




Del pensamiento clásico a la educación contemporánea: la participación como eje formativo


Joel Isaac Román Negróni

Universidad Pontificia Bolivariana (negróniisaac@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0001-6817-9738>

Lorena Gallego Vallejo

Escuela Colombiana de Carreras Industriales (loregalle30@hotmail.com)

 <https://orcid.org/0009-0002-7018-1217>

Recibido: 30/10/2025 / Aceptado: 16/03/2026 / Publicado: 13/06/2026

Para citar este artículo:

Román Negróni, J. I. y Gallego Vallejo, L. (2026). Del pensamiento clásico a la educación contemporánea: la participación como eje formativo. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 13(25), 24-38. <https://doi.org/10.63314/DTPS6842>

Resumen

En la Grecia antigua, la educación y la participación política estaban intrínsecamente vinculadas, pues la formación ética e intelectual del ciudadano era condición necesaria para ejercer responsabilidades en la vida pública. Platón concibió la educación como un medio para lograr justicia y excelencia en los ciudadanos, mientras Aristóteles vinculó la ética individual con la organización de la ciudad, señalando al ser humano como un “animal político” capaz de deliberación y acción racional. Con el tiempo, la educación se institucionalizó y se subordinó a políticas estatales y lógicas económicas, perdiendo su sentido original de desarrollo crítico y formación integral. La participación educativa pasó a ser un formalismo centrado en la eficiencia y el cumplimiento de objetivos administrativos, dejando de lado la reflexión y la construcción de una conciencia crítica. En este artículo se subraya que la participación genuina debe ir más allá de lo sociopolítico, siendo un proceso si bien intencional, también dialógico y transformador. Implica autorreflexión, cuidado de sí mismo y capacidad de incidencia en la comunidad, fomentando el desarrollo integral de los individuos. De esta manera, la educación cumple su función ética, formativa y socialmente transformadora, concatenando con la singularidad de cada estudiante en órbita del bien común.

Palabras clave: educación, participación política, ética, conciencia crítica, transformación social



Do pensamento clássico à educação contemporânea: a participação como eixo formativo

Resumo

Na Grécia antiga, a educação e a participação política estavam intrinsecamente vinculadas, pois a formação ética e intelectual do cidadão era condição para exercer responsabilidades na vida pública. Platão concebia a educação como um meio para alcançar a justiça e a excelência nos cidadãos, enquanto Aristóteles vinculava a ética individual à organização da cidade, apontando o ser humano como um “animal político” capaz de deliberação e ação racional. Com o tempo, a educação se institucionalizou e se subordinou a políticas estatais e lógicas econômicas, perdendo seu sentido original de desenvolvimento crítico e formação integral. A participação educativa passou a ser um formalismo centrado na eficiência e no cumprimento de objetivos administrativos, deixando de lado a reflexão pessoal e a construção de consciência crítica. Este artigo ressalta que a participação genuína deve ir além do sociopolítico, sendo um processo intencional, dialógico e transformador. Implica autorreflexão, cuidado de si mesmo e capacidade de incidência na comunidade, promovendo o desenvolvimento integral dos indivíduos. Dessa forma, a educação cumpre sua função ética, formativa e socialmente transformadora, conectando a singularidade de cada estudante com o bem comum.

Palavras-chave: educação, participação política, ética, consciência crítica, transformação social

From Classical Thought to Contemporary Education: Participation as a Formative Axis

Abstract

In ancient Greece, education and political participation were intrinsically linked, as the ethical and intellectual formation of citizens was a prerequisite for exercising responsibilities in public life. Plato viewed education to achieve justice and excellence in citizens, while Aristotle connected individual ethics with the organization of the city, identifying human beings as “political animals” capable of deliberation and rational action. Over time, education became institutionalized and subordinated to state policies and economic logics, losing its original purpose of critical development and holistic formation. Educational participation turned into a formalism focused on efficiency and the fulfillment of administrative objectives, neglecting personal reflection and the construction of critical consciousness. This article emphasizes that genuine participation must go beyond the socio-political, being an intentional, dialogical, and transformative process. It involves self-reflection, self-care, and the ability to make an impact within the community, fostering the integral development of individuals. In this way, education fulfills its ethical, formative, and socially transformative role, connecting the uniqueness of each student with the common good.

Keywords: education, political participation, ethics, critical consciousness, social transformation

Introducción al concepto de participación

Para el abordaje sobre el concepto de participación, como parte esencial en el núcleo de la acción educativa, es pertinente destacar, aunque someramente, sobre la elaboración histórica de dicho concepto, el cual permite ofrecer una lectura en este artículo en torno a las consideraciones educativas sobre el empleo del término de participación; pero partiendo primero desde la perspectiva política y segundo desde la perspectiva actual de la acción educativa. Aunque no se pretende hacer exhaustivas anotaciones sobre una historia

sobre el concepto de participación lo que sí nos parece pertinente es apuntar en nuestro derrotero argumentativo es a partir de dos pensadores claves: Platón y Aristóteles, los cuales permitan generar una reflexión pertinente hacia dónde viene apuntando lo que hoy en día entendemos cómo educación y la acción de educar.

Ahora bien, en el contexto de la tradición de la cultura griega, marcada por los conflictos, las tensiones políticas y sociales de la época del siglo VI a.C., aproximadamente, se comenzó a descubrir concepciones sociales para un régimen político que pudiera definir y, si se quiere, ampliar las formas de la organización política y jurídica de la época. Aunque el concepto de constitución no se entendió como hoy en día, como un documento escrito y definitivo, el término clásico *politeía*, con el cual se fundamentó la comprensión sobre el ideal sobre el ejercicio participativo en la Grecia antigua, se acuñó para describir la distribución de los quehaceres y, sobre todo, la distribución del poder en la *polis*. Es por ello por lo que en Grecia es posible hablar de *politeía* democrática, oligárquica, aristocrática, entre otras formas “constitucionales”, en el sentido de que son regímenes o gobiernos en la distribución del poder y la responsabilidad de los ciudadanos.

De este modo, se surtió una suerte de cambios sociales al interior de Grecia, y con la llegada del arconte Solón, en el 591 a.C., surgirían tópicos elementales que servirán de insumos para una mejor forma de gobierno, forzando el interés por el buen vivir de los ciudadanos. Pues, en ese entonces, “toda la tierra estaba en manos de pocos. Y si no pagaban las rentas eran reducibles a la esclavitud, tanto ellos como sus hijos. Y los préstamos los obtenían todos respondiendo con sus personas hasta el tiempo de Solón” (Aristóteles, 1984, pp. 55-56). Con Solón entonces, se agregó un elemento normativo de “descargar” (*seisákhtheia*) a los atenienses del peso de los impuestos previos bajo el poder de los arcontados. Es ilustrativo que Solón esgrimió el tema de la *atimía* (deshonra) introduciéndola como la base para la participación política; en la medida en que la participación ciudadana es una obligación para todos los ciudadanos y que incurrir en desinterés existiría la pérdida de la ciudadanía y la exclusión de la comunidad política.

Ahora bien, Platón, en la *República*, título que no correspondió al original griego de *politeía*, explicó las razones que no son propiamente construir una forma de sociedad ideal en la cual destacar, como se ha creído erróneamente, una sociedad perfecta de ciudadanos o de gobiernos. Antes bien, la obra pretende ser un tratado de medicina política para remediar los asuntos políticos con la particularidad de que se pudiera aplicar en la sociedad de la época las razones fundamentales, para dar tratamiento a los regímenes o constituciones de la época. Es un tratado medicinal que pone de manifiesto la búsqueda por las vías racionales las explicaciones por las cuales los Estados están enfermos y podrían recobrar la salud política. De manera que en mayor o menor grado están todos los Estados enfermos (Platón, 2015, p. 376). Por lo tanto, el concepto de participación y distribución de los quehaceres políticos, que Platón pone en boca de Sócrates, no es más que una elaboración del examen de las situaciones de las ciudades-estados, cuyo posterior propósito es encontrar los orígenes de la sociedad está en las necesidades de una cooperación y participación entre seres humanos para la satisfacción de las propias necesidades humanas; esto es, en la distribución y en el principio de la división de los quehaceres (Platón, 2015, La

República, III, 398a, p. 217). A este respecto cabe agregar que la distribución de los quehaceres en los asuntos políticos, en la mente del autor de la *República*, son por las vías de una naturaleza en que se define el desempeño de las funciones públicas.¹

Ahora bien, tomando en cuenta la *Carta VII* (1992) de Platón allí se observa con toda claridad lo que lo separó de sus conciudadanos y que, siguiendo la lectura expuesta en el *Gorgias* 521 ss., no vaciló en poner en boca de Sócrates: la asamblea política de la época no es más que un tribunal de niños, siendo, por ejemplo, el médico acusado por el cocinero. Las deliberaciones políticas deben ser saneadas y refrendadas por el tratamiento de un orden al interior del gobierno. Lo que supondrá una participación organizada en virtud de su propia función (*ergon*), la justicia y la educación filosófica como fundamento de un buen gobierno. En ello se observa que las condiciones políticas y jurídicas no serían posible sin una educación, con la cual se propende a un conocimiento del Bien y, por lo tanto, con la carencia de este último no puede haber justicia (Platón, 2015, *La República*, III, 380c ss., pp. 184–190; II y IV, 370b–374e, 433a–434c; VII, 519c–520a). Es, además, significativo que, en el *Gorgias* de Platón, Sócrates conciba el ejercicio político como un cuidado y educación del alma y del cuerpo, al entender que la política se divide en dos partes esenciales: la gimnasia y la medicina (Platón, 2021; *Gorgias*, 464b). Esta concepción del cuidado se relaciona con la formación del ciudadano, en la medida en que implica tanto el perfeccionamiento físico como el desarrollo de las capacidades racionales y discursivas. Sobre esta idea de participación, como lo ha subrayado Richard Sennett:

El gimnasio tenía un proceso de aprendizaje, procuró entrenar los músculos masculinos, educaba la voz varonil enseñando a los jóvenes a competir verbalmente, una habilidad que necesitarían para participar en la democracia de la ciudad. [...] El primer paso consistía en enseñar al joven cómo proyectar la voz y articular las palabras con firmeza. Se le enseñaba entonces a utilizar las palabras a la hora de presentar y rebatir argumentos con la misma economía de movimientos que aprendía en la lucha (Sennett, 2015, p. 48).

Desde esta óptica de la enseñanza, el principio es, a su vez, específico y explicitado, según el cual cada uno debe hacer lo que le corresponde, sin salirse, por así decir, de las tareas asignadas. Es decir, el principio de la división de trabajo no solo se explica en la distribución de un bien que es el objeto último de la ciudad, sino en que la participación política radica en que todos constituyen forzosamente la ciudad, bajo la cual existe el principio de comunidad. Se trata de que si Sócrates, explorando a través de una radiografía, remedia la salud de los regímenes políticos y establece el lugar de las clases tiene como objeto definitivo el bien de la ciudad siempre en miras a una mejor forma de educación. Es por estas razones, como interpretará Rousseau la *República* de Platón, es un tratado de educación, puesto que allí, lo que corresponde al tratamiento de la mejor formación de los ciudadanos. Aunque es de notar que la *República* de Platón abre la discusión con el

¹ Platón no llegó al rechazo de la democracia por una suerte de gratuidad, según lo pensó Popper el cual argumentaría que Platón fue un antidemocrático, por una suerte de legitimización de las mejores castas. Las vías por las cuales rechazó la democracia se hicieron presente en Platón, y tuvieron que ver por su experiencia personal y política, por un lado, y por la muerte de su maestro Sócrates, por otro lado.

problema de la justicia, siendo un segundo título agregado por Trasilo: “Sobre la justicia”, el propio objeto para Sócrates es la búsqueda de un principio para la vida social. Es así, pues, que tanto los temas de la justicia y la forma de educación serán el vínculo de los ciudadanos y la forma de gobierno. La formación de los ciudadanos, en la ciudad de Platón, tiene un lugar relevante, en la medida en que en un gobierno justo los ciudadanos pueden desarrollar sus capacidades y participar de los asuntos sociopolíticos para mostrar sus intereses y pueden, como se plantearía con toda claridad en el *Alcibíades* de Platón, gobernarse a sí mismos: sus emociones y afecciones en vista de una vida moral en el contexto de los propios fines. En este gobierno platónico, el cual, si bien es verdad contiene elementos de un orden interior, el principio de una propuesta educativa esta intrínsecamente relacionada con el sostén de las actividades comunitarias y políticas.

Ahora bien, en lo que respecta al ideal de sociedad platónica, fundada en la función política sobre el conocimiento del Bien y que, por lo tanto, la justicia está orientada a la construcción racional de las actividades sociopolíticas, dicha planificación proyectada en la *República* parece anotarse no particularmente la protección de los individuales, sino en establecer claridades acerca de la satisfacción de las necesidades elementales y físicas (*anagkaía*) de los ciudadanos. En este espectro político-filosófico de Platón se busca establecer las medidas esenciales para el desarrollo y la fortificación de la estructura política como orientación de la participación y la acción de los ciudadanos a través de una mejor propuesta de educación (Platón, 2015, pp. 623-624; *La república*, IX 592ab).

De otro lado, tomando como ideal central la descripción de Aristóteles, la cual se pone de manifiesto en la *Ética a Nicómaco* (2011, p. 314; X, 9 1181b), planteó la necesidad de examinar la cuestión acerca de la legislación, subrayando que los investigadores anteriores dejaron de lado indagar dichos aspectos con una perspectiva filosófica del ser humano. Estas ideas finales de su *Ética* (2011), a nuestro modo de ver, vendrían a ser unas ideas preliminares de su proyecto político, o filosofía sobre la legislación, que tendrán sus resultados en *La constitución de Atenas* (1984), en la cual, luego de compilar las distintas constituciones de la época, tratará de comprender cuál es la mejor y cómo clasificar estos regímenes de acuerdo con uno que tenga lugar en el empleo de las leyes y si, por tanto, pueden tener alguna utilidad por la cual se sirven. Aristóteles “va a relacionar experiencia, política y leyes” (García, 2006, p. 80). En este sentido, en Aristóteles existe un principio fundamental, o al menos uno de los principios de la política, y es que parte de la hipótesis, en un proemio metódico, del género-sujeto, de que las cosas humanas, o también las cuestiones prácticas, se relacionan con la política; es decir, que va a relacionar la *Ética* (2011) con la *Política* (1988). Se trata de que la *Ética* (2011) estudia lo que corresponde a los individuos en función de las acciones; mientras la *Política* (1988) se orientará al estudio de las acciones de las comunidades, constitucionales y al ordenamiento de la vida en la ciudad. Se explicita los predicados de la ciudad y su fin, que, en definitiva, es el bien (Düring, 2010, p. 671; Jiménez, 2018, pp. 40-41). Las actividades están dirigidas hacia el bien y son en cuanto y en tanto que “tienden hacia su fin último, finalidad” (Aristóteles, 2011, p. 47; I, I, 1094).

La *Ética a Nicómaco* tratará sobre aquellas actividades individuales que tienden hacia el bien y su perfeccionamiento, en cuanto a que el hilo conductor es el ser humano y no

particularmente la comunidad; mientras en la *Política* (1988), según su punto de estudio es el bien, es a la luz de la comunidad, o las comunidades, es en cuanto se organizan hacia el perfeccionamiento de un bien concreto. Para Aristóteles, la ciudad es por naturaleza (*tà physiká*) una organización y, por lo tanto, el ser humano es por naturaleza un animal político (*zoon politikon*). En *De anima* (1978) Aristóteles expone los tres tipos de alma según sus funciones vitales, y en el ser humano existe la capacidad de la reflexión y de pensamiento, agregando que en él hay una capacidad de deliberación y, en este sentido, hay *logos*. Es de anotar entonces, a partir de la reflexión filosófica de Aristóteles, que la idea de participación política deriva de una estructuración y observación metódica para concatenar con esta naturaleza del ser humano con los asuntos políticos. En *De anima* (1978), explicando la naturaleza del pensamiento en el ser humano, dará cuenta entonces que es el único ser vivo que tiene la capacidad de razonar, hablar, argumentar y aclarar en comunidad sobre aquellas cosas que están relacionadas con “lo ventajoso y desventajoso, de lo que es justo e injusto” (Agudelo Zorrila y Román Negroni, 2018, p. 66). En esta distinción psicológica exhibe que el ser humano posee la razón y la capacidad de pensar, derivando entonces en el uso de una razón prudente que abraza la conducta sea verdaderamente excelente. En Aristóteles, la idea de participación política tiene su fin en la realización, o florecimiento, de todos los seres humanos. Desde esta naturaleza de quienes componen la ciudad se sigue de la participación en que en la primera se origina una disposición estructural de los seres humanos hacia la vida política (Godoy, 2006). Siendo así en el ser humano la capacidad de deliberación, Aristóteles encontraría las razones suficientes para entender a este animal político o social en la necesidad de participación, fundamentándose en una idea elemental de que empleando la palabra constituye comunidad.

Aristóteles vendría a entender al ser social como un ser natural en la participación política. Por lo tanto, la idea de Aristóteles se explica siguiendo una serie de concatenaciones de tesis principales en que, siendo la ciudad fundamentada en lo *natural*, por la condición social y política de los seres humanos, se sigue de que la participación política coexiste con un modo de ser racional, el cual es un “ingrediente extra y añadido que los seres humanos tienen y los animales no” (Agudelo Zorrila y Román Negroni, 2018, p. 76). De este modo, la compilación de las distintas constituciones por parte de Aristóteles no hace más que explorar cuáles de ellas sirven de insumo para la reflexión política de la participación, caracterizando a este *homo politicus* en función de unas responsabilidades que se entiende única y forzosamente a través de un *logos*, a saber, la palabra. La idea nuclear de la participación política en Aristóteles quedó centrada en la realización de la excelencia (virtudes), mostrándose en el verdadero ejercicio de realizaciones en la convivencia política.

El concepto de participación en la educación

Ahora bien, luego de haber mostrado algunas ideas relativas al concepto de participación, a partir de la perspectiva política de Platón y Aristóteles respectivamente, particularmente vinculados con la formación del ciudadano excelente, nos proponemos destacar en este apartado acerca de cuáles fueron esas condiciones históricas para que un concepto político

comenzara a entenderse dentro de la acción educativa, según el cual las instituciones empezarán a comprender y a configurar las teorías pedagógico-curriculares dentro de todo el engranaje de que el aula debe ser considerado como un espacio para garantizar incidencias reales y no meramente simbólicas, con la intención en este artículo de ofrecer elementos críticos hacia dónde cada día apunta la educación. Como se ha comentado antes:

La participación ciudadana es un concepto cada vez más presente en nuestra sociedad. Lo encontramos en los ámbitos políticos e institucionales, se plasma en disposiciones legales diversas, aparece constantemente en los medios de comunicación, ha penetrado en el ámbito educativo (García-Pérez, 2009, p. 5).

Es importante subrayar que el mayor rango de extensión, el de la educación, es la vida social necesariamente, aunque esto tampoco supone que la educación y lo que ella implica, su acción, es únicamente social. Se trataría más bien de una cultivación al interior de la vida de los estudiantes para que más allá de responder a esos problemas sociopolíticos exista una mirada singular de sí que permita a la condición humana la autorrealización y que posteriormente esto tenga incidencias en la comunidad (Mendoza Zuany y Sandoval Rivera, 2025). La concepción clásica de participación política que emanó de las manos de un Estado, como aparato de poder, de acuerdo con lo antes comentado en el pensamiento filosófico de Platón y Aristóteles, en la estructuración y regulación de un sistema de formación, el cual descansó en la distribución de las responsabilidades ciudadanas, necesariamente estuvo centralizado en la gobernabilidad de la época, con la cual se endilgó cualquiera de las acciones pertinentes para la formación ciudadana. En ambos casos, con sus matices y exploraciones filosóficas distintas, la educación es dada por la concepción de un ordenamiento estructural por parte de la legislación respectivamente. Ya sea por el tratamiento médico-filosófico, como en el caso de Sócrates en *La República* o el *Alcibíades* de Platón, o, en su caso, por un interés revisionista de regímenes para la edificación de una colectividad erigida por la institucionalidad en el pensamiento aristotélico.

La condición de participación quedaría ampliada luego de que en los años 60 y 70 la noción de participación política comenzara a introducirse dentro de los aparatos discursivos en la educación. Sin embargo, a diferencia de su función protagónica en la *polis* ateniense, donde la participación política era inseparable de la vida cívica y de la educación, el Estado actual ha venido experimentando una progresiva pérdida en el ejercicio de la centralidad en los procesos de gobernabilidad y en lo que refiere a los asuntos educativos. Como pudo mencionarse anteriormente, el ordenamiento de la vida política en la época griega y las funciones de que la educación estuvo en vista para formar seres políticos, hoy en día la institucionalidad gubernamental haciendo esfuerzos posibles para mantener homogeneidad mediante normativas y proyectos de desarrollos al interior de la educación en general a perdido el eje central del quehacer de la acción educativa. De manera que en la actualidad la educación se ha venido entendiendo únicamente como la forma de hacer cambios significativos en la sociedad, y particularmente ofrecer al sector productivo individuos con capacidades meramente técnicas, perdiendo de vista la humanidad, el cuidado de la vida y el medioambiente como hábitat de casa común (Rodríguez Bustamante, 2025). La educación debe comprenderse como un proceso estructurado y

profundo que trasciende la simple transformación social inmediata. Su finalidad radica en la formación de sujetos capaces de comprender su propia existencia singular, en desarrollar un pensamiento singular y asumir una responsabilidad ética frente a sí mismos y los otros, que no necesariamente es lo social; esto sería un quehacer indirecto, pero no su fin. De este modo, la educación no puede limitarse a responder únicamente a demandas externas o pragmáticas, sino que debe preservar un espacio para el cultivo de la humanidad en su dimensión más completa y de vida auténtica.

El desplazamiento del Estado se erigió a partir de finales de la década de 1980, en un contexto marcado por la caída del muro de Berlín y el surgimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), acontecimientos que propiciaron la consolidación global del paradigma neoliberal (Agudelo Zorrilla y Román Negroni, 2018). De hecho, autores como Harvey (2005) han analizado cómo el neoliberalismo, al promover la desregulación, la privatización y la subordinación del Estado al mercado, ha reconfigurado el papel estatal, reduciendo su intervención directa en la provisión de bienes públicos. En esta perspectiva, Foucault (2007) ya advertía que el neoliberalismo no implica una ausencia del Estado, sino una nueva *racionalidad* de gobierno, la *guberna-mentalidad*, que opera mediante la activación de lógicas de mercado en todos los ámbitos de la vida social. Así, el sector privado ha asumido un rol cada vez más protagónico en la gestión de las necesidades colectivas, desplazando al Estado como agente exclusivo del bienestar común. Al Estado, entendido como la organización política que concentra y legitima la autoridad, solo le queda en sus manos el aparato educativo para contribuir en la participación a través de la educación y, sin embargo, “el acomodado ejercicio habitual de la ciudadanía en nuestras sociedades “democráticas” no parece que contribuya mucho a la construcción de este tipo de ciudadano verdaderamente participativo y universalista” (García-Pérez, 2009, p. 6). Frente a este nuevo paradigma de subordinación política la educación por lo tanto es arrastrada y subordinada cada vez más a las propagadas políticas que devienen del mercado.

En este sentido, si la educación no forma parte del orden de las políticas públicas y los proyectos del gobernante, se convierte en un espacio donde, haciendo uso “legítimo” de la fuerza del lenguaje, se ejerce una acción antagónica a la verdadera función educativa (Apple, 2004). Esto se manifiesta en recortes presupuestales y limitaciones económicas a las instituciones educativas que terminan subordinando la educación a los intereses del gobernante de turno (McLaren y Proasi, 2025). En este sentido, la educación se ha convertido, ahí sí, en generar cambios “significativos” de la sociedad por la fuerza, produciendo cada día más las desigualdades (Di Piero, 2025).

En este sentido, el cambio de paradigma en la transformación estructural, que algunos han entendido como giro neoliberal (Bourdieu, 1993; Brown, 2015), ha tomado protagonismo generando repercusiones degenerativas en el contexto de la educación. Lo que tradicionalmente estuvo vinculado con las ideas de formación y responsabilidad ciudadana, el cambio ha venido progresivamente instrumentalizando la participación en la educación dentro de un contexto de mercado y de gestión y, por consiguientemente, al cumplimiento de roles funcionales dentro de la sociedad. De ahí llame la atención que algunos autores

caractericen a la educación como parte de la industria del entrenamiento, en tanto que cada vez enfrenta las mismas crisis financieras y éticas que acentúan cada vez más las desigualdades (Smith, 2023).

Ahora bien, es pertinente anotar que, en la concepción clásica, la participación política no se entendió de forma escindida o disociada de la educación, como se mencionó anteriormente, sino que, como es sabido, la una no era separada de la otra; estarían intrínsecamente relacionadas porque la educación constituyó el fundamento mismo de la vida política. En efecto, para los griegos, la participación en los asuntos públicos no podía ejercerse sin una previa formación ética e intelectual del ciudadano (Sennett, 2015). En el mundo antiguo, la política y la educación no son dos mundos separados con funciones independientes o irreconciliables, sino que están intrínsecamente relacionadas en el marco del proyecto ético-político de la ciudad. Desde esta perspectiva, el ideal del Estado no se entendió exclusivamente en tratamiento administrativo de la vida política y con ello las leyes, sino en un conjunto de elementos que concebían el ser humano como un todo en la vida política, siendo esta fundamental en la formación ética y cívica de los ciudadanos. En efecto, tanto Platón como Aristóteles conciben que la función fundamental del legislador o el gobernante no es simplemente legislar ni ejercer coerción de autoridad, sino formar ciudadanos virtuosos, capaces de participar activamente en la vida pública orientada al bien común. Como señaló Aristóteles en su *Política*, “el fin del legislador debe ser la virtud y la excelencia de los ciudadanos” (*Política*, 1280b). Esta afirmación subraya que el buen gobierno se comprende no solo por su eficacia normativa, sino por la facultad para educar a los ciudadanos hacia la excelencia; es decir, conducirlos hacia la realización de su potencial racional y ético. Desde esta mirada, la educación cumple una función política esencial, pues configura las disposiciones, hábitos y criterios necesarios para la deliberación, la justicia y la vida comunitaria. Así, el ejercicio del poder político, lejos de ser una simple técnica de gestión está orientado a la formación de los ciudadanos.

En el siglo XIX, la educación comenzó a institucionalizarse como un sistema nacional, concebido no solo como un espacio para el cultivo de la virtud y la deliberación política, sino también como un ámbito sujeto a organización y control estatal, siendo entonces las condiciones de virtudes y su cultivo desdibujadas de la organización política de hoy en día. Este asunto sentó las bases para que, en el siglo XX, la educación se integrara cada vez más como una pieza clave dentro de las lógicas de la gestión administrativa y económica, especialmente a partir de la posguerra y con el auge de las políticas educativas orientadas al desarrollo económico y la eficiencia. En este entonces, la educación, aun dentro de los asuntos políticos, se empezó a perfilar como algo externo e independiente, como algo subordinado y estilo de prejardín; es decir, un experimento de que lo que allí acontece será, por tanto, en la vida política. Con el positivismo y la institucionalización de los sistemas educativos nacionales, inspirándose en los modelos como el prusiano, la educación pasó a concebirse como un mecanismo estatal de organización social y económica. La participación política, ya estando vinculada con la formación de ciudadanos virtuosos, como se mostró en Aristóteles o en el republicanismo platónico, se erigió una nueva reconfiguración de una participación funcional en el aparato estatal, centrándose en el

cumplimiento de metas y la disciplina social. Al respecto, en la segunda mitad del siglo XX, luego de la posguerra y la expansión de las políticas de Estado, lo que venía desde los años 70, 80 y 90, con el cambio de paradigma del capital humano, transformaron la educación en un objeto de las políticas de la gestión y desarrollo económico.

Tras la Segunda Guerra Mundial, el discurso internacional sobre educación, impulsado por organismos como la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE (Torres, 2011), comenzó a vincular la educación con los proyectos económicos, especialmente a través del concepto de desarrollo económico y de la gestión eficiente de los recursos humanos (lo que hoy, bajo un cambio de paradigma, se denomina gestión humana). En este contexto, las lógicas de la administración empresarial fueron ganando terreno en el ámbito educativo, desplazando progresivamente la concepción de la educación como un espacio para el desarrollo integral de capacidades humanas en la relacionada con el desarrollo económico de los países. Bajo esta influencia, el lenguaje pedagógico se fue moldeando según parámetros administrativos: indicadores, planes, metas, modelos de impactos y presupuestos. Así, el término de proceso, habitual en el lenguaje educativo, adquirió un matiz más cercano a la gestión administrativa que al sentido humanístico y formativo (Torres Santomé, 2001), y hoy en día puede verse con tanta explicites. En consecuencia, la evaluación y la educación misma dejaron de centrarse en el aprendizaje, aunque se intenta mencionar en los espacios educativos, y el desarrollo de los estudiantes para focalizarse, sobre todo, en la eficacia de planes, modelos y estrategias de gestión. En este sentido, la idea de participación en la educación está vinculada a la adopción de modelos y agendas internacionales que establecen lineamientos estratégicos contrarios a la concepción de la educación como un ejercicio de deliberación y formación del pensamiento cívico. Por el contrario, dichos modelos asumen la educación principalmente como un insumo destinado a mejorar y legitimar decisiones de “rendimiento” conforme a métricas administrativas.

Autores como Paulo Freire (1970), Deval (1998; 1999), Coll (1987), entre otros, llamaron la atención tempranamente sobre el riesgo de que el concepto de participación en la educación fuera apropiado por lógicas bancarias, tecnocráticas y productivas. Incluso, como plantearía Coll (1987), la importancia de dejar de ver a la educación y los procesos como una construcción de participación únicamente de presencia física, sino singular lo que recoge el tema de las emociones, cognitivas e histórico-biográficas de los estudiantes. Hoy en día, el concepto de participación se ha convertido en un esnobismo conceptual, cargado principalmente de un contenido económico que diluye su significado político y liberador originario (Freire, 1970; Deval, 1998; 1999). Más que un espacio para la formación crítica y la transformación social, la participación educativa suele reducirse a un formalismo instrumental al servicio de la gestión administrativa y la eficiencia productiva (Torres Santomé, 2001; Labaree, 1997). No obstante, es crucial insistir en que la participación en educación debe ser concebida como una práctica genuina, que fomente la conciencia crítica, el libramiento de los sujetos y la construcción colectiva del conocimiento (Coll, 1987; Nussbaum, 2010; Dewey, 1916). Solo así podrá la educación cumplir con su función esencial de espacio dialógico, de poder compartido y de transformación social, y no quedar atrapada en el discurso vacío que legitima estructuras de poder. De manera que la

participación en educación no solo implica participar en los asuntos relacionados con la vida sociopolítica, sino también participar en asuntos en que se vinculan con las emociones y la singularidad; hoy perdidas de vista (Coll, 1987; Freire, 1970). Una posible y correcta participación en educación también tiene que ver con algo propio e inherente a la singularidad humana, que está en ellos mismos y no como algo externo como lo es la vida en comunidad (Foucault, 1985; Nussbaum, 2010).

En virtud de lo antes comentado, el concepto de participación en educación no se reduce únicamente a la acción sociopolítica de los contextos, máxime cuando obedece a criterios ideológicos (Alexander, 2022), sino que también implica y exige un ejercicio de cuidado de sí, entendido en la tradición griega y latina como la *epimeleia heautou* (Foucault, 1985; Hadot, 2002). Este ejercicio fundamental aparece ya en el *Alcibíades* de Platón, donde Sócrates interviene en la vida del joven homónimo y plantea la imprescindible tarea de ocuparse primero de sí mismo, cultivar el alma, cuidar la palabra y el pensamiento, antes de involucrarse en los asuntos públicos y políticos (Platón, *Alcibíades I*, 130a–135c). En este sentido, autores contemporáneos como Martha Nussbaum han insistido en la necesidad de recuperar el valor de las humanidades dentro de las discusiones político-democráticas, advirtiendo que la educación actual continúa corriendo el riesgo de subordinarse a los intereses político-económicos y perder así su función ética y formativa (Nussbaum, 2010; 2011). De este modo, la educación se concibe como un espacio para el desarrollo integral, la autorrealización y la construcción de conciencia crítica, que no solo genera efectos en la vida social, sino que comienza en la singularidad de cada estudiante (Freire, 1970; Dewey, 1916). Solo así la participación puede ser genuina, transformadora y liberadora, evitando quedar atrapada en formalismos vacíos al servicio de estructuras de poder y eficiencia administrativa (Coll, 1987; Torres Santomé, 2001).

Ahora bien, cuando se adoptó la perspectiva de participación en el contexto de la educación, se buscó dar un sentido profundo a la acción educativa, entendiéndose el aula como el espacio desde el cual surgen los cuestionamientos más singulares de cada vida humana (Freire, 1970; Dewey, 1916). Aunque pudiera parecer que la finalidad de la educación es formar individuos capaces de comprender y actuar sobre su comunidad o sociedad, también implica un despliegue hacia sí mismos: un proceso de autorreflexión y cultivo que impulsa cambios internos, los cuales, a su vez, pueden proyectarse al escenario social y convertirse en una fuerza de incidencia real dentro de la comunidad (Nussbaum, 2010; Coll, 1987). En este contexto, la acción educativa se distingue por su carácter participativo y dialógico, donde el aprendizaje se construye de manera colaborativa y genera un impacto orientado a la responsabilidad y a la formación de sociedades más activas (Vygotsky, 1978; Hattie y Timperley, 2007). Su condición intencional trasciende el mero “sentido de educar”, pues busca interactuar conscientemente con los problemas humanos, sociales, culturales y axiológicos, promoviendo prácticas dinámicas, críticas y transformadoras (Torres Santomé, 2001; Deval, 1998). A diferencia del “sentido de educar”, que se manifiesta en consejos, orientaciones o medidas disciplinarias dirigidas a corregir comportamientos sin necesariamente articular un marco epistemológico estructurado, la acción educativa incorpora retroalimentación sistemática y prospectiva (Black y Wiliam,

1998; Hattie y Timperley, 2007). Esta retroalimentación no solo orienta al estudiante sobre su desempeño, sino que se integra a un proceso intencional que busca fortalecer la autonomía, la autorregulación y el desarrollo integral (Freire, 1970; Dewey, 1916).

Como señalan Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación tiene mayor impacto cuando responde a preguntas clave: ¿hacia dónde voy?, ¿cómo lo estoy haciendo? y ¿qué sigue después? y del mismo modo es probable agregar a tales interrogante ¿cómo yo, como estudiante, estoy siendo participativo? Asimismo, Black y Wiliam (1998) destacan que la retroalimentación forma parte de la evaluación formativa, orientada a guiar procesos de aprendizaje significativos y sostenibles, más allá de la mera corrección de errores. Estas ideas se articulan con la visión de Paulo Freire (1970) y John Dewey (1916), quienes concibieron la educación como un proceso dialógico y participativo, en el que los estudiantes no solo reciben instrucción, sino que se involucran en la construcción de su pensamiento y en la transformación de sí mismos y luego su entorno. De este modo, la retroalimentación potencia la participación del estudiante, permitiéndole ser escuchado, guiado y acompañado en el proceso de saber-construir, favoreciendo un aprendizaje auténtico, autónomo y luego con proyección social. En definitiva, la participación en educación no puede reducirse a un formalismo administrativo ni a la mera presencia en espacios educativos. Su verdadero sentido radica en la construcción de sujetos críticos, autónomos y conscientes, capaces de reflexionar sobre sí mismos y de transformarse como seres humanos (Freire, 1970; Dewey, 1916; Coll, 1987). La acción educativa, entendida como un proceso intencional, dialógico y participativo, se convierte así en el vehículo que vincula la singularidad de cada estudiante con el bien común, asegurando que la educación cumpla su función ética, formativa y socialmente transformadora (Nussbaum, 2010; Hattie y Timperley, 2007; Black y Wiliam, 1998).

Consideraciones finales

El análisis histórico y conceptual desarrollado en este artículo evidencia que la participación en educación ha estado históricamente vinculada a la construcción del ciudadano y a la formación ética y política, aunque esta relación ha sufrido profundas transformaciones a lo largo del tiempo. Desde la concepción clásica de Platón y Aristóteles, en la que la educación y la participación política eran inseparables, hasta las dinámicas contemporáneas marcadas por la expansión del neoliberalismo y la subordinación de la educación a lógicas administrativas y productivas, se puede observar una tensión constante entre la formación integral del individuo y los intereses institucionales o económicos. Esta trayectoria permite comprender que la educación nunca es neutral: siempre interviene en la configuración de sujetos, sus valores, hábitos y capacidades para actuar en la vida social.

En la actualidad, la participación educativa enfrenta el riesgo de reducirse a un formalismo instrumental, orientado al cumplimiento de metas administrativas o a la eficiencia productiva, perdiendo de vista su dimensión ética y formativa. Sin embargo, recuperar su sentido original implica reconocer que la verdadera participación se construye desde la singularidad de cada estudiante, a través de procesos de autorreflexión, diálogo y

aprendizaje activo, que fortalecen la autonomía, la conciencia crítica y la capacidad de incidencia en la comunidad. La educación, por tanto, debe ser concebida como un espacio donde el cuidado de sí mismo, el desarrollo integral y la construcción de pensamiento crítico convergen para generar transformación social genuina.

Las transformaciones contemporáneas del Estado y de la gobernanza, gubernamentalidad, con la expansión de modelos policéntricos y la creciente intervención del sector privado, requieren repensar el papel de la educación en la formación ciudadana. La escuela y los procesos educativos deben mantener su autonomía ética frente a tensiones externas y preservar la perspectiva humanista de la formación, promoviendo la justicia, la deliberación y el florecimiento de los individuos como fundamento del bien común. Esto implica un cambio de perspectiva: pasar de concebir la educación como un instrumento al servicio de políticas, mercados o indicadores, a reconocerla como un espacio intencional, dialógico y participativo, que conecta la singularidad del estudiante con la transformación ética y social de su entorno.

Finalmente, estas reflexiones muestran que la participación en educación no se limita a la acción política o al cumplimiento de roles funcionales. Su sentido profundo radica en vincular el desarrollo interno del estudiante con la vida colectiva, promoviendo la conciencia crítica, la autonomía y la responsabilidad ética. Solo a partir de esta concepción integral será posible garantizar que la educación cumpla su función esencial: formar individuos capaces de actuar conscientemente sobre sí mismos y sobre la sociedad, generando incidencia real en el mundo y contribuyendo al fortalecimiento de comunidades justas, reflexivas y humanas.

Referencias

- Agudelo Zorrilla, A. F. y Román Negroni, J. I. (2018). Reflexiones en torno al concepto de participación ciudadana: consideraciones aristotélicas y neoaristotélicas. *Revista Filosofía UIS*, 17(2), 63-84. <https://doi.org/10.18273/revfil.v17n2-2018004>
- Alexander, R. (2022). *Education in Spite of Policy: Dialogic Teaching and the Necessity of Democracy*. Londres: Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Aristóteles. (1978). *De anima*. (C. Martínez, Trad.) Madrid: Editorial Gredos.
- Aristóteles. (1984). *La constitución de Atenas*. (M. G. Valdés, Trad.) Madrid: Editorial Gredos.
- Aristoteles. (1988). *Política*. (M. G. Valdés, Trad.) Madrid: Editorial Gredos.
- Aristóteles. (2011). *Ética a Nicómaco*. (J. L. Martínez, Trad.) Madrid: Alianza Editorial.
- Black, P. y William, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: Phi Delta Kappa.
- Bourdieu, P. (1993). *La miseria del mundo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículo: la educación como construcción de significados*. Madrid: Editorial Morata.

- Deval, A. (1998). *Participación y educación: debates contemporáneos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Deval, A. (1999). *La escuela y la formación de ciudadanos críticos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Di Piero, E. (2025). Desigualdad socioeducativa: ¿qué hay de social y qué de educativo? *Praxis Educativa*, 29(3), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290311>
- Düring, I. (2010). *Aristóteles*. (B. Navarro, Trad.) México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, M. (1985). *The use of pleasure: Volume 2 of the history of sexuality*. New York: Vintage.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García, H. C. (2006). *La Constitución de Atenas de Aristóteles: Visión retrospectiva de la historia y de la institucionalidad helenas*. Tesis de Maestría, Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- García-Pérez, F. F. (2009). Educar para la participación ciudadana: Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, (68), 5-10. <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/83e55947-7213-4f68-a343-ca8e0882caf8/content>
- Godoy, Ó. (2006). Aristóteles, la justicia política y la democracia deliberativa. *Estudios Públicos*, 102, 5-26. <https://estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/571/955>
- Hadot, P. (2002). *What is ancient philosophy?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jiménez, Ó. (2018). *Comentario a la Política de Aristóteles*. Pamplona: Editorial Eunsa.
- Labaree, D. F. (1997). Public goods, private goods: The American struggle over educational goals. *American Educational Research Journal*, (1), 39-81. <https://doi.org/10.3102/00028312034001039>
- McLaren, P. y Proasi, L. (2025). Rescatando al Departamento de Educación. *Praxis Educativa*, 29(3), 1-12. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290308>
- Mendoza Zuany, R. G. y Sandoval Rivera, J. C. A. (2025). Participación de las familias para la inclusión a través de progresiones de aprendizaje situado. *DIDAC*, 86, 59-67. https://doi.org/10.48102/didac.2025..86_JUL-DIC.275
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Platón. (1992). *Carta VII*. (J. Z. Cardó, Trad.) Madrid: Editorial Gredos.
- Platón. (2013). *Alcibíades*. (Ó. Velásquez, Trad.) Santiago de Chile: Ediciones Táchitas.
- Platón. (2015). *República*. (J. M. Fernández-Galiano, Trad.) Madrid: Alianza Editorial.
- Platón. (2021). *Gorgias*. (J. C. Calvo, Trad.) Madrid: Editorial Gredos.
- Rodríguez Bustamante, L. (2025). De la “participación” a la “convivencia”: hacia la despolitización de las relaciones escolares. *Praxis Educativa*, 29(3), 1-20. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290211>
- Sennett, R. (2015). *Carne y piedra*. (C. Vidal, Trad.) Madrid: Alianza Editorial.
- Smith, M. D. (2023). *The Abundant University: Remaking Higher Education for a Digital World*. Cambridge: MIT Press.
- Torres Santomé, J. (2005). *La educación entre el saber y el poder: análisis crítico de políticas educativas*. Madrid: Morata.
- Torres, R. M. (2011). *Educación y participación ciudadana: Desafíos para el siglo XXI*. UNESCO: UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.
Cambridge, MA: Harvard University Press.

Joel Isaac Román Negróni

Bachelor's degree in Art and Humanities, Concentration in Philosophy, Pontifical Catholic University of Puerto Rico. Maestría en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Candidato a Doctor en Filosofía en la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.

Lorena Gallego Vallejo

Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA), Medellín, Colombia. Especialización en Alta Gerencia por la Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA). Maestría en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad por Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia.