, en las dinámicas electorales de la Escuela, reproducen dinámicas clientelares y corruptas, como en los escenarios macropolíticos, tal como también los constataron en sus trabajos Muñoz Zamora (2011) Carratalá-Puertas (2016) y Garces-Meneses (2017).

Por lo anterior, los estudiantes exigen coherencia radical entre el discurso democrático y la práctica institucional, lo que requiere transformar tanto las estructuras escolares como sus relaciones de poder. Solo así podrán florecer nuevas formas de participación política que incluyan realmente las diversidades sexuales y culturales, el arte, los movimientos animalistas, etc. Alejándose del reduccionismo político y tomando en cuenta las nuevas ciudadanías, se plantea darle una mirada más amplia a lo político, con el fin de abarcar prácticas que valoren la conflictualidad y la vinculación de lo social (Piedrahita Rodríguez & Monroy Velasco, 2022).

Lozano Díaz (2012) afirma que se puede empezar por creer que el esfuerzo de formar sujetos plurales y críticos llegará a tener como resultado personas que piensan, creen y viven en democracia, capaces de contribuir al crecimiento y transformación de la sociedad durante su paso

por la escuela y después de esta. La escuela, aunque crucial, no puede resolver por sí sola los desafíos sociales. Sus objetivos deben ser ambiciosos en formación ciudadana pero realistas en su alcance, reconociendo que la transformación social exige esfuerzos colectivos más allá del ámbito educativo.

Siguiendo los resultados de esta investigación y de acuerdo con los trabajos de Alvarado et al. (2012) y Hurtado-Peña et al. (2020) la política y la democracia parece ser construida para los adultos. Es como si la sociedad en sí misma estuviese construida para adultos. Los niños, niñas y adolescentes no deben ser solo receptores pasivos de políticas diseñadas por adultos, sino actores políticos plenos. La política es una dimensión inherente a la vida que los involucra directamente, por lo que su exclusión sistemática del espacio público contradice los principios democráticos básicos. Por tanto, y siguiendo la voz de los participantes, la escuela debe convertirse en el espacio central para construir democracia real - no discursiva - superando el adultocentrismo que usa la edad como excusa para invalidar la participación política juvenil. Si bien los estudiantes reconocen cierta apertura escolar, persisten barreras autoritarias que reproducen asimetrías de poder basadas en la edad, contradiciendo la propia formación democrática que predica la institución, tal como Gallardo (2006) lo evidenció hace dos décadas.

En el 2003, el MEN y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade) presentaron los Estándares básicos de competencias ciudadanas. Partiendo del presupuesto de que la formación ciudadana no ha recibido la atención que se merece y en ese mismo sentido hay una gran deuda, pues las concepciones frente a lo que es política y democracia siguen siendo ambiguas y en ese sentido entorpecedoras para la práctica o participación de los jóvenes. Pues en el contexto escolar, si bien las elecciones estudiantiles son un escenario que permite observar las dinámicas democráticas y políticas, estas no solo permiten ver el proceso donde se eligen representantes estudiantiles, sino también observar el microcosmos donde identifican relaciones de poder entre los estudiantes y las figuras adultocentristas.

Ahora bien, Martínez Rodríguez (2011), argumentaba, en una perspectiva poco positiva, que los jóvenes hasta los 18 años no constituyen un sujeto político específico y que generalmente los jóvenes están estigmatizados como potenciales disruptores dentro del orden social. Sin embargo, las nociones construidas por los estudiantes participantes en esta investigación, incluso desde la misma crítica que hacen a la forma como se desarrollan estas prácticas en la escuela,

permiten afirmar que para ellos la institución educativa, el debate y la participación ciudadana cobran especial relevancia como elementos para la construcción de bienestar social y la transformación de órdenes institucionales. Aun cuando, al mismo tiempo, se acercan críticamente a las prácticas desarrolladas en su propia institución educativa, puede argumentarse que cuentan con elementos que les permite afirmarse como sujetos políticos, puesto que el debate y la participación son el corazón del proceso democrático escolar, donde tienen la oportunidad de expresar y confrontar sus ideas, aprender el valor del disenso y el consenso, y participar activamente en la vida cívica de su comunidad educativa, tal como lo plantearon Patiño Gaviria et al. (2017), Celis García (2022), Sousa y Ferreira (2024).

Para los participantes, en medio de todas las contradicciones que identificaron, los espacios de discusión son vitales, allí se promueve el intercambio de perspectivas que no solo están centradas en asuntos internos de la institución, sino que también reflejan problemas que atañen a la sociedad. Sin embargo, sus relatos, al igual que en la investigación de Treminio Sanchez y Pignataro López (2015), en Costa Rica, permiten inferir que, a pesar de todo ello, muchos siguen teniendo una baja participación, tienen desconfianza en los sistemas electorales y, por tanto, manifiestan desmotivación para involucrarse en procesos políticos.

Se reconoce que la participación se da solamente para decisiones simples, puesto que las decisiones de carácter complejo aún siguen siendo tomadas por los directivos y padres de familia; es decir, los adultos (Galván-Cardoso & Siado-Ramos, 2021). Esto le da fuerza a lo que argumenta Muñoz Arnau (2010), quien encuentra que los estudiantes se perciben en el rol de “decidir cosas pequeñas”, pero que finalmente no deciden nada, dando la sensación de ejercer un poder inexistente. No obstante, representa un paso importante hacia la comprensión de la democracia. Aunque finalmente los jóvenes siguen siendo vistos como receptores pasivos.

Finalmente, al analizar las prácticas sociales en los procesos democráticos del colegio puede afirmarse que se observa un divorcio entre el ideal concebido y la práctica concreta. La democracia pareciera estar identificada con “la política”. Es como si en el ejercicio de lo político, el ideal de la democracia se desdibuja y termina en un escenario de lucha de poder, jerarquías de dominación, disputas por el control de recursos, prácticas antidemocráticas, clientelismo, corrupción; y donde la lógica instrumental (“el fin justifica los medios”) genera, en el ámbito

estatal y escolar, desafección política, erosión del capital social y cinismo político (Espinosa et al., 2025).

Así las cosas, surge entonces el cuestionamiento sobre la brecha entre concepciones y praxis. La teoría de Bourdieu, quien utiliza el concepto de práctica social para dar cuenta de la actividad como un aspecto constitutivo del mundo social y como estrategia de solución a la tensión entre estructura y agencia, lleva a lo concreto del ejercicio político. Una cosa son los esquemas de concepción de democracia y otra las prácticas políticas en la escuela y en lo estatal, pues terminan en contravía, incluso, a pesar de los esfuerzos pedagógicos que se hacen en el colegio. Dado que es en las prácticas y en el ejercicio concreto donde se va construyendo la subjetividad política, si la democracia real, donde se libra la batalla por el poder, conduce a la lógica del “fin justifica los medios”, entonces el discurso formativo sobre la concepción ideal de democracia termina siendo vacío y lo que pareciera transmitirse y replicarse es este tipo de prácticas, que ellos denominan “política”.

Así pues, los jóvenes participantes parecen estar en medio de una brecha entre las prácticas de la política y la democracia a nivel nacional (en la configuración del Estado) y las prácticas escolares, en donde se intentan otras que, en algunos casos, terminan por replicar lo que sucede en la macropolítica. Si la conclusión de los estudiantes frente a la política es esta que se viene exponiendo, entonces se produce una devaluación de lo político, que deja de ser una acción del ciudadano en la polis para el bien común y se terminan por replicar prácticas y significaciones en las que lo político se relaciona con corrupción, clientelismo, abuso de poder, y quienes se dedican a ello dejan de ser referentes, producen rechazo y conllevan al retiro de lo público, a la renuncia al ejercicio de la ciudadanía y a la defensa activa de los derechos, constituyendo un escenario de cinismo político y fatalismo social (Euzébios Filho, 2024).

La pregunta sería: ¿Por qué se replican estas prácticas, a pesar de los esfuerzos formativos y pedagógicos, a pesar de que tienen muy clara la concepción de lo democrático?, ¿estas concepciones son la reproducción de las jerarquías existentes?, ¿cómo se legitima el poder dentro de la comunidad estudiantil?, ¿qué implicaciones tienen estas dinámicas para la participación democrática de los estudiantes? Además, ¿Al final, todo queda reducido al voto? Esta investigación solamente nos lleva a las formas en que los estudiantes construyen esquemas de concepción y prácticas sociales en los escenarios formales de democracia escolar. Pero las

preguntas planteadas deben profundizarse en nuevos procesos investigativos, puesto que la democracia y la política en la escuela siguen siendo orientadas y mediadas por el poder ejercido por los adultos y por estructuras dominantes (Nosetto & Wiczorek, 2021).

Los estudiantes de la Institución participan activamente en el proceso democrático, siguiendo los estándares establecidos en el proyecto escolar de democracia. Sin embargo, al igual que lo plantea Buarque Lins Costa (2012), cuando refiere que los consejos escolares todavía no ejercen funciones conforme a su naturaleza de deliberación, asesoramiento, regulación y supervisión y basados en los principios de la educación democrática, pareciera que el ejercicio democrático en la Institución Educativa, según los participantes, reproduce órdenes sociales y prácticas políticas permeadas por una cultura conservadora de valores autoritarios y clientelistas. Limitando la posibilidad de que se conviertan, a corto plazo, en espacios de participación con dirección a una cultura democrática.

Subjetividad política y participación democrática

Los hallazgos permiten afirmar que la subjetividad política de los estudiantes no se configura exclusivamente a partir de conocimientos sobre democracia o de la participación en procesos electorales, sino mediante las experiencias concretas de participación que viven en la escuela. En este sentido, la participación democrática actúa como un escenario de socialización política donde los estudiantes construyen significados sobre la autoridad, la representación, la justicia, los derechos y el bien común. Tal como plantean Alvarado et al. (2008), González Rey (2013) y Wadham et al. (2024), el sujeto político se configura en la experiencia práctica de intervenir en asuntos colectivos. Por ello, los debates, las elecciones escolares, los espacios de deliberación y los proyectos institucionales constituyen oportunidades para que los jóvenes se reconozcan como agentes con capacidad de incidencia sobre su realidad.

Gobierno escolar y subjetividad política

Los resultados muestran que el gobierno escolar opera simultáneamente como un escenario de formación democrática y como un espacio de reproducción de prácticas políticas que los

estudiantes cuestionan. Aunque los mecanismos de representación les permiten aproximarse al ejercicio de la ciudadanía, la escasa incidencia de los representantes estudiantiles en decisiones sustantivas limita las posibilidades de construir experiencias auténticas de participación. Esta situación tiene implicaciones en la configuración de la subjetividad política, pues los estudiantes aprenden que la participación existe formalmente, pero no siempre se traduce en capacidad real de transformación. De este modo, el gobierno escolar aparece como una institución ambivalente: favorece aprendizajes democráticos, pero también puede contribuir a la construcción de sentimientos de frustración, desconfianza y desencanto frente a la acción política.

El adultocentrismo

Esta tensión se encuentra estrechamente vinculada con las dinámicas adultocéntricas identificadas por los participantes. Los estudiantes perciben que la mayoría de las decisiones relevantes continúan siendo tomadas por directivos, docentes y familias, mientras que su participación queda restringida a asuntos considerados secundarios. En consecuencia, el adultocentrismo no solo limita la participación democrática, sino que también afecta los procesos de constitución de subjetividad política, al transmitir el mensaje de que la edad constituye un criterio de exclusión de los asuntos públicos (Lay-Lisboa et al., 2022; Liebel, 2022).

Paradójicamente, mientras la escuela busca formar ciudadanos críticos y participativos, reproduce relaciones de poder que restringen la capacidad de incidencia de quienes pretende formar para la democracia (Heid et al., 2023). Esto coincide con lo señalado por Duarte-Quapper (2012), quien advierte que la autoridad adulta suele legitimarse a costa de desvalorizar las capacidades políticas de niños, niñas y adolescentes.

En conjunto, los resultados sugieren que la construcción de subjetividades políticas en la escuela ocurre en medio de una tensión permanente entre los ideales democráticos promovidos institucionalmente, las oportunidades reales de participación ofrecidas por el gobierno escolar y las restricciones impuestas por estructuras adultocéntricas. Los estudiantes no aparecen como sujetos pasivos ni desinteresados de la política; por el contrario, desarrollan comprensiones críticas sobre la democracia y cuestionan las contradicciones entre discurso y práctica. Sin embargo, cuando la participación se limita a funciones simbólicas o consultivas, se favorecen procesos de

desencanto y apatía que afectan la confianza en las instituciones democráticas. Por ello, fortalecer la democracia escolar requiere no solo ampliar los mecanismos de participación, sino también reconocer a los estudiantes como sujetos políticos legítimos, capaces de incidir en las decisiones que afectan su vida escolar y comunitaria.

Conclusión

El principal hallazgo de la presente investigación estriba en que los estudiantes reproducen, en las prácticas sociales de la democracia escolar, las mismas lógicas políticas que critican a nivel nacional, contaminando el ideal democrático, que conocen claramente y al que lo consideran el marco ideal para un sistema de gobierno, con prácticas aprendidas del contexto macropolítico. Así, mientras formalmente la institución intenta formar en valores democráticos, las prácticas de toma de decisiones y la gobernanza de la institución siguen siendo adultocéntricas, mientras los jóvenes terminan encarnando las contradicciones del sistema que dicen rechazar. Al final, viene el desencanto, la decepción, el descontento, el cinismo político y la apatía, y con ello el ejercicio de estas prácticas “corruptas” y “clientelares” que terminan reforzando la estructura de la “política” en órdenes sociales más amplios.

La realidad muestra una clara diferencia entre el espíritu democrático con el que se pretende orientar el proceso formativo de los estudiantes y las prácticas diarias del ejercicio de lo político en la escuela. Esto plantea nuevamente el interrogante sobre el aporte del sistema educativo a la resignificación de la democracia, la participación política y la generación de sujetos políticos y ciudadanos activos, capaces de movilizarse, reclamar y actuar en pro de un país más justo, incluyente, participativo y democrático.

No obstante, y este es el otro hallazgo significativo de esta investigación, las prácticas de democracia y política estudiantil tienen un impacto significativo en la formación de la identidad y la subjetividad de los jóvenes participantes. Estas vivencias transforman la identidad política estudiantil, reconfigurando sus valores, percepciones y proyectos vitales en un proceso continuo de construcción ciudadana. Les permiten desarrollar conciencia política, construir identidad política, aprender a negociar el poder y la autoridad, desarrollar habilidades sociales y de liderazgo,

y forjar valores y principios, formando así su identidad y su subjetividad en la participación política y democrática.

Lo anterior no deja de ser una paradoja, más que una contradicción; pues la brecha entre las concepciones, los ideales y los aprendizajes que se tejen, con las prácticas que replican el orden social instituido, no deja de ser una alerta y una oportunidad para generar un cambio de rumbo. En este contexto, la escuela ofrece una base fundamental al enseñar teóricamente los ideales democráticos —participación, equidad, derechos y bien común—, lo que representa un avance. Sin embargo, este marco conceptual choca con prácticas reales que contradicen esos principios, revelando la brecha entre teoría y acción que debe superarse.

El problema es que los ejercicios prácticos que ponen en escena el discurso y la formación teórica, siguen siendo reproductores de prácticas no democráticas que contradicen lo teóricamente construido y el ideal que propone la democracia, y los introducen, paradójicamente, en prácticas sociales propias del orden “político” (*Realpolitik*) del sistema “democrático” nacional. El gran desafío de la educación democrática es transformar la decepción y apatía estudiantil en participación crítica, formando ciudadanos capaces de incidir en un Estado Social de Derecho pese a las contradicciones del sistema.

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26911765003.pdf>
- Alvarado, S. V., Patiño, J. A., & Loaiza, J. A. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 855-869. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.10.2.743>
- Álvarez-Rodríguez, A. A., & Monedero-Gallego, J.C. (2003). Gobiernos escolares, democracia representativa y las dificultades de la educación democrática en la escuela. *Revista Prospectiva*, (8), 82-96. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i8.7365>
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós.

- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista De Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Bourdieu, P. (1998) *La distinción: Criterios y bases del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). *Los Herederos: Los Estudiantes y la Cultura* (2a Ed.). Siglo XXI Editores.
- Bravo, O. A., Díaz Gómez, A., & Villa Gómez, J. D. (Eds.). (2024). *Psicología política y subjetividad política en jóvenes*. Universidad Icesi-ASCOFAPSI. <https://doi.org/10.18046/EUI/ee.1.2024>
- Buarque Lins Costa, M. B. (2012). La participación de los consejos escolares para la gestión democrática de la escuela pública. *Educación* 48(2), 285-298. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4044071>
- Canta Honores, J. L. & Quesada Llanto, J. (2021). El uso del enfoque de estudio de caso: una revisión de la literatura. *Horizontes, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 775-786. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.236>
- Carratalá-Puertas, L. (2016). ¿La Democracia es un sistema dependiente de valores como el conformismo y la obediencia? Un estudio comparado sobre las valoraciones que jóvenes y adultos españoles hacen de la democracia. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales* 11(2), 441-460. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61212>
- Castillo Guzmán, E., & Sánchez, C. (2003). ¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? dilemas de la socialización política en la escuela colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, (45), 1-17. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5494>
- Celis García, Z. M. (2022). Democracia en la escuela. Dos experiencias pedagógicas alternativas en México. *Perfiles Educativos*, 44(177), 147-164. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60737>
- Creswell, J., & Plano, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* [Diseño y realización de investigaciones de métodos mixtos]. SAGE Publications.
- Cubides, H. (2001). Gobierno escolar: cultura y conflicto político en la escuela. *Nómadas*, (15), 10-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3990619>

- Díaz Gómez, A., & Gonzalez Rey, F. (2005). Subjetividad: Una perspectiva histórico cultural. *Universitas Psychologica*, 4(3), 374-382.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n3/v4n3a11.pdf>
- Duarte Quapper, K. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Ultima Década*, (36), 99-125. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362012000100005
- Duarte Quapper, K., & Pezo Hoces, H. (2021). Adultez en la escuela: notas para su problematización. *Revista Realidad Educativa*, 1(1). <https://doi.org/10.38123/rre.v1i1.63>
- Escobar, J. & Bonilla-Jimenez, F. (s.f.). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
<http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>
- Espinosa, A., Anaya, R., Juarez, J., & Cakal, H. (2025). Antecedents and consequences of political moral laxitude: a peruvian case [Antecedentes y consecuencias de la laxitud moral política: un caso peruano]. *Frontiers in Political Science*, 6.
<https://doi.org/10.3389/fpos.2024.1473964>
- Espinosa, A., Janos, E., Pacheco, M., Juarez, J., & Chaparro, H. (2022). Populism in Peru: populist attitudes and perception of the populist offer and its relationship with political cynicism and attitudes toward democracy [El populismo en el Perú: actitudes populistas y percepción de la oferta populista, y su relación con el cinismo político y las actitudes hacia la democracia]. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1070609>
- Espinosa, A., Pacheco, M., Janos, E., Acosta, Y., Edilberto Álvarez-Galeano, Berenguer, J., Jiménez-Benítez, V., Lewis, H., Maric, M. L., Julián Martínez, Riba, E., Romero, J. C., Sandoval, S., Valencia-Moya, J., & Vera- Espinosa Ruíz, A. (2022). Ideology and Political Cynicism: Effects of Authoritarianism and Social Dominance on Perceptions about the Political System in 11 Ibero-American Countries [Ideología y cinismo político: efectos del autoritarismo y la dominancia social en las percepciones sobre el sistema político en 11 países iberoamericanos]. *Interamerican Journal of Psychology*, 56(2), e1465-e1465.
<https://doi.org/10.30849/ripijp.v56i2.1465>
- Euzébios Filho, A. (2024). Cinismo, eficácia política e outras reflexões da conjuntura inspiradas no marxismo e psicologia política [Cinismo, eficacia política y otras reflexiones sobre la

- coyuntura inspiradas en el marxismo y la psicología política]. *Revista Psicología Política*, 24, 1-13. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2024000101500
- Feito-Alonso, R. (2010). Escuela y democracia. *Política y Sociedad*, 47(2), 47-61. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230047A>
- Fernández-Chaves, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias Sociales* 2(96), 35-56. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galeano-Marín, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- Gallardo, H. (2006). *Siglo XXI. Producir un mundo*. Editorial Arlequín.
- Galván-Cardoso, A. P., & Siado-Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 7(12). 962-975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>
- Garces-Meneses, J. A. (2017). El reto de las escuelas democráticas modernas. El caso colombiano. *Diálogos sobre Educación*, 8(15), 1-15 <https://www.redalyc.org/journal/5534/553462433007/html/>
- González Rey, F. (2013, enero-junio). La subjetividad en una perspectiva culturalhistórica: Avanzando sobre un legado inconcluso. *CS*, (11), 19-42. <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1565>
- Heid, H., Jüttler, M., & Kärner, T. (2023). Participation in the classroom as a basis for democracy education? A conceptual analysis of the concept of student participation [¿La participación en el aula como base para la educación democrática? Un análisis conceptual de la noción de participación estudiantil]. *Frontiers in Political Science*, 5, Article 1225620. <https://doi.org/10.3389/fpos.2023.1225620>
- Hurtado-Peña, D. D., Bautista-Roa, M. A., & Bohórquez-Aunta, R. R. (Comps.). (2020). *Política y democracia. Apuntes y reflexiones en clave latinoamericana*. Ediciones Usta.

- Jiménez Morales, O. A. (2015). Los jóvenes y la democracia: Retos y perspectivas para el ejercicio de su ciudadanía. *TLA-MELAU, Revista de Ciencias Sociales*, 8(37), 30-49.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6184334>
- Jiménez, L., & Valdés, R. (2022). Participación, ciudadanía y educación inclusiva: posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 297-315.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400297>
- Lay-Lisboa, S., Armijo-Rodríguez, F., Calderón-Olivares, C., Flores-Acuña, J., & Mercado-Guerra, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 463-489.
<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
- Liebel, M. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Última Década*, 30(58), 4-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362022000100004>
- López Blanco, M. (s.f.). Los colegios no deberían existir. *Magazine Kidsein*.
<https://www.kindsein.com/es/21/1/485/>
- Lorea Leite, M. C., Moreira Hypolito, A., Dall'Igna, M. A., Cossio, M. de F., & Marcolla, V. (2012). Gestión escolar democrática. Una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 89-113.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100005
- Lozano Díaz, F. J. (2012). Educación para/en democracia. Una visión desde la filosofía para niños y TIC. *Redes Educativas: La Educación en la Sociedad del Conocimiento*, 1-12.
<https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/9a68c005-292f-4261-938e-130f1a593efe/content>
- Martínez Pineda, M. C., & Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana De Educación*, (63), 67-88. <https://doi.org/10.17227/01203916.1687>
- Martínez Rodríguez, J. B. (2011). Participación política, democracia digital y e-ciudadanía para el protagonismo de adolescentes y jóvenes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de*

- Formación del Profesorado* 14(2), 19-33.
<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217019031002.pdf>
- Montañés Serrano, M., & Ramos Muslera, E. A. (2019). La participación del estudiantado en el diseño curricular de la educación para la paz transformadora. *OBETS*, 14(2), 437-470.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7274434>
- Muñoz Arnau, J. A. (2010). Derechos y libertades en la política y la legislación educativas españolas. *Estudios sobre Educación*, 18, 317-319.
<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4687/4043>
- Muñoz Zamora, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela ¿Cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 107-129.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3887226>
- Nosetto, L., & Wieczorek, T. (2021). *Métodos de teoría política. Un manual*. Instituto de Investigaciones Gino Germani-CLACSO.
- Ñáñez Rodríguez, J. J., & Capera Figueroa, J. J. (2017). Participación política y gobierno escolar en las instituciones educativas de Ibagué. *Espacios Públicos*, 20(48), 151-171.
<https://www.redalyc.org/journal/676/67652755008/html/>
- Ochoa Cervantes, A. C., Díez-Martínez Day, E., & Garbus, P. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinéctica*, (54), 2-19.
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-003)
- Patiño Gaviria, C. D., Duque Monsalve, L. F., & Muñoz, D. A. (2017, enero-junio). Significados y acciones políticas en la producción de subjetividades políticas juveniles. *Revista Ratio Juris*, 12(24), 209-224. <https://doi.org/10.24142/raju.v12n24a10>
- Pérez Galván, L. M., & Ochoa Cervantes, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 22(72), 179-202.
<https://www.redalyc.org/journal/140/14048873009/html/>
- Piedrahita Rodríguez, J. A., & Monroy Velasco, I. R. (2022). Las voces de la juventud y la democracia en la escuela colombiana. *OBETS Revista de Ciencias Sociales*, 17(1), 135-153. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8293206>

- Quiceno-Botero, F. J., Rojas-Betancur, H. M., & Hernández-Quirama, A. (2019). Deformación de la participación y la democracia en la elección de los personeros estudiantiles. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 11(2), 78-85. <https://doi.org/10.22335/rlct.v11i2.615>
- Quiroz Villalobos, M. (2019, enero-junio). La desconfianza hacia la democracia en América Latina. *Cuestiones Constitucionales*, (40), 221-241. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484881e.2019.40.13233>
- Ramírez Vicente, E. (2022). Participación estudiantil y democracia en las escuelas: ¿Existe la voz de los subalternos? *Revista Peruana de Educación*, 4(7), 39-53. <https://doi.org/10.33996/repe.v4i7.837>
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: Política y filosofía*. Nueva Visión.
- Reyes, L., & Seoane, J. (2010). Democracia y educación: Dos perspectivas sociológicas. *Integra Educativa* 3(3), 111-126. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n3/n03a08.pdf>
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Sousa, I., & Ferreira, E. (2024). Students' participation in democratic school management: A systematic literature review [La participación de los estudiantes en la gestión democrática de la escuela: una revisión sistemática de la literatura]. *Journal of Social Science Education*, 23(1), 1-20. <https://doi.org/10.11576/jsse-6333>
- Tremínio Sánchez, I., & Pignataro López, A. (2015). Jóvenes y democracia: Comportamiento electoral y actitudes políticas en Costa Rica. *Derecho Electoral*, (20), 309-343. <https://cpj.go.cr/capitulo/jovenes-y-democracia-comportamiento-electoral-y-actitudes-politicas-en-costa-rica/>
- Varguillas Carmona, C. S. & Ribot de Flores, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Laurus*, 13(23), 249-262. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102313.pdf>
- Wadham, R. L., Christensen, L., & Leary, H. (2024). Democratic education as expressed in practice: An integrative literature review [La educación democrática en la práctica: una

revisión integradora de la literatura]. *Journal of Educational Research and Practice*, 14(1), 119-134. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2024.14.1.08>