

Análisis de textos escolares para la educación política en la
Media académica en Colombia: entre la política y la cívica

Trabajo Grado para optar al título de Maestro en Estudios Humanísticos

Fabio Alberto Garrido Montiel

Asesora:

Mg. Diana Melisa Paredes Oviedo.

Universidad Eafit

Escuela de ciencias y humanidades

Maestría en estudios humanísticos

Medellín

2015

Agradecimientos

A Diana Melisa Paredes Oviedo – Asesora de este proyecto de investigación, quien creyó desde un principio en la posibilidad de encontrar una manera adecuada para poner en cuestión las temáticas aquí abordadas; pero sobre todo, por su disposición y paciencia frente a los momentos en que yo flaqueaba luego de épocas de alejamiento y silencio.

A M. Cristina Restrepo Echeverry, apoyo y compañía fundamental para mi vida; a ella, mi reconocimiento profundo por el resto de nuestros días.

Dedico este trabajo a la memoria de M. Evangelina Montiel, el ser a quien más he amado en toda mi vida.

Resumen del proyecto

Esta investigación tiene como objetivo desarrollar un trabajo de análisis que permita revisar los fundamentos teóricos de los contenidos dedicados a la educación política para la Media académica, presentes en los textos escolares de las editoriales Norma y Santillana.

La cívica no es sinónimo de política, es por ello que este trabajo se enfocó de fondo en la siguiente pregunta: ¿El Ministerio de Educación Nacional y los textos escolares aclaran esta combinación conceptual? Para dar respuesta a lo anterior habría que revisar el modo cómo desde el nivel de la educación media académica opera una posible reducción de lo político a lo cívico y las consecuencias que ello acarrea para el trabajo escolar.

En este sentido, para el marco teórico, se partió de autores que permiten mostrar que la política y la cívica no son sinónimos, algo que al parecer se asume en los textos escolares objeto de esta investigación.

De acuerdo a lo anterior, fue preciso utilizar el enfoque metodológico del Análisis de Contenido con el cual se consiguió contrastar los contenidos presentes en los textos escolares. Con esta técnica, aplicada a dichos textos, se obtuvieron los datos cuantitativos y cualitativos, que extraídos organizada y sistemáticamente de los distintos contextos presentes en la información derivada de los mencionados textos escolares, posibilitaron la observación, análisis e interpretación de sus contenidos, tanto explícitos como latentes.

Aunque esta investigación no se fundamentó exclusivamente en los contenidos de los textos escolares, estos son su punto de partida y el eje del análisis en cuestión. Paralelamente, con los autores antes mencionados se planteó una distinción objetiva entre la educación política y la educación cívica buscando así la reconstrucción de las implicaciones a las que llevaría dicha equiparación, todo esto con la finalidad de avanzar en un punto necesario: revisar las condiciones que harían posible un viraje de la educación cívica a una educación política bajo un horizonte democrático.

Tabla de contenido

1. Introducción	1
2. Justificación.....	3
3. Planteamiento del problema	4
4. Hipótesis.....	4
5. Objetivos del proyecto	4
5.1. Objetivo general.....	5
5.2. Objetivos específicos	5
6. Metodología	5
6.1. Estructura para el análisis de textos escolares	7
6.2. Los textos escolares, sus componentes técnicos y teóricos	10
6.3. Estructura del texto escolar.....	11
6.4. Por qué trabajar con textos escolares	17
7. Marco teórico conceptual	19
7.1. Educación política, cultura política, educación cívica.....	20
7.1.1. Una postura crítica en favor de la educación política consigue una democracia saludable	21
7.2. ¿Educación política o educación cívica?	22
7.3. Alfabetización política y educación cívica permanente	25
8. La democracia como forma de vida. Vuelta a la democracia (democracia, más democracia)	28
8.1. Democracia: más de una posibilidad	32
8.2. ¿Qué es democracia?	33
9. Aproximaciones a los conceptos de educación y política	35
9.1. Educación.....	35

9.2. Política	39
10. Educación Política.....	46
10.1. Cultura política y formación ciudadana	48
11. Educación cívica (introducción a la política).....	53
11.1. Re-pensar la cívica	59
12. Análisis y descripción de textos escolares	63
12.1. Análisis de contenido (estructura).....	64
12.2. Fase 1.....	65
12.3. Análisis profundo latente	67
12.3.1. Editorial Norma:	67
12.3.2. Editorial Santillana.	72
12.4. Fase 2.....	81
12.5. Fase 3.....	82
12.6. Aplicación de las fases 2 y 3	83
12.7. Fase 4.....	88
12.8. Fase 5.....	89
13. Inferencias análisis profundo latente.....	90
13.1. Análisis descriptivo textos escolares de “economía y política”, Editoriales Norma y Santillana, grado Décimo.....	90
Este análisis se llevó a cabo en relación con los contenidos que ambos textos escolares comparten para los grados Décimo y Undécimo.....	
13.2. Análisis descriptivo textos escolares de “economía y política”, Editoriales Norma y Santillana, grado Undécimo.....	101
13.3. Análisis cuantitativo textos escolares de “Economía y política”, Editoriales Norma y Santillana, grados Décimo y Undécimo	112
13.4. Ejemplos de unidades de registro en contexto según al anterior cuadro:.....	114
13.4.1. Economía y política 1. Editorial Norma	114

13.5.	Ejemplos de unidades de registro en contexto según al anterior cuadro:.....	116
13.5.1.	Economía y Política 2. Editorial Norma.	116
13.6.	Ejemplos de unidades de registro en contexto según al anterior cuadro:.....	118
13.6.1.	Nueva Economía y Política. Editorial Santillana I	118
13.7.	Ejemplos de unidades de registro en contexto según el anterior cuadro:.....	120
13.7.1.	Nueva Economía y Política. Editorial Santillana II.	120
13.8.	Consideraciones finales.....	121
14.	Conclusiones	123
15.	Referencias bibliográficas	140
16.	Apéndice metodológico. <i>Lugar del texto escolar en la educación.</i>	147

Lista de tablas

Tabla 1.....	73
Tabla 2.....	77
Tabla 3.....	84
Tabla 4.....	85
Tabla 5.....	85
Tabla 6.....	87

Lista de figuras

Figura 1.....	69
Figura 2.....	70
Figura 3.....	71
Figura 4.....	74
Figura 5.....	76
Figura 6.....	78
Figura 7.....	80
Figura 8.....	113
Figura 9.....	115
Figura 10.....	117
Figura 11.....	119

1. Introducción

“El pueblo no debe saber, porque no está en condiciones de entender, o bien debe ser engañado, porque no soporta la luz de la verdad”.

Bobbio & Bovero (2003, p. 421)

¿Cuál es el sentido de una educación en política sino el de aprender a ver lo que está latente pero que otros quieren ocultar para su beneficio? En la cita inicial, Bobbio & Bovero (2003) sintetizan las dos imágenes del gobernante autocrático, —las imágenes del padre y el médico— que sirven para representar la manera como en dicho gobierno se considera a los ciudadanos: como menores de edad o enfermos a los que hay que curar, y a los que hay que ocultarles todo lo relacionado con el poder, imponiéndoles una tutoría permanente. Si hay cosas que se ocultan o se hacen inentendibles en lo que respecta al poder ejercido por nuestros gobernantes, evitarlo puede rebasar nuestras posibilidades y alcances, pero una vez se ha entendido que algo así ocurre, ya no hay disculpa alguna para tomar las acciones tendientes a corregirlo, por ejemplo, en lo concerniente al ejercicio de la política, ¿quién nos puede ocultar lo establecido en nuestra Constitución para mantener una democracia saludable?

Se esperaría que en una democracia saludable no haya secretos del poder hacia sus ciudadanos, sin embargo, no se puede desconocer la dificultad que dicha intención entraña, porque “ocultarse pertenece a la esencia misma del poder” (Bobbio & Bovero, 2003, p.420). Sin embargo, es posible aproximarse a un ideal de democracia en el cual los ciudadanos estén interesados, y además capacitados, para exigir información detallada sobre los asuntos que tienen que ver con el ejercicio de las funciones correspondientes a sus gobernantes. Para lograr algo así, es necesario que existan las condiciones apropiadas de verificación, las herramientas de control disponibles y sobre todo, la conciencia necesaria para ejercer el derecho que permite a los ciudadanos hacer uso de dichas herramientas.

El conocimiento por parte de los ciudadanos, de sus derechos y deberes, es primordial a la hora de poner límites a sus gobernantes, y es en este punto en donde cobra importancia el proyecto de una educación en política que consiga profundizar en sus

contenidos para orientarse como una educación para la democracia. No hay manera de comprender lo que sea la democracia si idealmente se la entiende como el gobierno del pueblo, pero cotidianamente a éste se lo mantiene engañado. De acuerdo a lo anterior y dentro de las múltiples definiciones que se pueda dar del término democracia, para esta investigación se ha preferido utilizar la noción desarrollada por Dewey (1916), quien la señala “como proceso de deliberación, pero, por encima de todo, como forma de vida, como comunidad” (Bernstein, 2010, p.24), y es necesario que así sea porque no depende de uno, sino de todos, hacer de la democracia una mejor forma de vida. Como se verá en el transcurso de esta investigación, no se trata por lo tanto de tener ciudadanos funcionales para la mecánica electoral, sino habitantes capaces de poner en duda lo que se les dice y así mismo, deliberar pensando en comunidad. En este sentido es preciso indagar hasta qué punto dicha comunidad logra una educación política, en tanto educación para la democracia, por medio de la cual le sea posible deliberar de manera crítica e informada acerca de los asuntos que le son más convenientes a los diferentes grupos sociales que la conforman.

Debido a la exigencia establecida en la norma, —artículo 31, Ley 115 de educación—, sobre profundizar en la educación política para la Media académica, surgió la idea de adelantar esta investigación entendiendo que es también nuestra la responsabilidad, —en tanto comunidad académica: padres de familia, docentes, estudiantes— de indagar y poner en cuestión los contenidos que se les entrega a los estudiantes a través de los textos escolares especializados, según estén o no en concordancia con el propósito de la educación política estipulada por el Ministerio de Educación y de acuerdo a los requerimientos de las comunidades mismas. Perspectiva que será nutrida en esta investigación sobre la base de la propuesta deweyana antes mencionada.

Finalmente, con esta investigación se estaría contribuyendo a llamar la atención sobre la importancia que representa para los docentes una fundamentación con pautas claras con las cuales se pueda someter a examen crítico¹ los límites y posibilidades que

¹ Entendido en la manera como lo menciona Nussbaum C, M. (2011). Sin fines de lucro. Buenos Aires: Katz Editores, p. 78. “Otro problema con las personas que no hacen un examen crítico de sí mismas es que,

tienen los textos escolares con los que trabajan cotidianamente. Para conseguirlo es primordial conocer las herramientas que ayudan al desarrollo de dicho análisis con el cual se permita avanzar, para este caso, en la revisión de una educación política a la altura de las exigencias y los retos propuestos a nuestros estudiantes y futuros ciudadanos en relación con sus comunidades.

2. Justificación

Al someterse a discusión y análisis los principales temas relacionados con la educación política y la educación cívica en el ámbito de la Media académica², —temáticas que deben ser evaluadas frecuentemente—, esta investigación sugiere además algunas pautas de evaluación aplicables a los textos escolares ya que estos representan una fuente importante por medio de la cual se obtiene mucha de la información temática ofrecida, tanto a docentes como a estudiantes. Esta consideración apunta a que de conseguirse precisión en los conceptos ofrecidos a la comunidad académica³, —a través de los diferentes medios como ocurre con los textos escolares—, el interés y la disposición necesarias para avanzar de manera crítica en un proyecto de educación política encontrarían una mirada menos predisuelta frente al estudio de dichos saberes al interior de las instituciones educativas. .

Ahora, para obtener un mayor alcance investigativo con este proyecto, se entiende que, más allá de poner en cuestión la problemática relacionada con la educación política para la Media académica, es necesario pensar en la manera de dirigir dicha educación política hacia el ámbito de una educación para la democracia desde la cual se articulen

con frecuencia, resultan demasiado influenciables.” Y también en el sentido en lo que expresa Bernstein, R. (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey*. Barcelona: Herder Editorial, S. L., p.110., refiriéndose a J. Dewey: “Pero lo que Dewey quiere decir es que un examen «crítico» de la experiencia es precisamente la base para articular y justificar nuestras obligaciones, de manera que podamos decidir inteligentemente lo que deberíamos hacer en situaciones específicas.”

² Los ARTÍCULOS 27 Y 28 de la Ley 115 de educación, en su Sección Cuarta, especifican que “La educación media constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el Décimo (10°) y el Undécimo (11°). Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo.” Asimismo “La educación media tendrá el carácter de académica o técnica. A su término se obtiene el título de bachiller que habilita al educando para ingresar a la educación superior en cualquiera de sus niveles y carreras.”

³ Entendida como una comunidad conformada por los padres de familia, docentes, directivas y estudiantes.

procesos de soporte conceptual frente a las dificultades temáticas que hasta ahora hayan presentado los proyectos de educación política para la Media académica.

Si hay una restricción confusa de la política que la ciñe a la educación cívica y ciudadana, frente a los contenidos entregados a los estudiantes, es necesario esclarecerla y desarrollar las herramientas adecuadas con las cuales fortalecer y entregar de manera diferenciada los contenidos correspondientes a este campo.

3. Planteamiento del problema

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), por medio de la Ley 115 establece en el artículo 31 de la sección cuarta, —dedicada a la educación media —, que “para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía” (1994, p. 67), hasta el momento en que se da inicio a esta investigación no se habían especificado los estándares para disciplinas como la economía y la política, respectivamente; solo los establecidos en los lineamientos de las ciencias sociales. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional deja a discreción tanto de educadores como de editoriales, el cumplimiento a esta exigencia de ley, con lo cual posiblemente se genera una perspectiva confusa de la educación política. Ahora, en términos del sentido que tiene la enseñanza de la política para la educación media académica cabe preguntar ¿qué perspectiva resulta dominante en los textos escolares que se ocupan de la educación política en el nivel medio en Colombia?

4. Hipótesis

A partir de la Ley 115 de 1994 se exige una profundización en la educación política para la Media académica. Los textos escolares diseñados en Colombia bajo estos requerimientos consiguen lo contrario: restringir la política, según la visión que de ella tienen quienes diseñan dichos textos escolares, ciñéndola esencialmente a la cívica.

5. Objetivos del proyecto

El objetivo principal de este proyecto consiste en analizar el tratamiento que se da a la educación política en los textos escolares que circulan en el nivel de educación media en Colombia. Se trata, por lo tanto, de someter a revisión los fundamentos teóricos de dichos

textos escolares, para comprender las características conceptuales sobre la noción de política que exponen. Para ello es necesario cumplir con los siguientes objetivos:

5.1. Objetivo general

Analizar el contenido y fundamento de la educación política que exponen los textos escolares de la Editorial Santillana y la Editorial Norma para los grados Décimo y Undécimo para verificar si dichos textos asumen la educación política como sinónimo de la educación cívica.

5.2. Objetivos específicos

- Contribuir al esclarecimiento de las nociones de educación política y educación cívica diferenciándolas luego en los textos escolares de las Editoriales Norma y Santillana, objeto de estudio en esta investigación.
- Describir a través del análisis de contenido⁴ si la mencionada profundización en la educación política, de acuerdo con lo establecido en el artículo 31 de la Ley 115, del Ministerio de Educación Nacional, se cumple en los textos escolares o si estos aclaran suficientemente una posible combinación conceptual entre lo que se entiende por educación política y educación cívica al momento de abordar dichas temáticas.

6. Metodología

En el ámbito de los textos escolares, el análisis practicado a dichos textos es una tarea necesaria que permite a los docentes precisar la pertinencia y el alcance de los contenidos que va a entregar a sus estudiantes; más aún, si se tiene en cuenta que, como señala Peacock, (2007), “en ciertos casos los libros de texto (*Sic*) experimentan pocos cambios — en algunos países se espera que duren entre 10 y 20 años—, en tanto que en otros se realizan revisiones constantes.” (p. 264). Por lo tanto, los textos escolares que permanecen

⁴ “[...] actualmente se puede considerar el análisis de contenido como una forma particular de análisis de documentos. Con esta técnica no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse.” López Noguero, F. (2002). “El análisis de contenido como método de investigación”. *XXI, Revista de Educación*, 4, pp. 167 - 179.

como oferta en el tiempo, sin variar los contenidos, tienden a quedar desactualizados frente a la realidad presente de su uso lo que no los descalifica necesariamente, pero sí alerta sobre la necesidad de revisar, no sólo sus contenidos, sino la manera como éstos han sido desarrollados y presentados a los estudiantes.

La pertinencia de los textos escolares queda sujeta así a las necesidades que el profesor plantee para sus clases una vez ha revisado los contenidos de los textos que tiene a su disposición. Dicha evaluación en principio, debido a las múltiples dificultades que ocasionalmente se presenta a los docentes con respecto al tiempo y a los recursos de que pueden disponer, debe desarrollarse de manera sencilla y organizada. Para ilustrar mejor cuál es el texto escolar que un profesor necesita en un momento determinado, es apropiado parafrasear a Peacock (2007, p. 264- 265) cuando propone la siguiente indagación:

1. Por un lado, es necesario esclarecer si el texto escolar se va a utilizar como vehículo para transmitir contenidos que deben ser memorizados, o si se espera un nivel más avanzado en el uso de dicho texto. Este sería el caso en el que se debería analizar la información para luego reformularla, identificar patrones, resumir o resolver problemas, incluso, verificar también si se necesita de otras fuentes que ayuden a esclarecer y desarrollar con mayor profundidad los contenidos estudiados.

2. Es importante también tener en cuenta las funciones pedagógicas que se espera que cumplan dichos textos escolares. En esta misma línea el autor cataloga los textos escolares como textos que dicen, textos que preguntan, textos tutores, textos motivadores. El primer grupo de textos escolares mencionado, trabaja a partir de la memoria, el segundo propone problemas y debe llevar al estudiante a sacar sus conclusiones, el tercero da ejemplos de exámenes y respuestas desarrolladas y el último estimula el interés de los estudiantes para que experimenten directamente algunos de los temas estudiados.

Si bien, estos factores son significativos, aunque no los únicos a tener en cuenta en el examen que se haga a los textos escolares por parte de los profesores, en el caso de esta investigación es necesario utilizar una estructura para un análisis que permita mayor profundidad y alcance investigativo más allá de la forma pedagógica o didáctica de los textos escolares ya que esta investigación no considera dichas temáticas dentro de su

objeto de estudio, como sí algunos de los contenidos que presentan dichos textos en relación con la educación política para los grados Décimo y Undécimo, contenidos que por lo demás son obligatorios a partir de lo definido por el Ministerio de Educación Nacional, que de ahora en adelante se denominará como MEN.

6.1. Estructura para el análisis de textos escolares

El examen a que sean sometidos los textos escolares, por parte de los profesores, aporta al mejoramiento de sus herramientas de trabajo ya que posibilita la reflexión sobre la pertinencia y claridad que dichos textos ofrecen. En dirección a este propósito, y dentro de las variadas metodologías para examinar dichos textos, hay dos metodologías que particularmente pueden ser de mucha ayuda: el análisis de contenido y el análisis del discurso.

Así, dentro de la evaluación y contraste sobre las propuestas metodológicas de análisis para los textos escolares, que algunos autores han planteado, cabe resaltar la visión de Zapico (2007) para quien el análisis de textos escolares se puede llevar a cabo desde “el análisis de contenidos y el análisis del discurso [...], ambos modelos podrían erigirse, por tanto, en guías eficaces o candiles que arrojasen luz sobre el arduo camino que constituye el análisis de materiales curriculares” (p, 149). Sin embargo, una vez analizadas ambas metodologías, se ha decidido aplicar la metodología de análisis de contenido referida por dicha autora, debido a que con esta metodología se propone un corte deductivo basado en análisis descriptivos e inferenciales que permite combinar las metodologías cuantitativa y cualitativa haciendo de dicho método el más apropiado para esta investigación; mientras que el análisis del discurso es de corte eminente inductivo y su metodología es substancialmente cualitativa. Ahora, en cuanto a la elección del análisis de contenido, se considera necesario señalar de manera específica por qué se considera que dicha metodología debe ser aplicada a esta investigación. Al respecto habría que resaltar que, en palabras de Zapico:

La metodología de «análisis de contenido» es una técnica de investigación que pretende dilucidar la naturaleza del discurso generado en una realidad social determinada (a través de su producción documental), sometiéndolo a análisis y

teorización hasta llegar a desentrañar su sentido latente (Castiello, 2002). Se identifica así con un acreditado campo de conocimiento aplicado en múltiples ocasiones dentro del marco de la investigación educativa, especialmente en el universo de análisis de los libros de texto [...] es un conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a discursos extremadamente diversificados, que emplea una hermenéutica controlada basada en la deducción: inferencia (Bardin, 1986); asumiendo funciones heurísticas, verificadas y de comprobación, dirigidas a develar el tipo de significados que se transmiten —en nuestro caso— a través de los libros de texto. En ese sentido aspira a obtener inferencias no sólo acerca de propio material objeto de análisis, sino también de los efectos que puede producir en sus destinatarios (substancialmente, alumnado y profesorado). (2007, p. 150).

Esta metodología de análisis, —continúa (*Ibid.*), citando posteriormente a Bardin (1986)— como recurso de interpretación, oscila entre el rigor de la objetividad y la posibilidad de la subjetividad en la que el investigador procura develar lo oculto, lo latente que poseen los contenidos de cualquier mensaje. Lo anterior permite describir de manera suficiente el contenido del material, así como la forma del texto, la imagen y los temas abordados que posibilitan luego hacer comparaciones entre varios textos escolares, teniendo presente en dichas comparaciones el contraste de los contextos teóricos, sociales y económicos, incluidos los contextos ideológicos y curriculares latentes en los distintos textos escolares. Cabe recordar que, dentro de las posibilidades de análisis descritas anteriormente, para objeto de esta investigación, sólo se tendrán en cuenta los contenidos presentes en los textos escolares ya que el corte descriptivo e inferencial que posibilita dicha estrategia, permite combinar las técnicas cuantitativa y cualitativa de gran relevancia para esta investigación. Al respecto Zapico (2007, p.151) señala, citando a Castiello (2002, p. 209), que la combinación de ambas técnicas permite:

- Localizar y seleccionar, en primer lugar, las partes de las unidades de muestreo que presenten datos sobre el fenómeno a estudiar. [...]

- convertir tales datos en unidades de registro, es decir, en la mínima porción de contenido que el investigador aísla y separa por aparecer ahí uno de los símbolos, palabras clave, frases o temas que considera significativos;
- establecer un sistema de categorías de registro enmarcado en un proceso de codificación que implicaría la transformación de los datos brutos en categorías y permitiría la descripción precisa de las características más relevantes del contenido. Debería tratarse de un sistema abierto y flexible, que permitiese incorporar, a lo largo del análisis, observaciones emergentes de aspectos no previstos, matizando la categorización inicialmente establecida;
- y, finalmente, se procedería a codificar el conjunto de textos seleccionados, realizando una lectura atenta de cada material y lecturas sucesivas de los distintos recursos, aplicando técnicas para la selección y codificación de datos que irían desde la inducción analítica a la comprobación constante, efectuando una interpretación de los datos obtenidos, asignando sentido y significación al análisis, explicando los posibles modelos descriptivos detectados, buscando vínculos entre las dimensiones descriptivas y desarrollando una construcción teórica de relaciones entre los datos y su contexto.

De acuerdo a lo anterior, es preciso señalar que, para el objeto de estudio de esta investigación, la estrategia de análisis de contenido constituye, en términos rigurosos, una posibilidad viable a través del contraste entre contenidos curriculares, principalmente entre los que subyacen a lo propuesto por los distintos textos escolares en su pretensión formativa. De esta manera se deja de lado la estrategia del análisis crítico del discurso como metodología para ser utilizada en esta investigación⁵.

⁵ Para efectos informativos y comparativos se traerá a colación algunos aspectos relevantes de la estrategia del análisis crítico. Al respecto Zapico (2007, p. 152) hace referencia a la teoría del análisis crítico del discurso de Van Dijk, como una metodología crítica orientada hacia el estudio de problemas sociales significativos que deben ser puestos en evidencia, toda vez que se ha entendido al discurso como una práctica social que puede contribuir, bien sea a la reproducción de la desigualdad social o a la resistencia frente a ésta. Dicha teoría propicia un tipo de investigación en la que, según Van Dijk (1999, p.23) se estudia cómo el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad se practican y reproducen por los textos en los diferentes contextos sociales y políticos.

Ya que una de las principales funciones de la estrategia del análisis del discurso es la de ser transformadora y no estrictamente descriptiva pues esta estrategia de análisis “parte de la existencia de determinadas premisas respecto del proceso de lectura, de modo que se entiende que el lector es el auténtico protagonista de éste, es decir, es un sujeto activo en la construcción del sentido del texto” (Zapico, 2007, p. 152). Por esta razón, la manera como se aplica este modelo de análisis en la evaluación de los textos escolares estaría orientada tanto a los contenidos como al contexto de los mismos⁶. Finalmente, es decisión de cada uno seleccionar la metodología que más se ajuste a sus necesidades al momento de llevar a cabo un proyecto de análisis de textos escolares de acuerdo a lo que desee indagar.

6.2. Los textos escolares, sus componentes técnicos y teóricos

“Dilo de memoria”. O “dilo con tus propias palabras”. Apréndelo de memoria, repítelo literalmente” [...] O “tradúcelo a tus propias palabras” [...] ¿Eso significa que le damos nuestras propias palabras al texto, o que es el texto el que nos da nuestras propias palabras?

Larrosa (2006, p.20)

Que los textos escolares solo posibilitan a los estudiantes la memorización de datos o que sean fuente de información básica para llegar a otros libros son algunos de los temas que debaten quienes rechazan o apoyan el uso de los textos escolares; sin embargo, estas críticas suelen hacerse desde el uso y la proyección didáctica y pedagógica que se les atribuye a estos materiales; como si los textos escolares fueran una finalidad educativa en sí mismos. Por esto, para un “sistema educativo cuyo eje fundamental lo constituye la autoridad epistemológica que recae en el libro como depositario de las verdades

⁶ Siguiendo a Zapico (2007), para el análisis del texto, se debe ejercer necesariamente “cierto grado de control sobre todos los niveles estructurales de la comunicación (estructuras de tema, estructura sintáctica, contenidos, estructuras, estructuras semánticas locales y superestructuras, nivel léxico, formas retóricas, etc.)” (Ibid, p. 153), lo cual, desde un punto de vista estructural, puede presentar algunas complejidades metodológicas que es importante resolver y aclarar bajo premisas transformadoras y creadoras de nuevos sentidos con respecto a los discursos evaluados.

establecidas” (Cardona, 2007, p. 60) es substancial ubicar estos debates a partir del tema puntual de los contenidos, tanto los que ofrecen las distintas casas editoriales como los que han sido establecidos en el currículo oficial.

Trascender a la mera información descrita en los textos escolares debe ser un propósito general, prestar atención a sus contenidos significa reconocer que las particularidades y complejidades presentes en dichos textos hacen parte del sistema educativo antes mencionado en el que, por lo tanto, en muchas ocasiones son los textos escolares los que proporcionan al ámbito académico los contenidos establecidos en el currículum oficial; razón por la cual este apartado está orientado a poner en discusión las siguientes preguntas ¿Cómo es la estructura del texto escolar? (sus componentes técnicos y teóricos) ¿Por qué es importante hacer una investigación de los manuales, libros de texto o textos escolares? ¿Por qué trabajar con textos escolares? Pero, principalmente: ¿Qué están entendiendo los textos escolares por política? y ¿Qué diferencia están señalando con respecto a la educación cívica y la educación ciudadana?

6.3. Estructura del texto escolar

¿Qué es un texto escolar? Ajagan (2007, p. 249), citando a Johnsen, (1996), define el texto escolar como “un libro elaborado específicamente para ser utilizado en la enseñanza y ligado a secuencias pedagógicas”; así mismo, Prendes (2001) cita a Richaudeau (1981, p. 51) para explicar que “bajo el concepto de manual escolar [...] distingue las obras que presentan una progresión sistemática, por una parte, y las obras de consulta y referencia por otra” (p. 3). Por su lado, Danisova (2007) señala que el libro de texto es:

[...] una publicación para ayudar al profesor, con un contenido metódicamente adaptado y limitado por el currículum nacional, un medio fundamentalmente didáctico que ayuda a desarrollar un proceso educacional, una producción que integra fuentes de información en el largo plazo, accesibles para todos los alumnos y profesores, un instrumento que colabora a implementar el control y la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno (p. 65).

Tanto en estas definiciones como en algunas otras que se pueda indagar al respecto queda en evidencia, por un lado, el carácter metódico, ordenado, de avance y compendio atribuido a los textos escolares, y por otro, las distintas maneras utilizadas para nombrar el mismo elemento: los «textos escolares», razón por la cual es ineludible aclarar desde ahora que el término que se va a utilizar en adelante para esta investigación, es el de textos escolares, así, se ha considerado pertinente explicar los motivos por los cuales se utilizará esta denominación para referirse a dichos materiales académicos.

Es básico y fundamental comenzar por señalar que en las distintas investigaciones en las que se aborda la problemática de los textos escolares les dan distintas designaciones a estos materiales de uso escolar, incluso en un mismo documento, lo cual en ocasiones puede hacer confusa la precisión que se haga sobre dichos textos. Algunos de los nombres que reciben son, *libros de texto*, *manuales*, *textos escolares*, *libros escolares*, *materiales curriculares*. Asimismo, cada quien les asigna unas características específicas, de acuerdo a la definición que den a estos libros de uso escolar. Un ejemplo de ello lo encontramos en el siguiente párrafo correspondiente a un artículo publicado por Negrin (2009):

[...] me interesa en este artículo presentar un breve panorama de las investigaciones actuales dedicadas a los manuales escolares y mostrar algunos resultados de una investigación ya finalizada acerca de los modos en que los profesores de Lengua y Literatura interactúan con los libros de texto para planificar y desarrollar el currículum en las escuelas. (p. 187)

En este caso, Negrin (2009) enfatiza en los textos escolares una condición evidente correspondiente a dichos materiales pedagógicos en cuanto a ser diseñadores de los planes de estudio aplicados en las escuelas. Por otro lado, en cuanto a la manera de nombrar estos materiales, algunos libros hacen referencia indistintamente a estos materiales académicos, e incluso, en un mismo artículo, se los menciona de distinta manera, aclarando posteriormente, que cuando señalan los libros de texto o los manuales escolares se hace referencia al mismo objeto de estudio. De acuerdo a lo anterior cabe preguntarse cuál es la causa para que se utilice una u otra definición. Esta pregunta tiene aún más relevancia si se entiende que el motivo de esta investigación gira en torno a la importancia de precisar los conceptos utilizados en estos textos escolares, en este caso, referidos a la política y a la

educación cívica, lo cual obliga a encontrar la manera más adecuada para nombrar el objeto de estudio utilizado en esta investigación.

Algunos autores han dedicado tiempo y esfuerzo a explicar dichos conceptos, como en el caso de Ramírez (2002), para quien las diferencias que hay entre las distintas maneras de referirse a estos recursos académicos solo contribuyen a una anarquía terminológica. Para este autor, no es una tarea fácil intentar dar claridad a la mejor manera de denominar los manuales, o textos escolares, por lo tanto, explica que hará un recorrido a los planteamientos que autores especializados en la materia han elaborado con la intención de lograr mayor precisión conceptual, para luego culminar con la construcción de un concepto lo más demarcativo posible. De acuerdo a lo anterior es evidente que para el desarrollo de esta investigación es importante no dar por hecho que cualquier denominación que se utilice es igualmente válida; por lo tanto, no tener en cuenta este punto significa comenzar con un equívoco.

Basándose en lo expuesto hasta el momento, es acertado indagar, además de los trabajos que ha desarrollado este mismo autor (Ibíd.), también en los de otros autores como Cardona (2007) quién expone una explicación taxativa sobre la manera en que se han nombrado estos materiales académicos. En este sentido, Ramírez (2002, p. 105), cita a Choppin y Johnsen para mostrarnos que desde el siglo XVIII al libro escolar se le ha nombrado de múltiples maneras sin que haya conseguido una única denominación. Basado en las definiciones dadas por la Biblioteca de Francia en 1.968 y la UNESCO en 1.969 — en las que por un lado los libros escolares son definidos por su propósito como libros orientados a enseñar (la Biblioteca de Francia) y por el otro lado con respecto a su utilización educativa como, los libros para los alumnos de primaria y secundaria (la UNESCO)—, Ramírez (2002) concluye que de acuerdo a dichas definiciones “prácticamente todo documento utilizable en el proceso de enseñanza–aprendizaje debe considerarse de partida como texto escolar, restándole de esta manera especificidad al concepto” (p. 105).

En una referencia que hace Ramírez (2002, p. 107) cuando cita a Argibay y colaboradores (1991) señala que los libros de texto (*Sic*) deben tener los siguientes seis rasgos: ser un recurso técnico-educativo, un material impreso, tener una progresión

sistemática en atención a la secuencia pedagógica exigida en los programas de estudio, una realidad cultural y tener legalidad reconocida. Esta descripción que los autores hacen de los textos escolares concuerda con la idea de orden y sistematización que dichos textos escolares deben tener, sin embargo, algunas de esas nociones han ido cambiando y es por ello que se necesita de una revisión frecuente sobre dichos materiales con la cual se supere la noción que algunos críticos les atribuyen a estos materiales: de estáticos y atrapados en el tiempo.

Asimismo, este autor también explica cómo para Selander (1991) las características definitorias del texto escolar se basan, en primer lugar, en la manera de escribir el texto en cuanto a sus objetivos institucionales; en ese orden de ideas, no está destinado a presentar conocimientos nuevos, sino que reproduce conocimientos ya sabidos. En segundo lugar, se organiza según requisitos pedagógicos, por tal razón, los contenidos propios de las disciplinas y los contenidos morales se entrelazan; por lo que los contenidos se estructuran y adaptan al conocimiento básico y nivel escolar de los alumnos. En tercer lugar, contiene instrucciones y orientaciones que regulan la lectura y por último que está exento de ironías y contiene referencias al mundo real. Estas características definitorias además de ser aspectos ligados a la estructura interna y a la configuración de los mensajes (saberes) señalan los rasgos que delimitan los textos escolares de otros géneros literarios, lo cual es importante aclarar para evitar que cualquier documento utilizado en la escuela sea determinado como texto escolar.

Más adelante, Ramírez (2002), en su investigación sobre la definición que mejor se ajusta a los libros escolares, cita a Castro (2000) para mencionar que este autor le adiciona la presencia de elementos ideológicos a los textos escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje en tanto transmisores de formas dominantes del pensamiento:

En este orden de ideas, estos medios de enseñanza (adviértase que al autor utiliza la expresión texto escolar), contribuirían a diseminar y sedimentar en los niños y adolescentes discursos hegemónicos que intentan imponer un determinado punto de vista a través de un conjunto de valores, prejuicios y estereotipos expuestos al usuario de manera explícita o implícita (p. 110).

Con este nuevo elemento (Ibíd., p. 111) propone finalmente la definición de texto escolar como la que brinda mayor precisión para distinguir este género de otros. Lo hace argumentando que texto escolar como recurso didáctico puede ser de sustrato material o virtual y que posee un discurso estructurado secuencial y sistemáticamente organizado de acuerdo a la maduración intelectual y emocional del lector. Además, también explica, que la palabra texto como discurso que no excluye a los hipertextos o textos virtuales con lo cual antes que limitar su función con dicha definición la amplía hacia posibilidades virtuales, y en cambio ajusta y excluye con el término *escolar* los textos destinados a niveles superiores o universitarios, con lo cual este autor ofrece una definición clara y precisa de la mejor manera en que se puede nombrar estos materiales pedagógicos y didácticos.

En este mismo sentido, cabe resaltar también cómo en *La Nación de papel*, Cardona (2007) considera igualmente que es imprescindible hacer la precisión teórica de lo que entendemos como libro de uso escolar, por ello, citando a Quiceno (2001) explica que:

[...] los manuales escolares y los textos escolares son diferentes. El primero fue producido para presentar de manera sencilla y resumida una doctrina didáctica o un sistema educativo. Su nombre está determinado por la carencia de imprenta, se tenía que elaborar a mano y era el resultado de las tareas del profesor que resumía en él las teorías difíciles de exponer a sus estudiantes. Con la aparición de la imprenta el manual mantuvo su nombre, pero cambió de sentido [...] a medida que cambió el campo semántico y representativo del manual, recibió el nombre de texto escolar, más ligado a la escritura, a la lectura y al direccionamiento del sentido, debido a que este tuvo que organizarse como estructura didáctica y pedagógica. (p. 61)

La explicación que se da en la anterior cita debe ser entendida teniendo en cuenta el contexto histórico que expone Cardona (2002) y por lo tanto claramente en algunos aspectos las definiciones allí expuestas han ido cambiado de acuerdo a los distintos enfoques pedagógicos y las escuelas a las que estaban dirigidos los libros de uso escolar. Hasta ahora en esta investigación se ha utilizado el término manual escolar o libro de texto indistintamente, sin embargo, y en concordancia con la investigación desarrollada tanto por

Ramírez (2002) como la realizada por Cardona (2007), en adelante, para esta investigación se seguirá utilizando el término «texto escolar», por considerarse a la luz de lo expuesto anteriormente que es la definición que mejor se ajusta a este objeto de estudio en esta investigación.

Una vez expuestos los componentes teóricos del texto escolar, es necesario abordarlo desde sus componentes técnicos, los cuales, generalmente, remiten a las normas y exigencias que deben tener en cuenta quienes elaboran los textos escolares. Para empezar, dichos textos deben estar en concordancia con lo establecido por el currículo nacional, por lo tanto, “los objetivos que hay detrás de cada publicación deben plantearse claramente en la introducción o en la guía para el profesor, así como también información sobre cuál es el grupo objetivo al que pretende orientarse el material.” (Ásgeirsdóttir, 2006, p. 18). Lo anterior es fundamental por cuanto los textos escolares no deben ir en contra vía de lo que cada gobierno a través de su Ministerio de Educación ha determinado como aquello que debe ser enseñado en todos los establecimientos educativos, públicos o privados, y que se conoce como *currículo nacional*.

Los otros componentes están dirigidos a analizar lo que valoran los docentes para elegir un texto escolar. Así, para Stevenson (2007), los requerimientos técnicos que debe tener un texto escolar comprenden desde la propuesta metodológica hasta pasar por la cantidad y variedad de información que presenta el texto por contenido para luego hacer énfasis en la presencia correspondiente a las evaluaciones. (p. 297) Hasta este momento se ha procurado señalar, de manera general, los componentes técnicos y teóricos que posibilitan para esta investigación, la comprensión y compenetración con su objeto de estudio, a saber: los textos escolares. (Ver apéndice metodológico. Lugar del texto escolar en la educación)

6.4. Por qué trabajar con textos escolares

En un estudio reciente sobre los textos escolares, llevado a cabo por el profesor Mario Fernando Hurtado Beltrán⁷, —«el papel de los libros escolares en ciencias sociales»— el profesor Hurtado expone cómo, según su estudio, Colombia presenta un atraso escolar significativo en los grados séptimo y noveno: dos años por debajo, con respecto a sus pares de Finlandia, Hong Kong, Canadá y Japón.

Este dato lo expone apoyado en los resultados de la prueba Pisa 2007 en la que se evaluó el área de ciencias (naturales y elementos sociales). Al respecto, Hurtado señala que dicha prueba “fue presentada en 2007 por 56 países, Colombia ocupó el puesto 53, superando sólo a tres naciones asiáticas con precarios medios educativos y con sistemas políticos no democráticos” (Hurtado, 2011, p. 16) con lo cual se explicaría una diferencia marcada entre los países que utilizan los textos escolares de manera permanente y los que no lo hacen.

Lo anterior, señala la importancia de los textos escolares al exponer su punto de vista según el cual, el bajo rendimiento académico está asociado con la ausencia de textos escolares en este país. Afirma, además, que, de los países de América Latina, —que en todo caso también se encuentran rezagados en educación— Colombia se encuentra en un nivel inferior. Al respecto, plantea que:

[...] urgen políticas que promuevan el uso del texto escolar, de planes de lectura, promoción de la lectura y estrategias para generar conciencia y compromiso social, de nada sirve que cada institución educativa se convierta en un guetto de conocimiento, si el entorno local, regional y nacional se presenta con serios problemas de aprendizaje (Ibíd.)

Probablemente el profesor Hurtado tenga razón en su aseveración sobre los textos escolares, pero evidentemente lo que expone en su crítica no es el único aspecto que cuenta frente a los resultados expuestos. La importancia que los textos escolares representan para la transmisión de los conocimientos que deben ser enseñados en el bachillerato,

⁷ Profesor de la Maestría en estudios sociales y licenciatura en educación, Universidad Pedagógica Nacional.

estandarizados por el Ministerio de Educación, así como ciertas facilidades didácticas que dichos textos puedan presentar; sobre todo, en lo relacionado con los puntajes de las pruebas normalizadas son indudablemente un factor de peso frente a la importancia que representa su uso; sin embargo, hay otros puntos de vista que es necesario tener en cuenta antes de dejar todo el peso de la enseñanza en dichos textos: aparte de la utilización real que se hace de éstos, —en pocos cursos se alcanza a cubrir la totalidad de los temas propuestos para todo el año lectivo— la intensidad horaria destinada a algunas materias, como en el caso de la educación política, la educación cívica, la economía, la filosofía, etc., así como el tema referido a los costos de ese material didáctico que lo convierte en un obstáculo para estudiantes de bajos recursos económicos, suman variables de dificultad frente al complejo entorno de la problemática educativa.

Ahora, es pertinente aclarar lo expuesto por Hurtado (2011), ya que como lo exponen Duffy y Del Valle (2007, p. 378) “el libro de texto es una herramienta cuyo contenido es utilizado para lograr un objetivo. No es un libro que se deba conocer a fondo en beneficio de sí mismo”, es decir, como una verdad inmodificable. Es así que el texto, sin embargo, no deja de ser una herramienta valiosa que, como ya se ha enseñado con Larrosa, debe trascender a la mera información de contenidos.

“En esencia, el foco son los usuarios y sus tareas, no la recopilación de información, típicamente denominada *conocimiento*” así lo recalcan Duffy y del Valle (Ibíd.), nuevamente, siguiendo a Larrosa, si no se interiorizan los contenidos, sino se complementan con otros libros y fuentes de información y conocimiento, los textos escolares por sí mismos no son suficientes y aunque algunos autores han abordado la discusión sobre si los textos escolares han desplazado a los profesores a un segundo plano en cuanto a la trasmisión del conocimiento, es evidente que los estudiantes necesitan de una guía que los ayude a entablar un diálogo constructivo entre los contenidos propuestos en los textos escolares y lo que exige el currículo oficial que deben aprender los estudiantes.

Por todo lo anterior, aunque hay otras dificultades marginales a los textos escolares, como el tiempo y el espacio dedicado finalmente a las clases, estos en ocasiones pueden

ser herramientas independientes de los docentes, en todo caso, son una ayuda importante tanto para los docentes como para los estudiantes.

¿Por qué trabajar con los textos escolares? Hay muchas más razones que puedan ayudar a dar respuestas a esta pregunta; se cuenta desde motivaciones personales hasta otras meramente formales, incluso algunas de estas respuestas estarían muy próximas a dar respuesta a preguntas en sentido contrario como: ¿Por qué no trabajar con los textos escolares? Sin embargo y a pesar del debate y las críticas que tienen los textos escolares, vale la pena hacer eco a Clément (2007) cuando expresa en una investigación que hizo sobre los libros de texto —como la autora los denomina—, que:

Los libros de texto son, por naturaleza o por función libros peligrosos, no importa el autor o su doctrina”. Esta cita, de 1978, fue tomada de la excelente revista especializada “Les Cahiers Pédagogiques”, en una edición de diciembre de 1998 dedicada a los libros de textos, en la cual todos los artículos llegan a la conclusión de que los libros de texto son necesarios (p. 310) De acuerdo a lo anterior y tal como se ha mencionado en el transcurso de este apartado “el libro de texto no es una muleta para el profesor, ni un sustituto para un curso, es una herramienta pedagógica para el profesor y una herramienta de aprendizaje para el estudiante (p. 311)

Lo que hasta el momento se ha investigado sobre los libros de texto, en sí mismo, da pie para explicar por qué trabajar con textos escolares, tanto en el ámbito educativo desde el aula de clase, como desde investigaciones como esta cuya preocupación auténtica ve en los textos escolares elementos importantes a los que hay que evaluar constantemente.

7. Marco teórico conceptual

Frente a la problemática planteada anteriormente en esta investigación, con respecto a las nociones de educación política, educación cívica y cultura política, es importante delimitar conceptualmente dichas nociones para luego revisarlas a la luz de los textos escolares buscando rastrear la manera como son entendidas en estos textos, específicamente, el

tratamiento que se les da en los textos escolares de los grados Décimo y Undécimo publicados por las editoriales Norma y Santillana. De acuerdo a lo anterior, el marco teórico que se va a emplear tiene como base aquellos autores que permiten mostrar que la política y la cívica no son sinónimos, algo que al parecer se toma de esa manera en los textos escolares. Aunque este trabajo de investigación no se detiene exclusivamente en los contenidos escolares, estos son a su vez su punto de partida, sus insumos.

7.1. Educación política, cultura política, educación cívica

Guerra es padre de todos, rey de todos; a unos ha acreditado como dioses, a otros como hombres; a unos ha hecho esclavos, a otros libres.

Heráclito

En este apartado se expondrán algunas reflexiones e interrogantes que dan cuenta de la importancia tanto de la educación política como de la educación cívica en nuestros colegios. Para conseguir lo anterior, se examinarán los términos *política* y *democracia*, como insumos básicos para comprender el contexto en que se va a desarrollar esta primera aproximación de delimitación conceptual con la que se apoyará el análisis de los textos escolares; luego, es necesario precisar dichos términos en relación con la educación cívica y la trascendencia que representa su enseñanza para nuestras comunidades; finalmente, se pondrá en cuestión la noción de alfabetización política reforzada a partir del pensamiento crítico.

En esta primera parte se cita a Heráclito, para recalcar a través de sus ideas, el carácter y la importancia que poseen «los contrarios», presentes en todo lo que nos rodea. Así, en el constante movimiento entre los opuestos, su oposición los afianza y les da razón de ser entre ellos mismos: “la enfermedad hace a la salud agradable; el hambre, a la saciedad; la fatiga, al reposo; [...] no se reconocería ni siquiera el nombre de la justicia si no existiera la ofensa” (Reale y Antiseri, 2007, p. 44), con mayor razón, necesitamos comprender que en nuestras relaciones cotidianas los opuestos posibilitan la armonía necesaria que nos confirma como parte de una comunidad en constantes contradicciones.

La oposición de los contrarios concibe los conflictos y es por ello que reclaman de nuestra parte mayor atención y disposición para resolverlos pensando siempre en el bien común, por ello no se pretende evitar los conflictos, sino, aprender a resolverlos teniendo como bases el respeto y la solidaridad. Tareas que pueden ser abordadas desde la Educación política y la educación cívica.

7.1.1. Una postura crítica en favor de la educación política consigue una democracia saludable

¿Sería mejor si fuéramos sumisos y dóciles, si no tuviéramos que decidir y elegir? ¿Quién o quiénes se beneficiarían con una postura semejante?

Una vida sin conflictos no consiste en aceptar pasivamente lo que otros nos imponen o nos venden, incluso nos «regalan», con frecuencia se comprueba que no ser *críticos*, no solo no evita los conflictos, sino que suele agravarlos. “La *crítica* no es un asunto de tratados formales o de hacer juicios negativos. Es una manera de comprender, evaluar y enfrentarse con conflictos específicos” (Bernstein, 2010, p. 46), en otras palabras, parafraseando a Jaramillo y Murillo (2013, p. 5) es no creer en todo lo que se nos dice: es nuestro deber verificar la información que nos llega y entender por qué nos llega de una manera u otra.

Ahora, se iniciará la reconstrucción del problema a partir de la siguiente pregunta ¿Qué tanto se ha fortalecido el estudio de la cívica y la política en nuestras instituciones educativas? El estudio de la política en Colombia ha padecido el descuido y el rechazo por parte de sectores importantes de la población colombiana, incluidos estudiantes, tanto de colegios como de universidades quienes ven en esta disciplina un proyecto inocuo al que no vale la pena dedicar mucha atención ni horas de clases, pues fundamentan su rechazo en las prácticas políticas nefastas con las que muchos de nuestros gobernantes han debilitado nuestra democracia.

En su libro, *Sin fines de lucro*, Nussbaum (2011) señala que “ninguna democracia puede ser estable si no cuenta con el apoyo de ciudadanos educados para ese fin” (p. 29).

Difícilmente se podría definir como democrático un país cuyos gobernantes no se han propuesto la tarea de formar políticamente a sus ciudadanos, para que estos a su vez, sean capaces de elegir de manera crítica y desde análisis profundos e informados qué es lo que más les conviene como comunidades.

El ejercicio de una democracia fuerte permite la libre elección sin condicionamientos externos, los cuales a su vez necesitan de acuerdos y análisis críticos que permitan convertir la diferencia en posibilidad de crecimiento real y no en la intensificación y recrudecimiento de los conflictos. En este sentido es acertado compartir la afirmación Dewey (1997) —citado por Bernstein (2010) — cuando señala: "afirmar que la democracia es sólo una forma de gobierno es como decir que un hogar es una disposición más o menos geométrica de ladrillos y mortero" (p. 242). Más que asistir a las urnas a votar, que es una parte formal de las elecciones, en este sentido toda elección exige reconocer las distintas clases sociales, grupos raciales, étnicos, sexuales, religiosos e ideológicos con los cuales hay que alcanzar acuerdos y cuya pluralidad terminaría fortaleciendo a la democracia y no siendo un problema para esta.

7.2. ¿Educación política o educación cívica?

¿Política y cívica es lo mismo? ¿Qué es política? ¿Por qué es difícil dar una respuesta a esta pregunta?

Aunque el término *política* es muy amplio, para este trabajo se comparte la definición que da Suárez (2003) cuando explica que “la política no es una entidad natural; es una actividad cultural compleja que trata de encarar los conflictos de intereses que surgen en el seno de las relaciones humanas” (p. 11). Es decir, política sería conflicto y búsqueda de solución a esos conflictos, básicamente los que conciernen a problemáticas sociales así como los que están en relación con los asuntos de gobierno.

Por su parte, la educación cívica junto a la educación ciudadana —conceptos que se ampliarán más adelante— se encargarían de ayudarnos a comprender y buscar soluciones

pacíficas a los conflictos de convivencia presentes al interior de nuestras comunidades en lo relacionado con el respeto a la dignidad ajena y el bien común.

En este sentido, Jaramillo y Murillo (2013) explican que “en esencia, la educación cívica se refiere a la transmisión del conocimiento de las nociones básicas de la política y del gobierno plasmadas en la Constitución y en las leyes” (p. 6). A través del estudio de la educación cívica se puede conocer cuáles son las herramientas con las cuales se hace un control efectivo a los gobiernos⁸.

Aun así, si la explicación que dan estos autores acerca de lo que es la educación cívica genera otros interrogantes con respecto a la similitud entre educación cívica y educación política, pero inicialmente basta con entender que a través de la política se pretende establecer un sistema social organizado “que asegure un grado razonable de estabilidad, seguridad y orden para todos los miembros de una comunidad” (Suárez, 2003, p. 11), y que a través de la educación cívica, se podrían comprender mejor nuestros derechos y obligaciones para exigir que se respeten, y aprender a respetarlos a su vez, por lo tanto, “sin educación cívica, las personas carecerían de los conocimientos requeridos para el ejercicio pleno de la ciudadanía; no comprenderían el sentido de la ley y de la norma para el bienestar general.” (Jaramillo y Murillo, 20013, p. 6). En síntesis, de acuerdo a estos autores, las personas no se interesarían por participar y decidir sobre los problemas de sus comunidades ni ejercerían control sobre sus gobernantes.

Para construir sociedades democráticas es necesario tomar decisiones fundamentadas en el bien común, el respeto y la solidaridad, una tarea en la que la educación cívica puede aportar mucho. Sin embargo, comúnmente a la educación cívica se le ha asignado una carga interpretativa negativa, por parte de un importante segmento de la población académica, tanto de docentes como de estudiantes, quienes la suelen entender llanamente como *instrucción* cívica.

⁸ En este punto se entiende por gobierno, apropiado de los textos escolares, la definición que da norma en su edición actualizada de *Economía y política I* (2002, p.88) según la cual “hoy en día se habla del gobierno no sólo como el conjunto de personas que ejercen el poder político, sino como un conjunto de órganos a los que se les confía el ejercicio del poder (los ministerios, las gobernaciones, etc.)

Bajo esta óptica, la educación cívica se considera como instrucción en el sentido específico de una disciplina que rinde culto a los símbolos patrios, (y se rige bajo unas prácticas de comportamiento obligatorias de corte militar; en ocasiones, incluso aún, se piensa en una educación (instrucción) cívica tal como se la mostraba a mediados del siglo XIX y principios del siglo XX, tiempo durante el que, según explica Cardona (2006), “las expresiones religiosas se llevaron al plano privado, y en su remplazo se erigió la religión patriótica o cívica que llenaba el vacío dejado por las viejas creencias” (p. 163) de esta manera, la educación cívica, ya como instrucción cívica fue la vocera del patriotismo exaltado a través de los festejos patrios los cuales en su momento, como lo menciona Cardona, tuvieron “la fuerza de un discurso místico” (2006, p. 163). O como señala Herrera (2008):

En los primeros años de la República la formación política se entendía como instrucción cívica y en buena parte se difundía a través de catecismos políticos, cuya estructura señalaba sus nexos con los catecismos católicos, organizados bajo la forma dogmática de preguntas y respuestas cerradas. En las fundamentaciones de estos textos se pueden apreciar las tensiones entre la urbanidad -muchas veces pensada como una materia específica que atiende a aspectos referentes a la civilidad, a la sociabilidad-, con la educación moral - entendida como la formación en valores que competen al individuo, ligada al ideario de la religión católica-, y la denominada propiamente instrucción cívica -referente a la constitución de la comunidad política colombiana y sus diferentes normas e instituciones-. La instrucción cívica también estaba ligada a la inculcación de rituales relacionados con la iconografía nacional, que buscaban honrar la bandera, el himno nacional y los héroes de la patria, al tiempo que se erigían monumentos nacionales consagrados a las batallas y a los héroes de la independencia, como “escenarios de la memoria” destinados a consagrar, en la memoria colectiva, acontecimientos que invocasen el sentido de pertenencia política y de identidad nacional. Estas tensiones se relacionaron tanto con los contenidos como con la idea de si urbanidad, cívica, educación moral y religiosa, hacían parte o no de un mismo programa, lo cual condujo a numerosos cambios en los planes de estudio, de acuerdo hacia donde se inclinaban las posiciones de los reformadores. (pp. 5-6)

Muchas de estas ideas negativas sobre la cívica persisten en la actualidad, incluidas las tensiones que dificultan una diferenciación clara entre lo que se entiende por educación cívica y educación política, con las dificultades conceptuales que dicha percepción acarrea obstaculizando así cualquier consolidación de un proyecto claro y efectivo orientado a la enseñanza de estas asignaturas en la Media académica. La educación cívica en la actualidad es una tarea pendiente por desarrollar y replantear desde el pensamiento *crítico*, —entendido éste como una actitud de cuestionamiento y transformación continua frente a todo aquello que nos parece confuso— pues más allá de que la educación cívica sea una exigencia esbozada desde el ámbito gubernamental, es necesario fortalecer en nuestros colegios una educación cívica llevada a la práctica como posibilidad emancipatoria que además haga “hincapié en el aprendizaje cívico y en la responsabilidad pública como parte de la lucha por desarrollar capacidades humanas y formas sociales que extiendan, en vez de disminuir, las nuevas posibilidades de vida pública democrática” (Giroux, 2006, p. 42). En otras palabras, una educación cívica que promueva la reflexión constante hacia la búsqueda de espacios públicos con calidad de vida y en beneficio de todos, basada además en promover una actitud de lo público en donde prime siempre el interés general.

7.3. Alfabetización política y educación cívica permanente

¿Sería mejor que no existiera la política? ¿Cómo sería nuestro país sin política y por lo tanto sin políticos?

El analfabetismo político, —tomando prestado este concepto de Henry Giroux— invisibiliza la política como materia de estudio al hacer visibles sólo las acciones de los políticos convertidas ocasionalmente en un Show mediático que termina fortaleciendo el concepto negativo atribuido a la política. Por eso se sabe de las equivocaciones y actos egoístas que definen a algunos políticos, pero no los programas e ideología que dan forma a su manera de entender y practicar la política. Los conflictos generados por dicho desconocimiento hacen ver aún más caótica la idea que se proyecta de esta disciplina, así, al desconocer sus usos, límites y alcances, actuamos como si no existiera o no justificara interesarse en su estudio. Para entender mejor lo anterior, y siendo conscientes de la dificultad que encierra el aprehender un término tan complejo y cambiante como el

referido a la noción de política, en este caso es acertado retomar la idea mencionada anteriormente con la cual se entiende la política como conflicto. Al respecto, cabe mencionar con Arendt (2013) en *¿Qué es la política?*, que “la política trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos. Los hombres se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales en un caos absoluto, o a partir de un caos absoluto de las diferencias” (p. 45). No se trata de poner en común acuerdo a hombres distintos, pues si lo fueran no habría ni siquiera la posibilidad de un encuentro, sino de lograr que una vez congregados puedan comprender que la política se trata justamente del estar juntos según sean los múltiples aspectos por los cuales ocurre dicho encuentro, más allá de sus diferencias, incluso, con otras comunidades con las cuales sean escasas las coincidencias.

En este sentido, también se puede remitir la interpretación que recrea Suárez (2006) del diálogo platónico titulado *Protágoras*, cuando explica que frente al fracaso de robar a Zeus el secreto de la política, por parte de Prometeo, “el hombre se vio sin el conocimiento básico para establecer vínculos colectivos o sociales que le permitieran vivir en comunidades armónicas, de tal suerte que su destino ha sido el de la guerra permanente y el exilio doloroso” (p. 8). Pero este destino, es posible transformarlo: si la ausencia de la política es guerra permanente en contravía de la democracia el “alfabetismo político” se convierte en una tarea inaplazable.

En todo caso se debe mencionara que de la misma manera que “el analfabetismo no explica las causas del desempleo masivo, de la burocracia o del creciente racismo en las principales ciudades [...] la alfabetización no pone de manifiesto automáticamente, ni garantiza, la libertad social, política y económica.” (Giroux, 2006, p. 235), principalmente, porque no basta con saber leer y escribir para entender lo que ocurre en el ámbito político en nuestras comunidades. Es por lo tanto necesario aprender a hacer y descifrar otras lecturas que se imponen desde el ámbito político, cívico y de comportamiento ciudadano en un ejercicio propio de la ciudadanía, entendida esta como “un sentimiento común de pertenencia a una comunidad social y política concreta, circunstancias particulares que predisponen al individuo a actuar y comportarse de una forma determinada”. (MEN, 1998, p. 55) No saber leer ni escribir nos ubica en términos de un analfabetismo excluyente y

discriminatorio, pero el analfabetismo político lleva a la autoexclusión de temas importantes en los que se decide acerca del futuro propio y el del país en general.

No preocuparse por los asuntos que conciernen a la ciudad y a nuestra calidad de vida en ella nos ubica más allá del analfabetismo político, nos convierte en instrumentos eficaces de la corrupción y del deterioro de la democracia.

Una sólida alfabetización política debe comenzar a partir de los textos escolares, con la educación cívica y ciudadana: a través de la educación cívica se obtiene un conocimiento básico de la política, el cual a su vez debe reforzarse por medio de la educación ciudadana, la cual, entendida como “la formación y desarrollo de actitudes y valores que disponen a las personas a participar en los asuntos públicos, a buscar el bien común y a practicar en las relaciones interpersonales diversas formas de entendimiento social” (Jaramillo y Murillo, 2013, p. 6), se convierte en un medio potente para el fortalecimiento de cualquier democracia.

Vivir en comunidad, desde la perspectiva democrática expuesta, exige no afectar a otros con nuestros actos ni ir en contra del bien común a pesar de nuestros gustos particulares y elecciones, incluso, si estas implican aceptar que otros también han elegido y dicha elección es contraria a lo que considerábamos era lo mejor para todos. Se alfabetiza políticamente cuando se comprende que la ciudadanía:

[...] se debe apartar de las formas de patriotismo cuyo designio es el de subordinar a los ciudadanos a los estrechos imperativos del estado. Por el contrario [...] que se convierta en el desarrollo de formas de solidaridad que permitan a la gente reflejar y organizar el poder del estado con el fin de criticarlo y restringirlo” (Giroux, 2006, p. 22)

Ya que se ha planteado el asunto de la formación política, la educación cívica y ciudadana en torno al ejercicio de la democracia, corresponde desde el concepto de alfabetización antes expuesto, preguntarse si se está seguros de saber cuál es la comunidad que se desea construir y, sobre todo, ¿qué se puede hacer para alcanzar dicho propósito?

8. La democracia como forma de vida. Vuelta a la democracia⁹ (democracia, más democracia)

Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente.

Dewey (1997, p. 82)

Este apartado está orientado a exponer la noción de «democracia» alrededor de la cual se indagará por los conceptos «educación», «política» y «cívica» como insumos básicos para el análisis de los textos escolares que son el objeto de investigación al que se va a dedicar el presente componente. Por *democracia* se va a entender principalmente, el punto de vista expuesto por John Dewey (1997) en *Democracia y educación* —aunque también se miraran otros autores— según el cual la democracia es entendida como “libertad” y “forma de vida”, trascendiendo con ello la noción común que se tiene del término *democracia* en tanto «poder de las mayorías expresado en unas elecciones» (Ibíd.). De igual manera es importante detallar que en el párrafo anterior, “libertad” es entendida como “ser libre de condicionamientos externos.” (Bernstein, 2010, p. 120), es decir, que la definición de “libertad” aquí expresada no debe ser entendida en términos negativos relacionados con proyectos de vida individualistas y aislados, en realidad se trata de un individualismo ético, responsable, democrático y no por fuera de la ley (Bernstein, 2010, 243).

Desde esta noción de democracia se puede comprender por qué cuando la libertad está en juego y la democracia atraviesa por periodos oscuros en los que corre el riesgo de quedar anulada, la respuesta deweyana consiste en plantear más democracia, esto es, “más

⁹ Según Fortou, Leyva, Preciado y Ramírez (2013), en los años ochenta los intereses cognoscitivos de la Ciencia Política estuvieron concentrados en la transición a la democracia, ya en los noventa, hubo un mayor enfoque del mundo académico hacia la calidad de la democracia y las expectativas ciudadanas. Ciertamente, crecía el malestar con respecto a lo que representaba realmente la democracia en el país y la idea que se publicitaba como el mejor de los modelos. Una discusión que ha estado presente en la teoría política por cuanto, como señala Bobbio (2003) “Nada demuestra en mayor grado la divergencia entre lo que un gobierno democrático debería ser y lo que es, entre el ideal democrático y la democracia real o realizada [...] Y demuestra también hasta qué punto es erróneo hablar de democracia en general: existen en el mundo democracias muy diferentes entre sí, que pueden distinguirse según el distinto grado de aproximación al modelo ideal. La democracia perfecta no puede existir o, de hecho, no ha existido nunca.” (pp: 454-455).

acciones que ayuden a un público tan diseminado y móvil en el reconocimiento de sí mismo, así como en la definición y expresión de sus intereses” (Paredes, 2010, p. 139). De la misma manera, Bernstein (2010), refiriéndose a Dewey, explica “que la terapia para los males de una democracia es una democracia, más radical y comprometida”. (p. 251)

El propósito de una «vuelta a la democracia» implica entender que ésta se ha alejado de nosotros cuando realizamos acciones que atentan contra la buena convivencia, el respeto, la tolerancia, el reconocimiento de la diversidad, incluso que la hemos alejado desde nuestra propia cotidianidad con acciones autoritarias o individualistas, ¿Hemos aprendido a respetarnos?, ¿somos ahora, más tolerantes? El autoritarismo, aun desde nuestra cotidianidad, es decir, en los colegios, hogares, relaciones al interior de nuestras comunidades, es ejemplo de prácticas que nos extravían del ideal de democracia expresado como *libertad y forma de vida*. ‘Retornar al camino’ democrático, no significa necesariamente que se retorna a un lugar perfecto con el cual se asegura un futuro próspero y en completa armonía, más bien, lo que se pretende con la noción de un «retorno a la democracia», es encontrar de nuevo el camino que nos lleve a superar la idea de una comunidad cuya «mayoría» se encuentra conformada por unidades numéricas acrílicas y aisladas, incapaces de reconocerse como hombres y mujeres en la disposición de construir una espacio en el que logren entenderse pacíficamente de manera inteligente.

El ‘vivir asociado’ y la ‘experiencia comunicada juntamente’, demandan como, explica Dewey (1997) de individuos capaces de tener en cuenta las acciones de los demás al momento de referir las propias acciones hacia estos, superando con ello las barreras de clase, raza y territorio nacional. En otras palabras, bajo la óptica de Bernstein (2010), “Dewey aísla dos rasgos que caracterizan a una sociedad democráticamente constituida: la acogida a posiciones diversas y [...] un «continuo reajuste a través de la confrontación con nuevas situaciones producidas por una variedad de encuentros»” (p. 168). Bajo esta óptica se posibilita comprender el escenario que propició el cambio de la Constitución de 1991 en el propósito de fortalecer la democracia colombiana, y que el Ministerio de Educación Nacional, entendiendo la importancia que representa la educación en dicho proceso de democratización, plasmó años más tarde en la “Ley general de educación” de 1994, la necesidad de apostarle a cambios importantes para el país desde la educación, como el de

profundizar en la enseñanza de la política a partir de la educación media en todas las instituciones educativas de educación del país ya fueran públicas o privadas.

Lo anterior, presenta un lado positivo debido a que, para el fortalecimiento de la democracia, se creyó pertinente adelantar procesos de educación política desde la escuela, profundizándola en la educación media. Pero, por otro lado, dicha iniciativa se enfrentó a un contexto complejo, pues en lo que respecta a la educación política aún faltaba mucho en el país para consolidar tal intención, ya que, para la época, los programas de Ciencia Política enfrentaban problemas de consolidación como disciplina aceptada, dificultando así mismo el fortalecimiento de esta disciplina para ser enseñada en la educación Media académica.

El antecedente a esta iniciativa que busca enseñar educación política en las instituciones educativas tiene su origen en 1994 con la Ley General de Educación, en la cual estipuló con el artículo 31 de la sección cuarta, que en lo que respecta a la educación media académica, eran obligatorias las mismas áreas de la educación básica, en un nivel más avanzado “además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía” (MEN, 1994, p. 67). Sin embargo, la ausencia de “Lineamientos Curriculares”¹⁰ que dieran orientación, a manera de guías en contenidos de profundización a quienes iban a enseñar la educación política complicaba el panorama sobre lo que se debía enseñar en la asignatura denominada “educación política”; dificultad que presentaba su equivalente en los pregrados de Ciencia política en Colombia, ya que aunque en los años noventa hubo una «explosión» de la Ciencia Política en el país, “no existió en Colombia un acuerdo sobre qué se debía tener en cuenta a la hora de diseñar los programas de Ciencia Política, hacía dónde se debía dirigir la investigación y qué se debía leer para aprender de la disciplina” (Leyva, 2013, p. 14).

Esta misma situación se presentaba entonces respecto a la educación política en el bachillerato, y si bien es cierto, que la regulación de los contenidos puede llegar a ser un

¹⁰ Los Lineamientos Curriculares, “constituyen puntos de apoyo y de orientación frente al postulado de la Ley que nos invita a entender el currículo como un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local”. (MEN, 1998, p. 9)

problema en sí mismo, especialmente en la educación superior; para la educación media académica y básica son de suma importancia los *Lineamientos Curriculares*. Por todo lo anterior es necesario contextualizar aún más el estado en el que se encontraba la enseñanza de la política en el bachillerato: según Leyva (2013, p. 12), en Colombia la creación de la disciplina (se refiere a la Ciencia Política) despegó a nivel nacional apenas en la década de los noventa, [...] pasando de dos programas de pregrado en 1993 a 32 en el 2011. En su análisis, Leyva, va más allá aun cuando cita al profesor Losada (2004, p. 13) para explicar que para ese entonces “el país no cuenta con el número de profesionales a nivel de doctorado y de maestría, graduados en universidades del exterior, que puedan sustentar con seriedad los numerosos programas que alegan enseñar Ciencia Política” (Leyva, 2013, p. 13).

Lo significativo de todo esto es que se comienza a superar una época en la cual — como señalan Fortou, Leyva, Preciado y Ramírez (2013) —, la fuerte presencia de “regímenes militares implicaron, en la mayor parte de la región, una pausa obligada [...] para la disciplina. [...] se habla de un renacimiento de esta a partir de los años ochenta en el marco de la ‘vuelta a la democracia’” (p. 38), retorno que como se señaló anteriormente, implicó el “despegue” de la Ciencia Política en la década de los años noventa y por lo tanto de una nueva visión sobre su presencia en las instituciones educativas del país.

Efectivamente, América latina había atravesado por una época compleja de regímenes militares que estaban apenas siendo superados y que por lo tanto habían impedido la consolidación de la Ciencia Política en la región porque tal como lo señalaron Fortou y otros (2013), citando a Huneus (2006, p. 5) “el daño que produjo el autoritarismo en la Ciencia Política fue considerablemente superior al sufrido por las demás ciencias sociales porque su objeto de estudio se relaciona directamente con la democracia” (p. 37) y Colombia no había sido la excepción en este sentido, pues el país para la época, se encontraba bajo la figura del estado de sitio¹¹ que implicaba, oficialmente, el control del

¹¹ La incidencia social e institucional del estado de excepción no ha sido la misma desde 1949. Tres períodos pueden ser diferenciados. El primero de ellos se inicia en 1957 con la instauración del Frente Nacional y llega hasta el fin del gobierno del presidente López Michelsen en 1978. Durante este tiempo aumentaron progresivamente las protestas ciudadanas y creció la apatía política de amplios sectores de la población [...] El segundo período se inicia con el gobierno de Turbay Ayala (1978) y termina con el fin del mandato del presidente Virgilio Barco (1990). En estos años, la excepción perdió fuerza como instrumento de control

orden público. Por otro lado, el país venía de un régimen bipartidista, —el Frente Nacional¹² —, que dificultaba la participación en política de grupos diferentes a los adscritos en los partidos tradicionales, lo que hacía prácticamente impensable que en esas épocas se estableciera una asignatura para la enseñanza de la política en los colegios del país.

La razón de esta breve reseña acerca del término «democracia» desde el contexto específico colombiano enmarcado entre los años 80 y 90, es la de explorar en contexto esta noción, así como la búsqueda y posteriores investigaciones impulsadas con el cambio de la Constitución de 1991 y los esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional de apostarle de manera contundente a la educación como artífice del fortalecimiento de la democracia colombiana.

8.1. Democracia: más de una posibilidad

Esta investigación no pretende extenderse en los conceptos antes mencionados, sin embargo, con el ánimo de someter a indagación y claridad dichos conceptos es importante y además necesario estudiarlos al amparo de algunos de los autores que, tanto el Ministerio de Educación Nacional como los textos escolares, objeto de análisis de esta investigación, suelen utilizar como punto de apoyo en sus exposiciones al momento de expresar sus

social —en parte por la disminución de las manifestaciones políticas de estudiantes y obreros— y ganó importancia como instrumento de represión de las actividades ilegales del narcotráfico y la subversión [...] El tercer período se inicia con la promulgación de la Constitución de 1991, escrita y puesta en funcionamiento durante el gobierno del presidente Gaviria. Desde los últimos años de la década de los 80, los movimientos populares se debilitaron y disminuyeron las protestas organizadas por los sindicatos y los movimientos estudiantiles. El estado de conmoción —nuevo nombre del antiguo estado de sitio— perdió parte de su carácter permanente, debido a la restricción temporal contenida en el artículo 213 de la Carta política. (García, Mauricio: 2008)

¹² En el Informe “Educación Cívica en Colombia, una comparación internacional,” (2000) se explica, con respecto al contexto en que se da el “Frente Nacional”, que una de las condiciones para que la violencia haya prosperado en Colombia es la débil legitimidad del Estado, situación de por sí grave a partir del Frente Nacional ante la imposibilidad de distintos grupos para participar en las decisiones públicas, merced al monopolio liberal- conservador, y que se agudizó en la última década debido a la puesta en funcionamiento de una concepción minimalista del Estado, a la asimilación de la política como un universo de corrupción, a la incapacidad del Estado para contener la violencia y ofrecer una perspectiva creíble de bienestar económico. (p. 52)

puntos de vista ante las temáticas mencionadas, a saber: Educación política, educación cívica, educación ciudadana.

En este apartado, quedó consignado que la noción de democracia bajo la cual se desarrollaba esta investigación se basaba en los puntos de vista que Dewey (1997) presentaba al respecto: como proceso de deliberación y *forma de vida* (ver página 2 de este documento) pero aún es oportuno escuchar otras voces al respecto.

8.2. ¿Qué es democracia?

Con esta pregunta comienza Tilly (2007) su texto denominado *Democracy*, en el cual explica que:

[...] la democracia es un bien en sí mismo, toda vez que hasta cierto punto confiere a la población de un régimen, poder colectivo para determinar su propio destino [...] las más de las veces, por demás, facilita mejores condiciones de vida, por lo menos cuando alcanza cuestiones tales como el acceso a la educación, atención médica y protección legal. (p. 37)

Cuando estas condiciones de vida mencionadas en la cita anterior se quedan sólo en el plano de lo ideal porque no hay un encuentro entre lo que requieren los habitantes de una comunidad determinada y lo que les ofrecen sus representantes, queda en entredicho el «poder de las mayorías», pues no se entiende de manera lógica que dichas mayorías eligieran que se las gobierne mal. Por otro lado, es importante tener presente que la democracia no es un concepto unívoco. Una manera de entender esto se da al considerar las diferencias existentes entre la democracia tal como la entendemos ahora, con respecto a la democracia para los antiguos, pues para éstos de acuerdo con Bobbio & Bovero (2003) la democracia quedaba referida a la plaza pública (ágora) donde se reunían los ciudadanos que podían participar en dichas reuniones para tomar las decisiones que fueran necesarias. Así mismo estos autores explican que “democracia, significaba lo que la palabra quiere decir literalmente: poder del demos, y no como hoy, poder de los representantes del demos”. ((Bobbio & Bovero, 2003, p. 402) con este punto se hace referencia a la distinción que hay entre la democracia directa, la que se daba en la plaza —que no es posible hoy en

día— y la que se da a través de la representación que se hace de los muchos, de la masa, del demos o pueblo: la comunidad de los ciudadanos.

Ahora, no hay modelos de democracia perfectos, ni los ha habido, pero se espera que cada vez nuestras comunidades se aproximen más al ideal de democracia que más les convenga a todos; por ejemplo, el que expone Dewey como “inteligencia”¹³ y como “forma de vida” sería un buen punto de partida. Continuando tras la pista de dicho término para comprender las maneras en que este ha sido asimilado, es útil, comparativamente, conocer lo que explica Tilly (2007) al respecto. Según éste, aunque en los orígenes de la democracia se sitúa a los griegos como sus precursores, cabe explicar que estos regímenes no eran democracias plenas. Como explica este autor, la razón es que en cierto sentido no era posible que lo fueran, al menos desde nuestro punto de vista actual, porque los griegos tenían esclavos y las mujeres no podían votar. Aun así, para Tilly (2007) “dos rasgos característicos de estos regímenes argumentan a favor de ubicarlos entre los antepasados de las democracias modernas” (p. 59). Por un lado, el autor señala que crearon un modelo novedoso de ciudadanía en el que se repartían derechos y deberes por igual entre los ciudadanos y por el otro, los patricios, los ricos, nuevos ricos o no tan ricos tenían una relación más o menos igual, las magistraturas eran al azar y las cubrían por periodos.

Más adelante, continúa explicando que antes de Cristo algunos regímenes europeos imitaron el modelo griego en donde unas minorías dominaban sus Estados sobre unas mayorías excluidas. Así mismo, en las ciudades- Estado italianas, solo unos pocos eran considerados miembros ciudadanos con derechos. Lo expuesto por Tilly (Ibíd.) muestra algunos aspectos complejos sobre el sentido del término en cuestión, lo cual amerita su estudio a profundidad para poder obtener conclusiones apropiadas, en todo caso, algunas de estas nociones de “democracia”, incluso las actuales, en muchos lugares, distan del ideal de democracia señalado por Dewey y que se ha seleccionado como punto de partida para el análisis de concepto en esta investigación.

¹³ Según Bernstein (2010, p. 178) para Dewey “la inteligencia consiste en un conjunto de hábitos flexibles y en constante crecimiento que implican la sensibilidad [...], en tener el coraje de cambiar nuestra propia perspectiva cuando así lo requieren las consecuencias de nuestras acciones”.

Ahora, se considera importante para esta investigación, cerrar este seguimiento al término “democracia” con la reflexión que ofrecen Bobbio & Bovero (2003, pp. 455-456). Desde el punto de vista de estos autores, se puede concluir que la democracia es un proceso lento e imparable, pues consideran a la democracia como la forma humanamente más alta de convivencia, la mejor forma de gobierno o por lo menos como la menos mala. Hay que mencionar además que “lo que hoy nosotros llamamos democracia, en contraposición a los gobiernos autoritarios, a las dictaduras y a los Estados totalitarios, no es una meta, es una vía [...] intentada y mil veces interrumpida” (Ibíd., p. 459), sometida a lo que estos autores han denominado como periodos de democratización y de *desdemocratización*, en los que por fortuna, siempre terminan imponiéndose los periodos de democratización: «la vuelta a la democracia» que se mencionó anteriormente en este mismo texto.

9. Aproximaciones a los conceptos de educación y política

Para un grupo bastante amplio de autores la neutralidad es imposible e indeseable en educación, porque la definición de lo que sea en última instancia un proceso educativo es, precisamente, la idea de que promueve un cambio de estado en la persona, cambio en el que la idea del valor juega un papel crucial.

Bárcena (1997, p. 56)

9.1. Educación

Antes de abordar el concepto de «educación política» como tal, es necesario comenzar por definir primero lo que es educación para luego pasar a reflexionar sobre lo que significa política. Tener claridad sobre estos conceptos por separado permite visualizar con mayor precisión la problemática que se presenta al momento de definir ambos conceptos. Lo mismo se hará en su momento en lo concerniente al término «cultura política».

Particularmente, en lo referido a la educación, retomando la idea de Bárcena (1997, p. 56), no es deseable la neutralidad, excepto cuando se amerita cierta imparcialidad con respecto a la enseñanza de valores controvertidos en donde la noción de neutralidad estaría orientada a no comprometerse explícitamente y de manera negativa contra alguno de esos valores. Lo anterior es importante por cuanto quienes estén interesados en la educación deben reconocer en la escuela, —como señala Bernstein (1996) citando a Dewey (1897, pp. 15-16) — “el instrumento primario y más efectivo para el progreso social y para la reforma, a fin de abrir los ojos de la sociedad para que lleve a cabo aquello en pos de lo cual trabaja la escuela,” (p. 82) o sea, un cambio significativo al interior de las comunidades que les facilite su crecimiento, desarrollo, y en contra de los prejuicios, que en muchos casos como ocurre con la política, dificultan la curiosidad y el interés por aprender los distintos saberes, limitando con ello el crecimiento intelectual y la imaginación.

Pero estos cambios al interior de las comunidades, y este “abrir los ojos” planteado por Bernstein (1996) en la cita anterior solo son pertinentes si se llevan a cabo desde actividades que no sean ajenas al contexto en que ocurren. Los puntos de vista asépticos que desconocen la realidad en que se pretende insertar cualquier cambio desvían los fines de la educación que puedan posibilitar dichos cambios, sobre todo, en comunidades en la que las relaciones sociales no son equitativamente equilibradas.

Siguiendo con la idea anterior, en lo que respecta a los fines de la educación, es oportuno aclarar que en la propuesta deweyana los fines no se entienden como fines últimos, por lo tanto, en lo concerniente al proyecto educativo los fines se construyen entre la sociedad y los maestros, actores que usualmente son marginados de dichas discusiones; aunque “en términos generales la educación para Dewey no tiene un fin determinado de antemano, sino que éste debe ser reconstruido y modificado las veces que sea necesario” (Paredes, 2010, p. 202). Para el pragmatista norteamericano los fines son al mismo tiempo medios, es decir, que una vez alcanzado un fin éste se convierte en medio para el próximo fin, —fin a la vista correspondiente a la terminación de algún proceso— en este sentido cobra especial importancia el concepto de inteligencia, pues para el pragmatista norteamericano, “La previsión de las consecuencias posibles lleva a una observación más

cuidadosa y externa de la naturaleza y la actuación de las cosas con las que ha de tratar, y a establecer un plan, esto es, un cierto orden en los actos que han de realizarse” (Dewey, 1997, p. 97).

No es acertado pensar en una educación sin un proceso organizado de etapas en la que cada etapa es el resultado de las anteriores y al mismo tiempo es posibilitadora de las siguientes. De acuerdo con Dewey (1997), las acciones dispersas son denominadas “acciones caprichosas o discontinuas en nombre de la autoexpresión espontánea”¹⁴ (p. 93). Por otro lado, cuando hay unas directrices claras a seguir, cada paso representa un avance significativo de acuerdo al fin que previamente se ha establecido, por ello es importante que desde un principio, por ejemplo, se entregue a los profesores de educación política los Lineamientos Curriculares correspondientes a la materia ya que como se había señalado antes, dichos Lineamientos son de gran ayuda y orientación para los profesores.

Se debe resaltar que a pesar de que se establezcan unos fines, en el caso de la educación, ello no implica que el proceso que une las etapas se tenga que llevar a cabo de manera acrítica y desconociendo el contexto en el cual se desarrolla éste, porque ni todas las personas aprenden de igual manera ni todos los procesos se dan en un mismo contexto, es allí donde cobra especial importancia el concepto de inteligencia¹⁵ relacionado por Dewey como una condición importante tanto para la educación como para la democracia.

Para Dewey (1996, p. 202), inteligencia es concomitante a la democracia pues aunque la democracia en términos políticos es mucho más que la elección de un gobernante, esta requiere de personas con la capacidad suficiente para hacer buenas elecciones, de esta manera, como lo indica Paredes (2010):

La inteligencia y la democracia tienen una conexión única en la propuesta deweyana. La primera garantiza, a través de la educación,

¹⁴ En la versión en inglés, la idea completa señala que “It is equally fatal to an aim to permit capricious or discontinuous action in the name of spontaneous self-expression.” (Dewey: 1916:109)

¹⁵ “La inteligencia consiste en la observación rigurosa, en la habilidad de descartar prejuicios privados a favor de un sesgo objetivo, en la capacidad de vislumbrar ideales por los cuales podamos resolver satisfactoriamente situaciones en las que emerjan conflictos, La capacidad de formular hipótesis relevantes y la disposición a revisarlas a la luz de nuevas experiencias.” (Bernstein, 2010, p. 161).

que contemos con individuos que han logrado formas de libre expresión [...] La segunda les permite a los individuos tener fe en las capacidades propias y ajenas, gracias a las cuales se hace posible una vida en comunidad que tienda hacia el progreso y tenga como único fin en sí mismo el crecimiento. (p. 130)

Los fines, en tanto que medios, son acciones previsibles que nos permiten anticipar los resultados y por lo tanto evitar o corregir aquellas acciones que son ajenas al contexto en el cual se están planteando dichos fines y que por venir de manera externa a los procesos los obstaculizan o los llevan a lugares no deseados o contradictorios con los procesos que se había venido desarrollando. Para Bernstein (2010) “el divorcio entre fines y medios que Dewey atacó se ha vuelto predominante en el pensamiento actual sobre educación. Queremos que nuestros hijos aprendan ciencias y matemáticas de modos mejores y más efectivos, y estamos descubriendo formas más perfeccionadas de hacerlo.” (p. 216) pero Bernstein señala lo inadecuado de utilizar este conocimiento o inteligencia científica por fuera de los problemas de la vida, porque ello significa estar frente a un conocimiento descontextualizado y abstracto que lo único que consigue es predisponer a los estudiantes frente a dicho conocimiento y alejarlos de la posibilidad de observar diferentes alternativas, limitando así su inteligencia y con esta los procesos en curso. Cuando los fines son externos carecen de una relación directa con los contextos, terminan siendo impuestos y desconociendo las capacidades de los que se educan; obviamente lo anterior dificulta cualquier posibilidad de prever los resultados futuros, por ello para Dewey (1997) “La conclusión neta de esto es que actuar con un fin equivale a actuar inteligentemente. Prever el término de un acto es tener una base sobre la cual observar, seleccionar y ordenar los objetos y nuestras propias capacidades”. (p. 94)

Finalmente, la educación como tal no puede poseer fines por ser una idea abstracta, pero los fines que persiguen las personas con respecto a la educación deben dirigirse a crear personas críticas, reflexivas, autónomas y por lo tanto más inteligentes, porque, una de las funciones más importantes que tiene la educación es la de instruir a las personas para hacerlas más inteligentes o racionales, no para sí mismas exclusivamente sino para crear, a

su vez, comunidades más inteligentes. (Bernstein, 2010, p. 159) Esto necesariamente contribuye a la construcción de democracias cada vez más fuertes.

9.2. Política

Si se desea descubrir el origen de la creciente apatía política, no es necesario buscar más allá. Esta política premia y promueve el conformismo. Y conformarse bien podría ser algo que uno puede hacer sólo; entonces, ¿para qué necesitamos la política para conformarnos? ¿Por qué molestarnos si los políticos, de cualquier tendencia, no pueden prometernos nada; salvo lo mismo?

Bauman (2011, p. 12)

Luego de haber rastreado el término educación desde la propuesta de J. Dewey (1997), es necesario concentrarse ahora en el término “política”, un término no menos amplio y complejo, del cual Arendt (2013) señaló que “trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos” (p. 45), refiriéndose a la manera como se organizan las comunidades desde el punto de vista del conflicto generado por las diferencias presentes en dichas comunidades.

Aunque en la introducción de este trabajo se había desarrollado el término “política” en relación con lo que se entiende por “conflicto”, —en tanto que a la política le corresponde hacer frente a los conflictos de intereses planteados en las distintas comunidades—, es necesario conocer las nociones de otros autores sobre lo que dicho término significa, aun siendo algunas tan particulares y complejas como las expuestas por el teórico político alemán Schmitt o el filósofo inglés T. Hobbes. Cabe señalar que al rastrear el término “política”, no se pretende profundizar exhaustivamente en él, porque finalmente esta indagación tiene un propósito diferente al de desarrollar una investigación sobre teorías políticas, aun así, las nociones que se obtengan de dicho término representan un insumo importante para articular el punto por el que se indaga, esto es, la educación política.

¿Qué ocurriría si no existiera la política? esta pregunta ya se había abordado anteriormente en esta investigación, y sobre el tema, Arendt (2013, p. 9) décadas atrás había planteado preguntas similares en un libro que salió a la luz pública en el año de 1993 con el título, *Was ist Politik?* (¿Qué es la política?), y en el que afirma que esta pregunta por la política podía constituirse en una pregunta retórica que bien valía la pena analizar desde un ámbito que no constituyera el lugar común sobre el prejuicio que se tiene de la política y su ejercicio entre los ciudadanos.

Es común la posición entre gran parte de la población de abordar los temas referidos a la política con prevención señalándola como una práctica inútil y peligrosa para las mayorías o como una manera de enriquecimiento y abuso a favor de quienes han sido encargados de gobernar a estas mayorías. Estos prejuicios han posibilitado el enorme crecimiento de la apatía política por parte de los ciudadanos y su consiguiente alejamiento de todo lo que ésta representa. Pero no hay que darle una carga negativa al término “prejuicio”, al respecto, otra idea ofrece Arendt (2013), acerca del significado de los «prejuicios». Para Arendt, estos tienen asignada una representación muy importante en el espacio público-político, —cuyo aspecto más relevante es que es un espacio común a todos. — Contrario a lo que representa lo privado, este punto de vista se refiere “a lo que sin darnos cuenta compartimos todos y sobre lo que ya no juzgamos porque casi ya no tenemos la ocasión de experimentarlo directamente. Todos estos prejuicios, cuando son legítimos y no mera charlatanería, son juicios pretéritos” (Ibíd., p. 97).

Esto significa que la importancia de los prejuicios radica en que si estos no existieran estaríamos afectados constantemente por la realidad y enfrentados a unos juicios «fundamentales» difícilmente modificables que exigirían de nosotros una atención constante, lo cual superaría nuestras posibilidades humanas de reflexión con respecto a nuestra cotidianidad. Cuando dichos prejuicios entran en abierto conflicto con la realidad comienzan a tornarse peligrosos pues la gente tiende a “convertirlos en fundamento de esa especie de teorías perversas que comúnmente llamamos ideologías¹⁶ o también

¹⁶ En su libro *En busca de la política*, Bauman explica que “[...] encontrar un denominador común para los muy diferentes usos históricos de este término o una lógica transformacional que dé cuenta de sus sucesivos avatares es una tarea de difícil concreción. [...] “ideología” es un concepto discursivo cuyo uso varió según la gente que lo empleó en diferentes épocas, pero la noción de ideología también se refiere a ciertos aspectos

cosmovisiones” (Ibíd, p. 98), por ejemplo, cuando el prejuicio que por décadas se ha tejido en torno a la política, —y que tiende a convertirse peligrosamente en un juicio inmodificable— como práctica gubernamental perteneciente a una clase política hegemónica, genera en una parte de la población el recelo y la sensación de inutilidad sobre su propia participación en política, quedando así limitada dicha participación exclusivamente al ejercicio electoral .

Afirmaciones conflictivas como: «la política es una pérdida de tiempo, por eso es mejor no hablar de política» o «La política es peligrosa y sólo sirve a los corruptos» que tan frecuentemente se expresan públicamente terminan fortaleciendo estos y otros juicios sobre la política, lo que conduce a preguntarse junto con Arendt: “¿Qué es la política?”. Acerca del sentido que tuvo en la antigüedad y tiene en la actualidad la política, la autora expresa de manera contundente, el sentido “es la libertad”, desde el punto de vista del diálogo entre iguales practicado por los griegos antiguos. — Hay que aclarar que Arendt ubica esta afirmación específicamente en el sentido originario de la Polis griega—, en su espacio público:

Para ser libre, el hombre debía ser liberado o liberarse él mismo y este estar libre de las obligaciones necesarias para vivir era el sentido propio del griego *scholé*¹⁷ o del romano *otium*, el ocio, como decimos hoy. [...] En ésta, el sentido de lo político, pero no su fin, era que los hombres trataran entre ellos en libertad, más allá de la violencia, la coacción y el dominio, iguales con iguales, que mandaran y obedecieran sólo en momentos necesarios —en la guerra— y, si no, que regularan todos sus asuntos hablando y persuadiéndose entre sí. (Ibíd., p. 69).

Ahora la pregunta por el sentido de la política en la actualidad toma otro matiz distinto al de “libertad”, es decir al de “acción”. Según Arendt en la palabra “acción”, como explica Birulés (2013) en la introducción a *¿Qué es la política?*, asociada a la política

cambiantes del mundo habitado por los hombres y las mujeres modernos, y ese aspecto es, en sí mismo, un foco de reevaluación constante, así como de disenso y de impugnaciones. [...] Etimológicamente, la palabra “ideología” significa “ciencia de las ideas”; y de hecho ese fue el significado que se le asignó en el momento en que fue acuñada, a fines del siglo XVIII.” (2011, p. 119).

¹⁷ Según el (DICCIONARIO MANUAL GRIEGO: 2001: 571) la palabra *scholé* (σχολή) significa: vagar, tiempo libre, descanso, vacación, ocio; paz, tranquilidad; estudio, escuela; tregua; lentitud, pereza, inactividad.

“[...] hay es una decidida revaloración del mundo, claramente manifiesta en afirmaciones como las relativas al hecho de que los humanos sólo son libres mientras actúan, nunca antes ni después, porque ser libres y actuar es una y la misma cosa” (Arendt, 2013, p. 26). Por otro lado, la relevancia que adquiere este término se da por cuanto vincula directamente aspectos como el de comunidad (en el sentido de «común a muchos»), ayuda mutua y habla, pues “acción, sin embargo, sólo es política si va acompañada de la palabra (lexis.), del discurso” (Ibíd., p. 18). Ninguna de estas acciones antes mencionadas pueden tener cabida en el aislamiento, porque como afirma Bárcena (1997) “cuando actuamos, nos identificamos, y nos distinguimos de otros” (p. 98), ni en la privacidad —en tanto privación— y mucho menos en la posibilidad de participar políticamente, como ocurre en los totalitarismos, en donde los conceptos antes mencionados incluidos los de “acción” y “libertad” ofrecen una respuesta distinta al sentido de la política pues bajo esta óptica no es la “libertad” sino la vida misma la que está en juego.

“¿Tiene, pues, la política todavía algún sentido?” (Arendt, 2013, p. 62). Al actualizar esta pregunta, la autora vincula otros conceptos: fuerza, violencia y poder, para dar respuesta a ella —aunque para ella, la coacción y la violencia se tenían más como medios para proteger, ampliar o fundar el espacio público y sólo se les consideraba marginalmente como políticos— y de esta manera para Arendt (2013, p. 57), en la actualidad, la pregunta por la noción de política no tiene como única respuesta la «libertad» sino la vida misma, el fin de la política no es la «libertad», pero política y libertad son concomitantes. En el espacio público-político los encuentros entre los hombres están marcados por la violencia y en alguna medida por el poder. La violencia en el ámbito particular y el poder en relación con el grupo, especialmente entre muchos, puesto que:

[...] allí donde los hombres actúan conjuntamente se genera poder y puesto que el actuar conjuntamente sucede esencialmente en el espacio político el poder potencial inherente a todos los asuntos humanos se ha traducido en un espacio dominado por la violencia. De ahí que parezca que poder y violencia son lo mismo, y en las condiciones modernas éste es efectivamente el caso. Pero por su origen y su sentido auténtico poder y violencia no sólo no son lo mismo, sino que en cierto modo son opuestos. (Ibíd., p. 94)

Una de las características fundamentales del poder consiste en el control y manejo de la violencia que, en el plano de lo público, se traduce en la posibilidad de controlar socialmente la violencia cotidiana, sin embargo, es asimismo evidente como lo afirma la autora de *¿Qué es la política?*, que el poder es una desgracia cuando pone su mayor énfasis en la violencia, contribuyendo así, a que la política misma sea percibida públicamente como tal.

Poder y violencia necesariamente tienen que ser opuestos, porque sólo se ejerce el poder y la violencia que de este emana cuando se trata de impedir que perdamos nuestra libertad debido a la violencia de otros, pero explica Arendt (2013, p. 96) que en lo que respecta a dicha violencia se pensó que podía ser disminuida limitándola al ámbito estatal y por medio de la creación del «sistema de partidos», sin embargo, como la autora señala, ocurre todo lo contrario independientemente de los controles diseñados precisamente para la esfera público-estatal, cuando dicho poder se convierte en el máximo generador de violencia.

Cuando el poder estatal no puede garantizar a sus ciudadanos el control de la violencia, les impide habitar los espacios públicos con el temor constante de padecer alguna agresión a su integridad física o cuando se incrementan los espacios privados y vigilados, siendo así comúnmente culpada la política y no a los políticos de dicha situación. Por ello, la pregunta de Arendt por el sentido de la política, y la apuesta deweyana por la democracia como “libertad”, confirman la necesidad de debatir ampliamente, partiendo desde la escuela lo que se entiende por *política y libertad* a la luz de los hechos. Al respecto, es adecuado señalar el punto de vista de Bauman (2011) quien refiriéndose a la política expresa lo siguiente: “cuando se trata de política democrática, se ocupa de desmontar los límites de la libertad de los ciudadanos, pero también de la autolimitación: hace libres a los ciudadanos para permitirles establecer, individual y colectivamente sus propios límites” (p. 12), sin embargo, para Bauman¹⁸ (2011, pp.12-13)

¹⁸ Una problemática similar a la planteada por Bauman en “En busca de la política” se expone en el Informe “Educación Cívica en Colombia, una comparación internacional,” (2000) con respecto a que “La instauración de la democracia como el único horizonte viable de la política en el mundo ocurrió de manera simultánea con dos fenómenos. En primer lugar con la gran revolución tecnológica de los computadores y las telecomunicaciones que logró sustituir la primacía del capital industrial por el capital financiero, concentrar los capitales en unas pocas megafirmas de países industrializados y quebrar las barreras nacionales, de tal

en la actualidad “todos los límites son ilimitados” lo cual junto con el conformismo y lo que el autor denomina la “mala política”, generan un sufrimiento humano sobre el que crecen la «incertidumbre», la «inseguridad» y la «desprotección» que impiden a las personas ser verdaderamente libres para ser capaces de enfrentar estos problemas, además “carecen del valor necesario para intentarlo y del tiempo necesario para imaginar alternativas de convivencia; están demasiado preocupadas con tareas que no pueden pensar en conjunto, a las que no pueden dedicar su energía y que solo pueden emprenderse colectivamente” (Ibíd.).

Hasta este momento se han mencionado algunos aspectos de la política, relacionados inicialmente: 1. Con la idea de conflicto articulada desde orígenes míticos, concretamente desde el mito de Prometeo y Epimeteo. 2. Luego, se llegó con Arendt al ámbito de la política desde otros aspectos como los de: libertad, comunidad y discurso, enmarcados dentro de las esferas correspondientes al poder, la fuerza y la violencia. Ahora, bajo la óptica de Bovero (1985), se retomará la noción de conflicto —referida en el libro *Origen y fundamentos del poder político*— para quien: “política y poder forman un binomio inescindible. El poder es la materia o la sustancia fundamental del universo de entes que llamamos “política”. (p. 37), sin embargo, según el autor, asumiendo que ambos términos sean inherentes, es difícil aproximarse a una única manera de concebir dicho vínculo, haciendo con ello más compleja aun la relación entre “poder” y “política”, ya que ambos términos, tanto desde la academia como desde el común de las personas han sido conceptualizado de distintas maneras.

Retomando la idea de conflicto, pero llevándola un poco más allá de como se había presentado antes; bajo el panorama presentado por Bovero (1985, p. 38) se señala un aspecto de la política como conflicto correspondiente a la idea de un «conflicto extremo», de términos opuestos o irreconciliables en los cuales no hay finalmente solución alguna o superación de la contradicción sino que el éxito en dicho «conflicto extremo» se presenta como una imposición representada en el dominio del más fuerte. Para dar más claridad a lo anterior, Bovero (2013) explica que:

manera que algunos científicos sociales consideran que son las transnacionales y no los gobiernos quienes hoy determinan las líneas gruesas de la política en todos los países.” (p. 60.)

Puede ser interesante resaltar que sobre el mismo plano de esta noción genérica, aunque a distancia notable, se encuentran la posición de Marx, quien piensa como “político” el campo de la lucha de clases, y la posición de Carl Schmitt, quien circunscribe como político el campo de la relación amigo-enemigo. [...] pero ha sido quizás Michel Foucault, modificando una célebre afirmación de Clausewitz, quien ha encontrado la fórmula que expresa mejor esta primera idea general de la política: la política es la continuación de la guerra por otros medios. (p. 38)

A estas nociones de política señaladas por Bovero, sobre las cuales se ha debatido tradicionalmente en la academia, el autor le suma otra idea general de la política, basada esta vez, en Hobbes: ‘se debe buscar la paz’. El autor expone que esta salida del estado de guerra, se opone a la posibilidad de “conflicto extremo” denominado por él como “contraposición”. Frente a dicha “contraposición” el autor opone la idea de “composición” extraída del punto de vista de Hobbes, según el cual “la salida del estado de guerra, debido a la contraposición de las fuerzas y de los poderes particulares, se da a través de la institución del poder *super partes*, precisamente el poder *político*. (Bobbio y Bovero, 1985, p. 39). Esta idea de política como “composición”, según Bovero, busca la organización y la convivencia para la comunidad “mediante reglas o normas imperativas emanadas del poder que “representa” la misma colectividad, y que impide la disgregación oponiéndose al resurgimiento de conflictos extremos” (Bovero, 2013, p.39).

Finalmente, con Bovero se ha pretendido ampliar la noción de conflicto planteada al principio de este capítulo, en correspondencia con la política y el poder, esto es: la política como “contraposición”, como «conflicto extremo», desde la óptica de Schmitt en la relación amigo-enemigo, y la política como “composición”, desde la óptica de Hobbes en cuanto a “orden colectivo”. Con todo lo anterior, quedan otros aspectos igualmente importantes para analizar: los conceptos de “fuerza”, “norma”, “legalidad” y “legitimidad”, que son componentes importantes del universo denominado como “política”, pero que finalmente no serán abordados en esta investigación debido a la extensión y profundidad que ello representa.

10. Educación Política

[...] la pluralidad es percibida por los ciudadanos como disgregación y ruptura del orden, la diferencia contiene siempre algo de rebelión y la heterogeneidad es sentida como fuente de contaminación y deformación de las purezas culturales.

Martín-Barbero (2001, p. 15)

Una vez analizados y puestos en cuestión los conceptos de educación y política, individualmente, es preciso abordar ahora la noción de educación política. Así como el concepto de política tiene múltiples versiones y formas de entenderse, el concepto de “Educación política” puede suscitar dudas y cuestionamientos como los siguientes: ¿Cuál es la finalidad que persigue la enseñanza de la política en el bachillerato? ¿Cuál, de los diferentes conceptos y puntos de vista sobre la política enseñaríamos en la clase de educación política: Teorías sobre el poder, Educación cívica, ciudadanía? O, siguiendo a Bárcena (1997), podemos recoger una tarea para este espacio de formación: “intentar una reflexión sobre la naturaleza de la educación política vinculándola más estrechamente a una reflexión sobre la filosofía política.” (p. 27).

En este sentido, Bárcena (1997, pp. 77 – 79) expone que la educación política en tanto filosofía política, no puede quedar separada de la tradición que le dio su origen, es decir, que para su estudio se debe partir de los autores que en el mundo griego antiguo le dieron forma a dichas disciplinas; siguiendo a Bárcena (1997) queda claro que cuando se habla de educación política se refiere a la filosofía política sobre la cual Bobbio (2003) señala que “se pueden distinguir por lo menos 4 significados diferentes: 1. la manera más tradicional y corriente de entender la filosofía política es concebirla como la descripción, diseño y teorización de la óptima República. Una segunda forma de comprender la filosofía política es considerarla como la búsqueda del fundamento último del poder; la tercera forma correspondería a que por filosofía política también se puede entender la determinación del concepto general de política, como facultad autónoma, manera o forma del espíritu, un problema de distinción entre política y moral, y finalmente, la cuarta forma

de entenderse la filosofía política es como un discurso crítico, construido sobre los presupuestos, condiciones de verdad, es decir, como metaciencia

Por otro lado, es importante tener en cuenta la manera como en su libro: *El oficio de la ciudadanía* (1997), Bárcena expone detalladamente sus puntos de vista en torno a la educación política y a la educación cívica; asimismo, Herrera y Díaz (2001) hacen su parte ofreciendo luces sobre lo que entienden por “Cultura política”. Estos Puntos de vista necesariamente orientan el estudio con respecto a estas disciplinas, sobre todo, si se tiene en cuenta que la educación política requiere de esfuerzos adicionales para reflexionar con los estudiantes la manera en que algunas prácticas políticas cotidianas de los gobernantes contradicen el sentido de lo que muchos de los autores abordados en las clases han entendido y expresado por política

Lo anterior sugiere la necesidad de ir más allá con respecto a la educación política en cuanto a profundizar en su estudio, para impedir que se convierta en una educación sólo de contenidos, neutral, aséptica y poco útil a la democracia. En palabras de Bárcena (1997) “la configuración de la idea de una educación política, requiere una amplia reflexión teórica sobre los fuertes vínculos existentes, y ya olvidados, entre la educación filosófica política y una «educación» concebida como un proyecto de formación en la civilidad.” (p. 52) de esta manera, la política, vista como libertad y conflicto, pero también como reunión y encuentro, abre un panorama en el que ambas nociones: educación y política, se complementan, porque una democracia sin educación —es decir, en la que sus gobernantes no se interesan por desarrollar la inteligencia entre sus ciudadanos, según como se ha reseñado en este texto— no sería realmente una democracia, además de que no propiciaría desarrollo y cambios al interior de las comunidades. Quedarían igualmente restringidas la autonomía y libertad de pensamiento en sus habitantes pues no habría quien reclamara y luchara por conseguirlos, y su función quedaría reducida a ser instrumentos utilizados por los gobernantes en la época de elecciones. Del mismo modo, una educación que desconozca la política y la mantenga alejada de su estudio en las aulas de clases, aleja igualmente la posibilidad de sus habitantes de conocer y articular las herramientas que les permiten la participación y control ciudadano sobre las prácticas políticas de sus gobernantes.

Así que este binomio denominado «educación política» debe encontrar en la unión de dichos términos un punto de referencia desde el cual fortalecer la democracia y coadyuvar a mejorar las prácticas políticas tanto de los ciudadanos del común como de quienes gobiernan sus comunidades, procurando cada vez más superar la exclusión y el rechazo a la diversidad y pluralidad de pensamiento. En este sentido, es importante poner especial atención al punto de vista de Arendt (2013, p. 46) según el cual la política encuentra su razón de ser en la pluralidad de los hombres, en sus puntos de vista divergentes, y por ello mismo en la relación que se da entre estos, y tal pluralidad, como lo señala Bárcena (2001), se da como “igualdad y distinción. Por un lado, los hombres somos iguales, pues de lo contrario estaríamos obligados a no entendernos. Por otra parte, somos distintos, ya que de lo contrario no necesitaríamos ni de acción ni de discurso para entendernos”. (p. 210) Arendt (2013) por su parte señala que, —contrario a lo que se piensa en relación con Aristóteles y la interpretación que comúnmente se hace del término *Zoon politikon*— que “el hombre es a-político. La política nace en el Entre-los-hombres, por lo tanto, completamente fuera del hombre. De ahí que no haya ninguna substancia propiamente política.” (p. 46) De acuerdo a lo anterior, si la política es relación, y no se es político por naturaleza, la tarea de una educación política está orientada tanto a dar a conocer como a vincular, en contexto, las mejores maneras de vivir y relacionarse en comunidad.

10.1. Cultura política y formación ciudadana

[...] las normas constitucionales le asignaron a la educación la labor de contribuir a la formación ciudadana y a la construcción de una cultura política democrática, según quedó consignado en la Ley 115. De 1994, conocida como la Ley General de Educación.

Herrera y Díaz, (2001, pp. 9-10)

La reflexión en torno a la cultura política y la formación ciudadana constituye un punto de apoyo importante para la indagación y análisis en los proyectos, tanto de educación política

como de educación cívica y ciudadana, con los cuales abordar desde la escuela los problemas de diversidad y tolerancia presentes en las distintas fuerzas sociales y políticas del país.¹⁹

Pero cuando se habla de *cultura política*, ¿a qué se hace referencia? ¿Hay una cultura política o diferentes culturas políticas? ¿Hay un discurso común a todas? Para López de la Roche (2001, pp. 34-35) no existe una noción única de “cultura política”, debido a la diversidad de puntos de vista que plantea ese concepto, y no hay tampoco una noción que se pueda inscribir como la más aceptada dentro de la investigación social. Sin embargo, como él mismo explica más adelante, aun siendo la categoría “cultura” muy amplia en cuanto a su polisemia, ya que de esta se desprenden otra cantidad de fenómenos igualmente complejos, interdisciplinariamente las distintas ciencias sociales (la historia de la cultura, la sociología política, la semiología, la antropología política, la psicología social, la ciencia política, la lingüística y los estudios de comunicación de masas) han podido llevar a cabo aproximaciones que ofrecen nociones relevantes en torno al significado de cultura política o de culturas políticas.

A estas aproximaciones se refiere López (2001) cuando cita a Gabriel Almond y G.B. Powell para dar una noción de cultura política como “el patrón de actitudes individuales y de orientación con respecto a la política para los miembros de un sistema político” (p. 38). El estudio de la cultura política desde los autores señalados por López, toma el nombre de “cultura cívica” o “(civic culture²⁰)”

Ahora, de acuerdo con el autor antes mencionado, esta noción de “cultura cívica” (civic culture) como una manera de analizar y comprender una cultura política determinada, se fundamenta a partir de encuestas y escalas de actitud a través de las cuales la “cultura cívica” (civic culture) realiza sus estudios; según López (2001, p.38-39), dichos

¹⁹ Es imprescindible tener en cuenta en esta investigación, la noción de “cultura política” señalada por el Ministerio de Educación en el texto “Constitución política y democracia” (1998) según la cual por cultura política se entiende “el conjunto de ideas que tiene la gente sobre la vida en sociedad, sobre el poder de la autoridad, sobre los fines de una y otros, ideas con las que aprecia lo que ocurre y que se convierten en costumbres que muchas veces se realizan sin saber lo que significan. (p. 40)

²⁰ López explica que “esta tradición de estudio de la cultura política se gestó en los marcos de la teoría estructural – funcionalista de la modernización y de la transición de las sociedades tradicionales a las sociedades modernas. (López, 2001, p. 38.)

estudios son utilizados como referentes de análisis para determinar patrones de actitudes individuales y orientaciones relacionadas con la política. Estas encuestas se basan en la indagación acerca de los conocimientos y creencias, afectos y rechazos, juicios y opiniones que posee una población determinada con referencia a los objetos políticos. Para lograrlo, según este autor, se clasifica a la población en tres tipos de ciudadanos: los parroquiales: que no les interesa la política; los súbditos: interesados en cómo influyen en sus vidas las leyes, el bienestar y los beneficios; y, por último, los participantes: ciudadanos comprometidos y con voluntad de decisión respecto a objetos políticos. Es necesario mencionar que estos puntos de vista en relación a la metodología propuesta desde el ámbito de la “civic culture” se le critica la posibilidad de constituirse en una herramienta institucional aplicada al aprovechamiento de fines políticos corporativos, ya que, “metodológicamente esta tradición de investigación de la cultura política intenta construir un concepto operacionalizable, más o menos restringido que pueda dar cuenta del fenómeno en distintas sociedades” (López, 2001, p. 40), basado en encuestas cuyo objetivo es medir y cuantificar asuntos relacionados con la cultura política. Según estas críticas, con las preguntas y orientaciones dadas en las encuestas se dejan de lado aspectos importantes para una comprensión más amplia sobre la manera como los individuos de una comunidad entienden la política, concebida en este caso desde el ámbito de su cultura política. Por ejemplo, aspectos como el que mencionan Herrera y Pinilla (2001) cuando señalan, refiriéndose a Giroux (1992, p. 72), que este:

[...] enfatiza en la importancia de incluir para el análisis de los fenómenos educativos y de las prácticas pedagógicas, la comprensión que ellos hacen parte de “un campo cultural en el que el conocimiento, el discurso y el poder se interrelacionan con objeto de producir modos de autoridad y formas de regulación moral y social históricamente específicos, conformando redes de significación que inciden en la constitución de pautas de cultura política en los individuos y grupos sociales. (p. 68)

Bajo este punto de vista, la metodología propuesta en la “cultura cívica” restringe los contextos en los que se dan las relaciones establecidas entre las personas, por ejemplo entre vecinos, amigos, la familia, la iglesia, la escuela, lo laboral etcétera, relaciones, valiosas

para los análisis cualitativos que van más allá de individuos abstractos con pretensiones de que éstos sean cuantificables y medibles. Pero, por otro lado, desde otro punto de vista se argumenta que “esta vertiente politológica [...] muestra un avance importante en el intento de construir una definición operativa capaz de ser sustentada en datos empíricos extraídos de las realidades culturales estudiadas” (López, 2001, p. 40). Recogiendo lo anterior y ante la diversidad tanto teórica como metodológica sobre los estudios relacionados con la cultura política, incluidas sus «realidades» complejas, es evidente la necesidad de echar mano a todos los espectros posibles para la indagación sobre las prácticas políticas y la manera como las distintas comunidades entienden su participación en dichas prácticas, sobre todo, —en el propósito de la construcción de una cultura política democrática— cuando se trata de indagar por aspectos como los señalados por Herrera y Pinilla (2001, pp. 75-76) refiriéndose a la crisis política que ha vivido el país, en cuanto al individualismo de la sociedad, partidos políticos que no responden a lo que la sociedad requiere de ellos, poca participación política de los ciudadanos, unida a la intolerancia política en los mismos, que nos dan la noción de una cultura política cuestionable propia entre los colombianos.

En todo caso, los estudios comparados que se llevan a cabo a través de encuestas, como las planteadas desde la óptica de la “cultura cívica” (civic culture) se pueden reforzar elaborando estrategias dirigidas a posibilitar entre las comunidades la construcción de una cultura política democrática basados en dichos estudios. En el caso de Colombia dichos estudios pueden ser de gran utilidad para ayudar a cumplir con el encargo que en la Constitución de 1991, se entregó a la educación en cuanto a contribuir para la formación ciudadana de los colombianos.

Así mismo, en estudios como los realizados por de LAPOP²¹, y publicados en el año 2012, —según los datos del Barómetro de las Américas— se observa cómo lo que

²¹ Hace referencia a “los resultados de la quinta ronda comparativa, y novena ronda en Colombia, del Barómetro de las Américas, la encuesta principal del Proyecto de Opinión Pública de América Latina (LAPOP, por sus siglas en inglés) de Vanderbilt University. En esta ronda se aborda un problema social, político y ético fundamental en las Américas: las enormes brechas que existen en términos de las oportunidades experimentadas y de los recursos disponibles para los ciudadanos de la región.” (Tomado de: Cultura política de la democracia en Colombia y en las Américas, 2012: Hacia la igualdad de oportunidades, p. xvii)

entendemos comúnmente por cultura política tiene su arraigo en algunas prácticas persistentes dentro de la cotidianidad de nuestras comunidades. Según el documento, algunas de estas prácticas, por ejemplo, señalan que en lo que respecta a la participación electoral, comparada con otros países de la región, “Colombia se encuentra en el grupo de menor participación con alrededor del 60% de voto reportado.” (LAPOP, 2012, p. xxxiii) o que en temas de corrupción “Colombia en 2012 ocupa el primer lugar de percepción de corrupción de la región, con un promedio de 82 puntos en la escala de 0 a 100” (Ibid., p. xxxv), pero, lo fundamental no son los datos mismos, sino llevar a cabo una reflexión profunda desde varias orillas, sobre todo desde la academia, en cuanto a buscar maneras para confrontar posiciones como las señaladas en el estudio de LAPOP (2012) en las que ante la pregunta por situaciones de alto desempleo, alta delincuencia y alta corrupción, “más de la mitad de los colombianos justificarían un golpe de estado en alguna de estas circunstancias hipotéticas” (Ibid., p. xxxix). ¿En qué estaban pensando los encuestados y cuál es su formación política?

En el propósito de la construcción de una cultura política democrática estos datos no son meras cifras, son referentes de una realidad que amerita una reflexión profunda referida a la construcción de una cultura política democrática, en el sentido en que la entienden Herrera y Pinilla (2001): desde la óptica de una “ciudadanización de la política, entendida como la recuperación de esta última como una capacidad propia de los ciudadanos” (p. 73) para consolidar la institucionalidad democrática.

Un proyecto de formación ciudadana articulado al interior de las instituciones educativas y por fuera de estas tendría que encaminarse, por un lado, a “formar a los niños y jóvenes en un ambiente en el que sea posible la resolución de conflictos de una manera no violenta y en donde la justicia y el reconocimiento de los derechos humanos sean los pilares fundamentales” (Herrera y Pinilla, 2001, p. 80) y por el otro, fortaleciendo “las estrategias de educación ciudadana adelantadas en algunas ciudades del país [...] y en la labor de diferentes grupos sociales tendientes a la puesta en marcha de programas de democratización y resolución de conflictos, ” (Ibid., p. 82) con las que se enfatice en el cumplimiento y comprensión de las normas y se sensibilice a las comunidades en el diseño

y creación de planes de convivencia que permitan ir modificando realidades como las que muestran los estudios realizados por el “Barómetro de las Américas”.

Independientemente de la noción que se tenga de cultura política, pues se sabe que no es un concepto unívoco, sigue siendo prioritario generar procesos que orienten a los ciudadanos hacia la construcción de verdaderos procesos de respeto, tolerancia, solidaridad y reconocimiento de la diversidad, necesarios en cualquier comunidad que persiga ideales democráticos. Una tarea en la que tienen especial protagonismo la «educación cívica y ciudadana», y en cierta medida los textos escolares,²² pues estos “son piedra angular en los dispositivos de la cultura política, en cuanto son voceros de los saberes legitimados como verdades y de los códigos morales vigentes para una sociedad.” (Cardona, 2007, p. 79)

11. Educación cívica (introducción a la política)

El Estado se emplazó en el lugar que había ocupado la religión, y paulatinamente se perfiló el lenguaje cívico-patriótico como narrativa sagrada, que fundó a su vez órdenes míticos de tipo político y contó con la historia patria y la educación cívica como mecanismos integrales en la tarea de legitimar el control y la subordinación política.

Cardona (2007, p. 160)

De acuerdo con Cardona (2007), con el arribo a la modernidad, además de otros cambios, también comienza en Colombia una etapa para la política y un lenguaje «cívico-patriótico» reafirmado desde la educación cívica. El Estado colombiano de la época, (finales del siglo XIX) impuso a través de unos valores hegemónicos afianzados desde los símbolos patrios, la tarea de inculcar en los ciudadanos el respeto y casi adoración hacia dichos símbolos, así como a la idea de nación que se estaba construyendo con la cual se remarcaba a los ciudadanos la importancia de pertenecer a la nación. (p. 164) Con este nuevo rumbo, según la autora antes mencionada, se procura fortalecer el discurso de obediencia y sumisión

²² La importancia sobre la cual gravita el análisis que se haga de estos textos, tal como se ha planteado en esta investigación, tiene su asidero en el planeamiento según el cual las categorías que rigen esta investigación a nivel macro corresponden precisamente al texto escolar y a la educación a partir de las cuales se derivan conceptos como educación cívica, educación política y cultura política, los cuales han sido planteados en esta investigación para efectos de sus definiciones.

entorno a la noción de patria, para lo cual el surgimiento de la de educación cívica fue de gran utilidad en el reforzamiento de dichas pretensiones.

Chinchilla (2001) señala que “desde la Ley General de instrucción pública de 1903 se incluye la educación cívica como un elemento común a toda la educación con el propósito de cimentar los principios de la nacionalidad y el patriotismo en el cual el orden aparece como el principio integrador de la patria y la nación” (p. 169-170). A partir de este concepto de educación cívica, proveniente de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se refuerzan muchos de los prejuicios que se tienen en la actualidad sobre la enseñanza de ésta materia. Ante la falta de claridad sobre el significado de esta materia, y por consiguiente la confusión alrededor de sus contenidos, la educación cívica no ha logrado desmarcarse de la noción entendida como «instrucción» cívica en tanto manual de normas sobre las maneras como deben comportarse los ciudadanos, según la enseñanza de valores que en muchas ocasiones se siguen proponiendo desde la óptica de la religión y el patriotismo, o desde la imposición de la norma disciplinada y acrítica cuya finalidad es formar «buenos patriotas» y sostener las hegemonías dominantes.

Muchos de estos puntos de vista se encuentran reafirmados en la actualidad, por docentes y estudiantes que ven en la educación cívica una materia inútil para la vida cotidiana, así, no son pocos quienes identifican una noción de educación cívica desde los parámetros antes mencionados: ¿Qué se entiende hoy en día por educación cívica? ¿Qué tanto hay de la noción de educación cívica señalada por Chinchilla (2001), —cuya cita proviene del documento «Exposición de motivos, Ley 39 de 1903»—?, según la cual:

La formación cívica hace referencia a la práctica de los deberes que el hombre bien educado tiene para con la sociedad que se fomenta a través del reconocimiento a los símbolos patrios, bandera, escudo, himno nacional, del conocimiento de los prohombres, del respeto a las instituciones fundamentado sobre la obediencia, la urbanidad, y el sometimiento a la autoridad. (p. 170).

Una educación cívica, centrada exclusivamente en estos parámetros, tiende a desalentar a los estudiantes que sienten ajeno y anticuado ese discurso, reforzando los prejuicios que los que los ha llevado a desanimarse frente al estudio de la educación cívica

pues la ven como una asignatura sin importancia dentro del pensum académico. Lo cierto es que hay que profundizar sobre los tópicos de la educación cívica, sus contenidos, pero más importante aún y con carácter urgente: hay que poner en práctica la participación cívica.

¿La tarea de una educación cívica es promover la obediencia y la sumisión para conseguir el prototipo del «hombre bien educado»? Estos términos ofrecen una noción equivocada de educación cívica, por lo demás descontextualizada, en contravía de iniciativas como la de “idear una educación cívica que capacite para juzgar la política y que motive a participar en el ámbito público, contribuyendo con ello a un proyecto social común y al bien público” (Bárcena, 1997, p. 200).

El prejuicio antes mencionado sumado a otro prejuicio vinculante que se hace desde la urbanidad con la educación cívica, hace aún más complejo cualquier proyecto de educación cívica, sobre todo, porque como explica Herrera (2008) se relaciona a la urbanidad, “—muchas veces pensada como una materia específica que atiende a aspectos referentes a la civilidad, a la sociabilidad—, con la educación moral —entendida como la formación en valores que competen al individuo, ligada al ideario de la religión católica—” (p. 5). Y más aún, si como se menciona en la anterior cita, por civilidad y sociabilidad se piensa en el «Manual de Urbanidad y buenas maneras» del músico y pedagogo venezolano Manuel Antonio Carreño, de quien Restrepo (2001) explica que “con la urbanidad del caraqueño se ha producido un jibarismo de la ética, que no es *Ética Mínima*, como diría Adela Cortina, sino *Eti/queta*, *chiquitolina* de la ética.” (p. 251). En síntesis, si se entendiera la educación cívica bajo las nociones antes mencionadas se estaría bajo una perspectiva decimonónica centrada “en los siguientes aspectos: el amor patrio, el reconocimiento de las jerarquías, la implementación de una mentalidad nacional y la limpieza [...] del cuerpo, del espacio y de los objetos, la mejor prueba de la condición racional, cívica y patriótica” (Cardona, 2007, p. 169).

¿Qué tanto ha predominado hasta el momento esta visión sobre la educación cívica? ¿Hay nuevos contenidos y formas de entender la educación cívica en la actualidad? O hay quien repite todavía a sus estudiantes, cuando no sea a manera crítica, que “en nuestras viejas clases de cívica, nos hicieron aprender de memoria que, según la Constitución de

1886, la Religión Católica ‘es la de la Nación’ y, que en consecuencia se estatuye que los “Poderes públicos la reconocen como elemento esencial del orden social y se obligan a protegerla y hacerla respetar...” (Saldarriaga, 2001, p. 212). ¿Se entiende la educación cívica bajo la óptica de las normas religiosas? Tanto, docentes, como estudiantes ¿reconocen en la actualidad, más allá de la teoría, la importancia de la participación cívica?

Se suele escuchar con cierta frecuencia que a «los jóvenes en la actualidad les falta mucho de valores cívicos y respeto por los símbolos patrios» y en consecuencia se les debería «enseñar educación cívica en los colegios». Al respecto es importante saber que la resolución 01600 de 1994 y posteriormente la LEY 1029 DE 2006, por la cual se modifica el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, establecen lo siguiente:

Artículo 1º. El artículo 14 de la Ley 115 de 1994, quedará así: Artículo 14. Enseñanza obligatoria. En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatoria en los niveles de la educación preescolar, básica y media cumplir con: a) El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política; Dentro de la capacitación a que se refiere este literal, deberán impartirse nociones básicas sobre jurisdicción de paz, mecanismos alternativos de solución de conflictos, derecho de familia, derecho laboral y contratos más usuales. (Ley 1029, 2006).

La educación cívica es obligatoria en las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, aunque se da la opción de que dicho saber sea entregado en términos de transversalidad, es decir, de incluir en el resto de materias del pensum académico los contenidos relacionados con la democracia, la paz, los derechos humanos, el estudio de la Constitución. Habría que verificar qué tan efectiva es dicha iniciativa y cómo se vinculan los contenidos que sobre la educación cívica establece la Ley General de Educación, en cuyo artículo 14 señala, además de la obligatoriedad de la “instrucción cívica”, otros temas vinculantes como “la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos”, (MEN, 1995, p. 62).

Estos contenidos, aunque poco mencionados dentro de los tópicos que van unidos al proyecto de educación cívica, son los que muchos docentes demandan que sean tenidos en cuenta como contenidos propios de ella. En el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA, llevado a cabo en el año 2009 y publicado en el año 2010, con la participación de 38 países, se explica que “El aumento del interés en la educación cívica ha planteado retos a las formas tradicionales de ver la ciudadanía. Éstos, a su vez, han llevado a una revisión de los conceptos y prácticas asociados con derechos, responsabilidades, acceso y pertenencia” (IEA, 2009, p.13). En este documento se muestra que en los distintos países hay varios enfoques evaluados acerca de los tópicos que deben ser enseñados en educación cívica y ciudadanía. Entre estos tópicos, se destacan algunos objetivos fundamentales como: promover el conocimiento de los derechos y responsabilidades de los estudiantes; promover el pensamiento crítico e independiente; desarrollar las habilidades; competencias de los estudiantes en la resolución de conflictos; apoyar el desarrollo de estrategias efectivas para la lucha contra el racismo y la xenofobia y preparar a los estudiantes para la participación política futura. (p. 72)

Si de acuerdo con lo anterior, los currículos sobre educación cívica promueven el pensamiento crítico sobre asuntos como derechos humanos, control de los ciudadanos sobre sus gobernantes y los programas de gobierno con que dichos gobernantes fueron elegidos, así como solución de conflictos, con nuevos tópicos y una nueva visión basada en problemáticas actuales, es posible superar la apatía que se tiene por esta materia y afirmar con Murillo y Jaramillo (2013), refiriéndose a la década entre 1980 a 1990 cuando se estaba en un momento de superación de las dictaduras, que “La enseñanza de la cívica que se venía haciendo se percibía como aburrida e intrascendente, poco crítica y sin énfasis suficiente en derechos humanos. La educación en valores se limitaba a la clase de religión” (p. 10), ahora las condiciones son menos complejas y en muchas partes se trabaja en proyectos de derechos humanos y desde la institucionalidad se hace énfasis en los proyectos de convivencia ciudadana, sin embargo, también es cierto que se ha dificultado en muchas regiones de Colombia, llevar a cabo dichos proyectos, lo cual puede permitir a los investigadores afirmar que existen pensamientos afines por parte de ciudadanos de ciertos sectores con las ideas del siglo XIX, aunque como ellos mismos señalan, en el año 2010:

[...] con el patrocinio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se creó el Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC) el cual, en alianza con el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS por su sigla en inglés), impulsó un módulo latinoamericano encargado de evaluar la educación cívica y ciudadana en Latinoamérica. Se buscaba comprender qué tan fuertes eran los conocimientos y los valores democráticos en el hemisferio y poder así disponer de una línea de base que permitiera saber qué tanto se estaba avanzando en este campo en las Américas (Murillo y Jaramillo, 2013, p.13)

Quedaba demostrado así el interés y la importancia manifestados institucionalmente hacia la educación cívica como una materia necesaria para el fortalecimiento de la democracia y la vinculación de los estudiantes a proyectos democráticos en los que se reflexionen diferentes tópicos como los relacionados con todas las modalidades de violencia ciudadana, autoritarismo, falta de solidaridad, intolerancia, violencia intrafamiliar, racismo, y otros asuntos que entorpezcan el comportamiento ciudadano y la convivencia cotidiana en las comunidades. De esta manera “el interés por la educación moral y cívica debería constituir una de las principales prioridades de cualquier sistema educativo «moderno» que desee incrementar sus propios índices de calidad, y extender la estimación por la democracia, concebida como forma de vida cívica” (Bárcena, 1997, p. 47).

Resumiendo y a manera de una reconstrucción de la normativa que sirvió de base a la implementación del modo en que haría presencia tanto la educación cívica como la educación en política en las aulas de clase, se puede decir que necesariamente al expedirse la nueva Constitución Política de Colombia en el año 1991, todos los sectores de la sociedad se vieron permeados por ella; así surgieron artículos como el Artículo 41 en el que establece la obligatoriedad del estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Y del mismo modo se propone en dicho artículo fomentar prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. Por otro lado, uno de estos cambios posteriores a la constitución de 1991 fue el de la Ley 115 de 1994 con la que se establecen las normas generales que regulan el servicio público de la educación. En esta época el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece en el Artículo 31 de la sección cuarta, que en la educación media académica se debe enseñar en un nivel más avanzado las ciencias económicas, políticas y la filosofía. Asimismo, quedan consignados,

a partir del decreto 1860 del año 1994 por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, los aspectos pedagógicos y organizativos generales, y el Artículo 14 que dice que:

En todos los estamentos cimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatoria en los niveles de la educación preescolar básica y media cumplir con: a) el estudio, la comprensión en la práctica la constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 la Constitución política. B) el aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación el deporte formativo, para la cual el gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo”.

A su vez este artículo fue modificado posteriormente por la ley 1029 del año 2006, en la que dice que: “en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatoria los niveles de la educación preescolar básica y media cumplir con: a) el estudio, la comprensión en la práctica de la constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo cuarenta y uno la constitución política. Dentro de la capacitación a qué se refiere este deberán impartirse nociones básicas sobre jurisdicción de paz, mecanismos alternativos de solución de conflictos, derecho de familia, derecho laboral y contratos más usuales”. (Ley 1029, 2006).

11.1. Re-pensar la cívica

Re-pensar la cívica fue una propuesta que ofreció el Ministerio de Educación Nacional, orientada hacia la puesta en marcha de una educación cívica democrática. Quienes elaboraron esta propuesta de lineamientos, aclaran que la enseñanza de la cívica no tiene unos lineamientos específicos porque no se trata de hacer recetas sobre la materia, al respecto mencionan que:

[...] Estos Lineamientos proponen algunos elementos para la construcción del currículo en esta área, respetando al máximo la autonomía del docente, el cual deberá responder a las realidades que lo circundan desde su saber y con la creatividad que lo caracteriza. Hemos evitado, por considerarlo ofensa a la dignidad del educador, ofrecer catálogos de contenidos o insinuaciones de procedimientos. Después de todo, en el ejercicio de pensar y crear nadie puede reemplazar a los educadores. (MEN, 1998, p. 15)

Lo anterior, por lo tanto, debe ser examinado detenidamente, para comprender la pertinencia o no, de lo que el Ministerio de Educación Nacional ha establecido como «sugerencias temáticas» para la enseñanza de la cívica²³, una reflexión que debe partir desde la búsqueda de nuevas maneras de ver y comprender la educación cívica contrastándola con el modo en que ha sido enseñada tradicionalmente. La idea de una educación cívica va más allá de la perspectiva tradicional del civismo, en la que se aprenden las leyes y el funcionamiento del Estado sin ningún referente real (Molina, 2011, p. 55). También es necesario pensar la manera como se relacionan los ciudadanos en los ámbitos de la ciudad. Sennett (2011) expone en su libro “El declive del hombre público” que:

Actualmente, la vida pública también se ha transformado en una cuestión de obligación formal. La mayoría de los ciudadanos mantienen sus relaciones con el Estado dentro de un espíritu de resignada aquiescencia, pero esta debilidad pública tiene un alcance mucho más amplio que los asuntos políticos. Las costumbres y los intercambios rituales con los extraños se perciben, en el mejor de los casos, como formales y fríos, y, en el peor de los casos, como falsos. El propio extraño representa una figura amenazadora y pocas personas pueden disfrutar plenamente en ese mundo de extraños: la ciudad cosmopolita. (p. 15)

Esta individualidad que lleva a los ciudadanos a mirarse y pensarse bajo una óptica de «extraños» hace que lo mencionado antes, en cuanto a poder transitar «libremente», sea una dificultad real, porque, como explica Sennett (2011, p.16), se nos dificulta sentir y expresar los sentimientos pues estamos tan auto absorbidos que no tenemos claridad acerca de la naturaleza de nuestras personalidades y del referente que tenemos de nosotros

²³ En este sentido el documento de Serie lineamientos curriculares Constitución política y democracia del Ministerio de Educación Nacional en 1998, señala: “la instrucción cívica desarrollará en el educando las condiciones básicas para participar de la deliberación pública y del compromiso con las exigencias del espíritu público. Una formación que aúna estrechamente la ética cívica con los valores ciudadanos. [...] La enseñanza cívica [escribió el socialista francés Jean Jaurés] no puede tener valor ni sentido más que por la enseñanza moral; porque las constituciones que aseguran a todos los ciudadanos la libertad política y que realizan o preparan la igualdad social, tienen como alma el respeto a la persona humana, a la dignidad humana.” (p. 14)

mismos. A falta de frases de cortesía el lenguaje se ha tornado violento, el irrespeto y el insulto se vuelven cotidianos. ¿Cómo se puede pensar en el bienestar común, en las relaciones cotidianas si desde el lenguaje mismo cotidiano se generan espacios de tensión y desacuerdo que terminan en situaciones que van en contravía de lo expresado hasta este momento en el sentido del respeto, la tolerancia y la solidaridad? Este uso inadecuado del lenguaje señala unas relaciones cada vez más impersonales que «inhiben», como lo menciona Sennett (2011), el respeto a la intimidad de los demás y nos pone en una situación de desconocimiento del otro.

Aunque no haya un interés por la educación cívica y por la participación ciudadana en los asuntos que conciernen a la ciudad, incluida la búsqueda de soluciones a los graves problemas de tolerancia que tenemos actualmente, también es mucho lo que los estudiantes, luego de un trabajo fuerte de sensibilización frente a la importancia de una educación cívica, pueden aportar al fortalecimiento de valores cívicos democráticos como el respeto, el reconocimiento «del otro» y la tolerancia. Para quienes hacen el estudio de IEA (2010, p. 13):

La educación cívica se enfoca en el conocimiento y la comprensión de las instituciones y procesos formales de la vida cívica (por ejemplo, votar en las elecciones). La educación ciudadana, a su vez, se centra en el conocimiento, la comprensión y las oportunidades de participación y compromiso, tanto en la sociedad cívica como en la sociedad civil. Se relaciona con el conjunto de formas a través de las cuales los ciudadanos interactúan con sus comunidades (incluyendo las escuelas) y sociedades.²⁴

Si bien, hasta el momento se han investigado algunos conceptos sobre lo que significa la educación cívica, desde varios puntos de vista, también se ha procurado

²⁴ La siguiente es una nota aclaratoria de pie de página presentada en el documento del “Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA” en la cual explica los conceptos relacionados en la cita. Por ello el documento entiende sociedad civil como la esfera de la sociedad en la cual las conexiones entre las personas están en un nivel más amplio que el de la familia extendida, pero no incluyen vínculos con el Estado. Del mismo modo por sociedad cívica entienden cualquier comunidad en la cual los nexos entre los individuos se dan en un ámbito más grande que el de la familia extendida (incluido el Estado)” y por último, explican que Cívica también alude a los principios, mecanismos y procesos de toma de decisiones, participación, gobierno y control legislativo que existen en estas comunidades” (IEA, 2010, p. 13)

asimismo señalar la relación que tienen entre sí y las dificultades vigentes para su aprehensión y puesta en práctica, aunque las dificultades en la convivencia ciudadana supondrán siempre retos a quienes se ocupan de estos temas y a todos los actores políticos, de quienes se demanda responsabilidad en su puesta en marcha.

Obviamente este no es un trabajo que se deba dejar exclusivamente a la educación cívica o a la enseñanza de la política en las instituciones de educación, tanto públicas como privadas. En síntesis, de acuerdo con Murillo y Jaramillo (2013, p.6), con la educación cívica se obtienen unos conocimientos sobre el gobierno, la constitución, las leyes y normas, pero es necesario que dichos conocimientos se articulen a partir de la educación ciudadana con la cual se forman las actitudes y valores necesarios para el crecimiento de las comunidades y el bien común a través de la participación en los asuntos públicos.

En todo lo que se ha mencionado antes, referente a la convivencia y el habitar el espacio público, la educación ciudadana cumple un papel muy importante porque es la manera de llevar a la práctica lo que se ha aprendido por medio de la educación cívica. Sin un proyecto de educación ciudadana, no habría mucha posibilidad de que se les exigiera, por ejemplo, a las “organizaciones políticas libertad para competir, para que sus proyectos de sociedad logren el acceso al poder formal y al ejercicio del gobierno legítimo. No le darían cabida al pensamiento opuesto o antagónico. [...] la participación política se volvería un espejismo.” (Murillo y Jaramillo, 2013, p.7) Aunque este concepto de educación ciudadana en tanto formación de valores para la democracia tiene algunas críticas por cuanto da una noción de homogenización sobre lo que se entiende por «ciudadano», es decir, que la búsqueda de un ciudadano estándar es compleja, el debate mismo no debe inmovilizar la búsqueda de mejores maneras de vivir en comunidad, pretendiendo siempre el bien común, aprendiendo a ser solidarios y a pensar en las demás personas al momento de reflexionar sobre la construcción del modelo de vida que cada uno desea llevar.

Aun así, lo anterior tiene una dificultad, según sea lo que individualmente se entienda por vida buena y la manera de llevarla a cabo, pues esto suele ir en contravía frente al bien común si no se pone en práctica atendiendo a todo lo que antes se ha mencionado con relación a la educación cívica y ciudadana. Un ejemplo de tal dificultad se presenta en la

reflexión que hace Bauman (2011) al explicar que “La democracia liberal, tanto en su versión visionaria como en la práctica, es un intento de mantener la efectividad del Estado político como guardián de la paz y como mediador entre intereses grupales e individuales” (p. 163). Tal dificultad surge precisamente cuando hay que respetar la libertad que unos y otros tienen sin interferir en la forma de vida que deseen llevar, sin embargo, en lo que respecta a la educación ciudadana, para dar conclusión a este punto, es pertinente resaltar el punto de vista expresado por Mockus en el documento publicado por el MEN (2004), sobre los “Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible!”, en el que señala que:

La ciudadanía es un mínimo de humanidad compartida. Cuando decimos que alguien es ciudadano, pensamos en aquel que respeta unos mínimos, que genera una confianza básica. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás. El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro. Se basa en tener claro que siempre hay un otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien sabemos que vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro más remoto, al ser humano aparentemente más lejano —al desconocido, por ejemplo— o a quien hará parte de las futuras generaciones [...] pero el ciudadano también se define por su relación con el Estado. (p. 150)

No es difícil entender lo que propone Mockus sobre el ejercicio de la ciudadanía, sin embargo, ¿Por qué es difícil ponerlo en práctica? Muchas son las razones, las diferencias culturales, los modelos de ciudad que se imponen desde lo económico, las ideas políticas y la manera como dichas ideas se posicionan o se imponen al resto de la comunidad, los intereses hegemónicos de algunos sectores, etcétera., pero lo que es claro y determinante para que estas situaciones de conflicto constante se puedan resolver cada vez de manera más efectiva y conveniente para todos, apostándole al fortalecimiento de los proyectos de educación cívica y ciudadana.

12. Análisis y descripción de textos escolares

En la investigación adelantada para este trabajo —referida a la educación política para la educación media académica—, se expondrán las técnicas de análisis que fueron

utilizadas siguiendo los postulados de Andréu Abela (2000, pp. 1-34). Para el autor, estas técnicas de análisis representan un instrumento fiable, metódico y amplio que permite la interpretación de textos según la variada posibilidad de registros de datos que se pueda tener: textos escritos o grabados, videos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, desde los que se pueden realizar tanto análisis cuantitativos como cualitativos. Sin embargo, en el caso de esta investigación sólo se utilizó el análisis de textos escritos para formular desde éstos inferencias sistemáticas, las cuales, de acuerdo a los procedimientos, permiten posteriormente su verificación y análisis por parte de otros investigadores, tal como lo detalla Andréu (2000).

Según, el autor en cuestión, esta técnica ha atravesado por varias fases en su fundamentación incluyendo el giro que dio a partir del año 2000 cuando comenzó a considerar que los análisis cuantitativos basados en técnicas numéricas exclusivamente no eran efectivos en el propósito de encontrar significados poco evidentes («ocultos», «latentes») en los textos, es decir, contenidos que exigían un análisis diferente tratado a partir de los contextos en que se producían dichos contenidos. Esta nueva condición dio pie al análisis basado en los contenidos «latentes» de los textos a partir de las inferencias obtenidas, permitiendo igualmente la utilización de análisis cuantitativos si la investigación así lo demandaba.

12.1. Análisis de contenido (estructura)

Una vez aclarada y contextualizada la importancia y validez que representa el análisis de contenido como técnica de investigación para este trabajo, es necesario especificar las fases que Andréu (2000) expone sobre dicha técnica.

Estas fases aparecen en el mismo orden que el autor las expone y se detallan de la siguiente manera: 1. Determinar el objeto o tema de análisis, 2. Determinar las reglas de codificación, 3. Determinar el sistema de categorías, 4. Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización, 5. Inferencias.

12.2. Fase 1

Determinar el tema o problema para ser analizado: para este caso, el problema en cuestión se relaciona con la exigencia del Ministerio de Educación Nacional a las instituciones de educación media —tanto públicas como privadas a través de la Ley General de Educación— sobre la obligatoriedad de profundizar en la educación política para la Media académica. Luego, se indaga por los textos a los que es pertinente recurrir como parte de la bibliografía para establecer posteriormente, desde éstos, la unidad de análisis en que se apoyó la investigación.

De acuerdo a la exigencia antes mencionada por parte del MEN se precisó indagar por el sentido y los alcances de la educación política para la Media académica en cuanto a la pretensión de esta iniciativa; y es por ello que a falta de lineamientos establecidos oficialmente sobre unos contenidos de profundización en esta materia fue necesario recurrir a los textos escolares. Los cuales, como ya se ha mencionado anteriormente en esta investigación, deben estar en concordancia con el curriculum nacional y por lo tanto deben ser delimitados por el Ministerio de Educación Nacional. Basados en lo anterior se ha considerado acertado tomar dos editoriales con sus respectivos textos escolares, —orientados a la enseñanza de la política para los grados Décimo y Undécimo— con el propósito de buscar respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué perspectiva resulta dominante en los textos escolares que se ocupan de la educación política en el nivel medio en Colombia?

Por otro lado, se examinó una bibliografía que permitiera complementar los elementos, contextos, términos y tópicos relacionados con nociones como: democracia, educación política, educación cívica y ciudadana —incluida una temática, igualmente importante, relacionada con la noción de «cultura política»— por medio de las cuales se pudiera dar claridad al problema planteado inicialmente. Con esta bibliografía, se pretendió: primero, encontrar las relaciones conceptuales con los textos escolares y la realidad de la cual fueron extraídos los datos previamente seleccionados; segundo, establecer un marco teórico de autores y textos a partir de los cuales dar claridad, en términos conceptuales, a lo indagado. Entre los textos base, consultados, con los que se construyó el marco teórico, están: Dewey *Democracia y educación* (1997),

específicamente los capítulos VII: la concepción democrática en la educación, y VIII: los fines de la educación; Bernstein, *Filosofía y democracia: John Dewey* (2010); Arendt, *Qué es la política* (2013), Bobbio y Bovero, *Teoría general de la política* (2003); Bauman, *En busca de la política* (2011); Herrera, *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria* (2001); Cardona, *La Nación de papel. Textos escolares, lectura y política. Estados Unidos de Colombia, 1870-1876* (2007); Leyva *la ciencia política en Colombia: ¿una disciplina en institucionalización?* (2013); Bárcena *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política* (1997); Giroux, *la escuela y la lucha por la ciudadanía* (2006).

Con el siguiente paso, se determinó analizar los textos escolares para los grados Décimo y Undécimo de las editoriales Norma y Santillana durante los periodos comprendidos entre los años 2002 y 2010, fechas en que el Grupo Editorial Norma, (2002), publicó los textos *Economía y política 1* y *Economía y política 2* edición actualizada, y la Editorial Santillana publicó la *Nueva Economía y política I y II* (2010)²⁵. En ambos casos se rastreó lo que dichos textos entienden por política, así como la presencia o ausencia de tópicos relacionados con la educación cívica y la cultura política, en cuanto a sus relaciones y posibles influencias.

Para lograr lo anterior, en esta primera fase, fue necesario establecer las «unidades de análisis» de las cuales se obtuvieron luego las unidades de muestreo, registro y contexto necesarias para la organización de los términos con que fueron examinados los textos escolares. Para esta investigación, las unidades de análisis hacen referencia a los textos escolares de las editoriales Norma y Santillana cuyas unidades de muestreo se orientaron a rastrear las temáticas alusivas a la política, la educación cívica y la cultura política en los grados Décimo y Undécimo; rastreo que fue contrastado temáticamente con el marco teórico de la investigación.

Es necesario aclarar que las *unidades de registro* hacen referencia a los segmentos aislables en las unidades de muestreo para el análisis, es decir, dichas unidades de registro se establecieron a partir de los conceptos y palabras presentes en los textos escolares que permitieron ampliar los términos expresados en la unidad anterior. La importancia de esto

²⁵ I y II básicamente hace referencia a los grados 10° (I) y 11° (II)

radicó en que las unidades de registro cobraron sentido en la medida en que fueron ubicadas en categorías específicas determinadas por las unidades de contexto las cuales, a su vez, son porciones más amplias que las «unidades de registro», respecto a la unidad de muestreo. Por ello, en cuanto a las unidades de contexto, éstas se visualizaron desde el índice mismo de dichos textos escolares. Este paso fue útil inicialmente para verificar la manera en que los temas correspondientes a la política fueron distribuidos, así como el número de páginas dedicado a cada uno de ellos.

La intención final de esta fase, consistió en rastrear nociones y conceptos relacionados entre sí, tanto individualmente como en contexto, por ejemplo, las nociones de democracia, educación, política, cívica, ciudadanía, cultura política, con las cuales se buscaría comprobar las relaciones, objetivos e influencias entre ellas, así como su presencia en los textos escolares, objeto del análisis de esta investigación.

12.3. Análisis profundo latente

Con este análisis se buscó obtener la información tal como está expuesta en los textos escolares para luego ubicarla en un determinado contexto que permita ver, además de lo que el autor pretende comunicar, el sentido oculto, indirecto presente en la información recogida. Este ejercicio se pondrá en marcha con las editoriales Norma y Santillana en el orden en que aquí se les menciona.

12.3.1. Editorial Norma:

Economía y política 1, Para el grado Décimo. Es un texto escolar correspondiente a una edición actualizada: tercera edición 2002, que presenta las siguientes características:

Este texto escolar está dividido en dos partes: en la primera parte del libro se exponen los contenidos orientados a la Economía²⁶, seccionados en 12 Temas que van desde la página 6 hasta la página 76. La segunda parte, presenta los contenidos referidos a la Política, seccionados en 13 Temas que van desde la página 78 hasta la página 142.

²⁶ Ya que la norma expresada en la ley 115 de Educación hace referencia a la profundización de la Economía y la Política como materias de estudio en la Media académica, algunas editoriales publicaron los textos escolares con contenidos dedicados a ambas materias, ya sea separándolos taxativamente o combinándolos entre unidades.

Luego, en la página 143 y 144 están el “índice temático” y la bibliografía. Finalmente, a partir de la página 145 hasta la página 167 hay un Anexo correspondiente a la “Constitución Política de Colombia 1991”.

Economía y Política 2. Para el grado Undécimo. Es un texto escolar correspondiente a la edición actualizada, tercera edición, sexta reimpresión, 2007, el cual presenta la misma forma y distribución de páginas que el texto *Economía y política 1*, incluyendo la distribución temática y número de páginas: la primera parte dedicada a Economía y la segunda parte dedicada a la política. Los títulos de la segunda parte comienzan en la página 78 y está distribuida de igual manera que la edición para el grado Décimo (*Economía y política 1*) finalizando en la página 176 con el índice temático, la bibliografía y un “Anexo de la Constitución Política de Colombia 1991”.

Los temas por unidades son como los muestra la siguiente *Figura 1*:

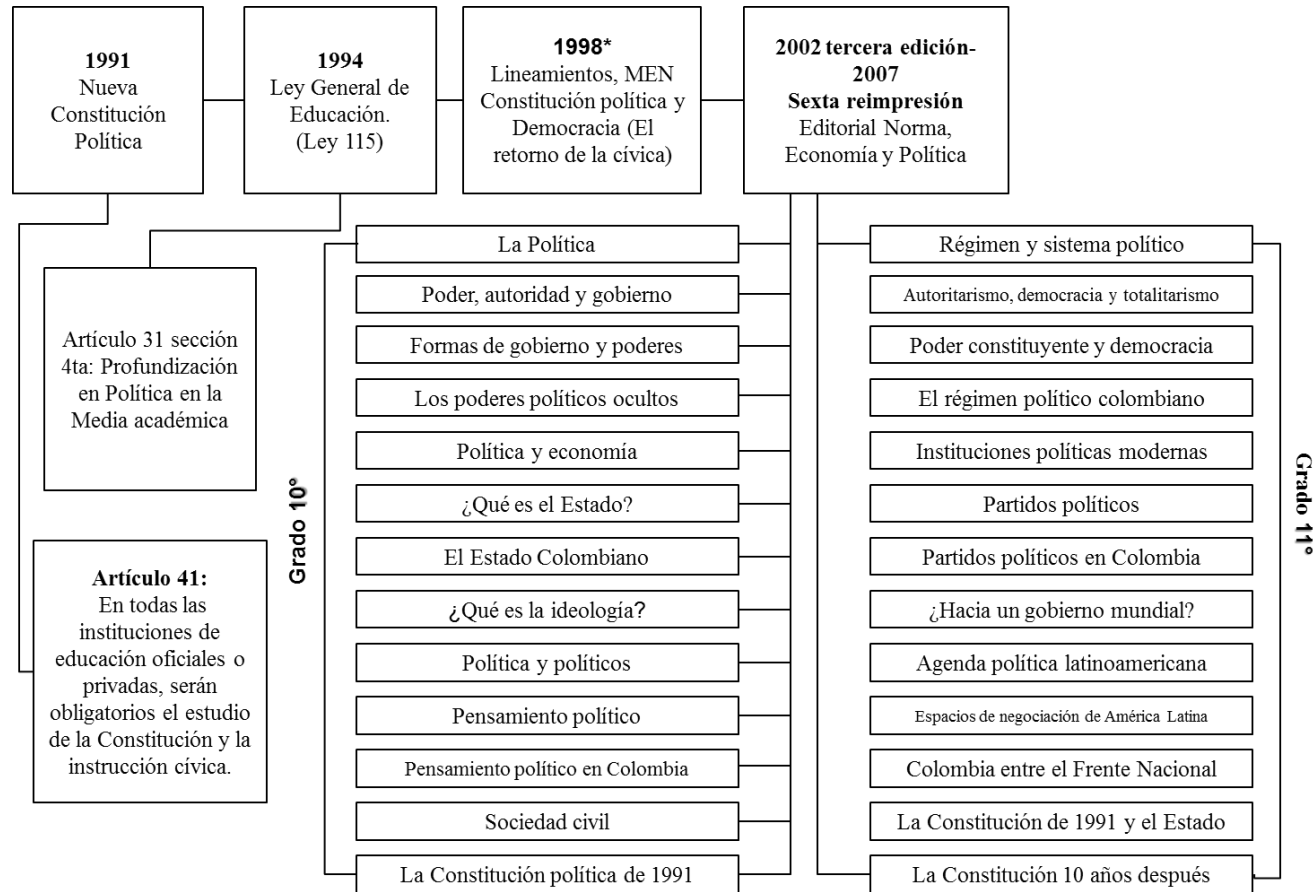
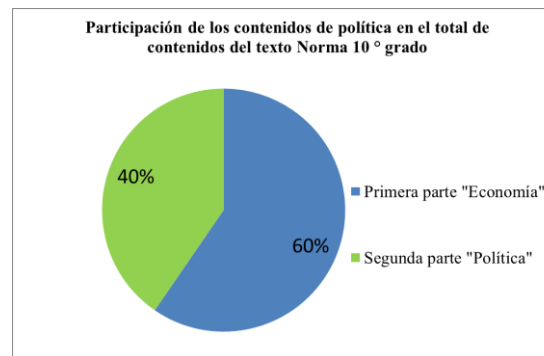


Figura 1. Lineamientos curriculares Constitución política y Democracia. Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Para este análisis fue substancial señalar el contexto, decretos, artículos, leyes, que posibilitaron la aparición de estos textos escolares, ubicados en el encabezado de la «Figura 1»

Título del texto escolar	Editorial	Año de publicación	Grado	Autores
"Economía y Política 1"	Norma	Tercera edición, 2002	10°	Efraín Pachón Orjuela Fabián Acosta Sánchez Mauricio Milazzo Ramírez
Contenidos generales	N° de páginas con contenidos específicos del tema*	Total Temas	Contenidos totales	% contenidos
Primera parte "Economía"	70	12	56	60%
Segunda parte "Política"	67	13	38	40%
Totales	137	25	94	100%

* Para esta investigación se han tenido en cuenta como contenidos específicos, aquellos que explican conceptualmente los temas utilizados en cada asignatura (Economía y Política).

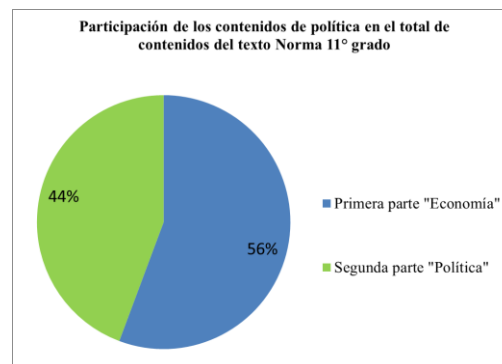


Según los resultados representados en el gráfico, se tiene: que de 94 contenidos analizados correspondientes a Economía y Política, el 40%, o sea, 38 de estos contenidos hacen parte de la asignatura de Política y el 60% restantes conciernen a Economía.

Figura 2. Gráficos Editorial Norma 10°.

Título del texto escolar	Editorial	Año de publicación	Grado	Autores
"Economía y Política 2"	Norma	Sexta reimpresión, 2007	11°	Efraín Pachón Orjuela Fabián Acosta Sánchez Mauricio Milazzo Ramírez
Contenidos generales	N° de páginas con contenidos específicos del tema*	Total Temas	Contenidos totales	% contenidos
Primera parte "Economía"	70	12	44	56%
Segunda parte "Política"	64	13	35	44%
Totales	134	25	79	100%

* Para esta investigación se han tenido en cuenta como contenidos específicos, aquellos que explican conceptualmente los temas utilizados en cada asignatura (Economía y Política).



Según los resultados representados en el gráfico, se tiene: que de 79 contenidos analizados correspondientes a Economía y Política el 44%, o sea, 35 de estos contenidos hacen parte de la asignatura de Política y el 56% restantes conciernen a Economía.

Figura 3. Gráficos Editorial Norma 11°.

12.3.2. Editorial Santillana.

Nueva Economía y Política I, para el grado Décimo y *Nueva Economía y política II* para el grado Undécimo. Ambos textos escolares aparecieron en el año 2010 con portadas y una presentación diferente a los textos escolares de los años anteriores, pero básicamente los contenidos y su distribución permanecieron intactos. Esta Editorial, combina los contenidos correspondientes a *Economía y Política* en todas sus unidades; contrario a como lo hace la Editorial Norma, que separa los temas de Economía con los de Política en dos partes de manera taxonómica. En el siguiente cuadro se puede apreciar cómo están distribuidos los contenidos de esta Editorial:

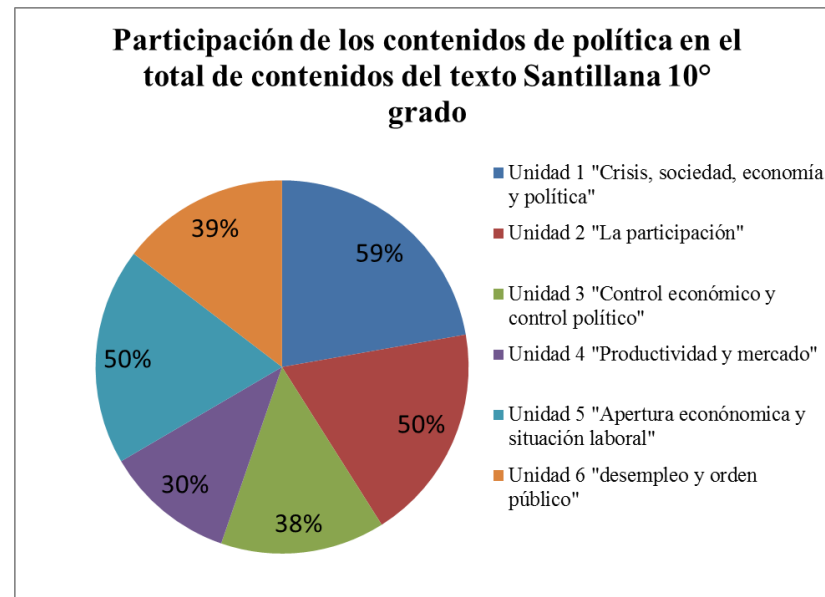
Tabla 1. Nueva economía y política I. Editorial Santillana. (2010)

Editorial: Santillana	Nombre del Texto: Nueva Economía Y Política I
Año de publicación: 2010	
Total páginas: 160	Páginas citadas:24
Temas dedicados explícitamente a La Política:	
Unidad 1 _____ de pág. 14 a 21	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Para qué la política? • La organización política. • Organización del estado.
Unidad 2 _____ de pág. 32 a 33 de pág.38 a 42	<ul style="list-style-type: none"> • La participación en la vida política. • Deberes y derechos. • Participación política y juventud.
Unidad 3 _____ de pág. 52 a 53 de pág.62 a 64	<ul style="list-style-type: none"> • El control político. • El Banco Central y la política monetaria
Unidad 4 _____ de pág. 74 a 75	<ul style="list-style-type: none"> • El territorio.
Unidad 5 _____ de pág. 96 a 99 de pág.102 a 103	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura económica. • Las relaciones obrero-patronales.
Unidad 6 _____ de pág. 114 a 118	<ul style="list-style-type: none"> • El desempleo
Observaciones:	
Los paginados de esta sección están intercalados con contenidos dedicados a la economía.	

Título del texto escolar	Editorial	Año de publicación	Grado	Autores
"Nueva Economía y Política I"	Santillana	2010	10°	Jaime Humberto Borja Hómez
				Luis Eduardo Galindo Neira
				José Guillermo Ortiz Jiménez
				Karim Odermatt Valderrama
				Wilson Paul Rueda
Contenidos generales	N° de páginas con contenidos específicos del tema*	Total contenidos/unidad	Contenidos de política	% contenidos política
Unidad 1 "Crisis, sociedad, economía y política"	10	22	13	59%
Unidad 2 "La participación"	8	20	10	50%
Unidad 3 "Control económico y control político"	10	29	11	38%
Unidad 4 "Productividad y mercado"	10	20	6	30%
Unidad 5 "Apertura económica y situación laboral"	8	16	8	50%
Unidad 6 "desempleo y orden público"	8	18	7	39%
TOTALES	54	125	55	44%

* Para esta investigación se han tenido en cuenta como contenidos específicos, aquellos que explican conceptualmente los temas utilizados en cada asignatura (Economía y Política).

Figura 4. Gráficos Editorial Santillana 10°.



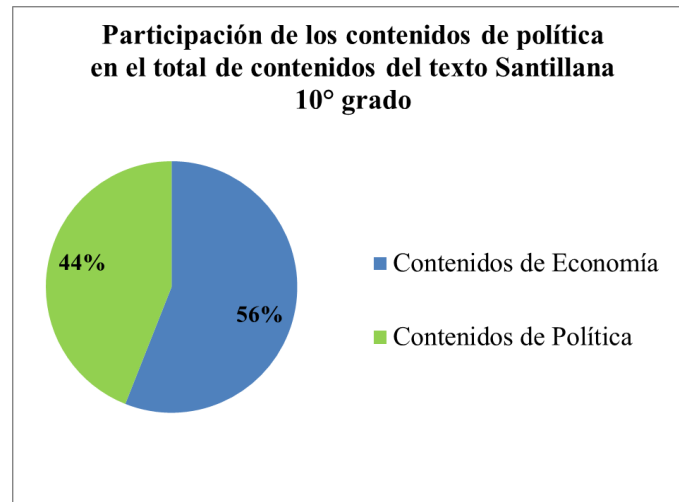
En la anterior tabla correspondiente a la *Figura 4*, se observa que:

Del total de páginas del texto escolar, 54 páginas están dedicadas a temas específicos de Economía y Política, el resto de páginas se distribuyen entre talleres y otras actividades, 20 páginas con la “Historia de la economía y las ideas económicas” y al final una “prueba de preparación para el examen de Estado”.

En estas 54 páginas, hay 125 contenidos distribuidos por Unidad, como lo muestra el cuadro, entre las materias de Economía y Política, de los cuales 55 contenidos corresponden a política.

CONSOLIDADO GENERAL EDITORIAL SANTILLANA I

Contenidos generales	N° de páginas con contenidos específicos del tema*	Total contenidos	% contenidos
Contenidos de Economía	30	70	56%
Contenidos de Política	24	55	44%
Totales	54	125	100%



Según los resultados representados en el gráfico, se tiene: que de 125 contenidos analizados, correspondientes a Economía y Política el 44% de estos contenidos hacen parte de la asignatura de Política y el 56% conciernen a Economía.

Figura 5. Gráficos Editorial Santillana 10°.

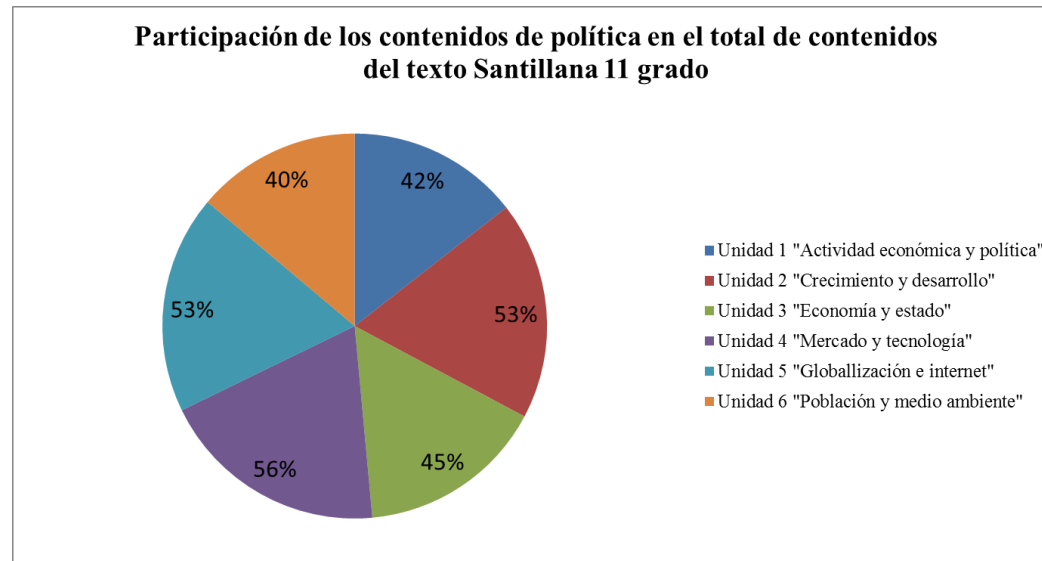
Tabla 2. Nueva economía y política II. Editorial Santillana. (2010)

Editorial: Santillana	Nombre del Texto: Nueva Economía Y Política II
Año de publicación: 2010	
Total, páginas: 160	Páginas citadas:24
Temas dedicados explícitamente a La Política:	
Unidad 1 _____ de pág. 12 a 13 de pág. 22 a 23	<ul style="list-style-type: none"> • La actividad política. • Sistemas políticos.
Unidad 2 _____ de pág. 34 a 37 de pág. 40 a 41	<ul style="list-style-type: none"> • Papel del Estado en el crecimiento económico. • Latinoamérica: subdesarrollo y dependencia.
Unidad 3 _____ de pág. 54 a 55 de pág. 62 a 63	<ul style="list-style-type: none"> • El estado de bienestar. • La deuda externa.
Unidad 4 _____ de pág. 74 a 77 de pág. 80 a 81	<ul style="list-style-type: none"> • Política cambiaria: sistema de tipo de cambio. • Tecnología y política.
Unidad 5 _____ de pág. 94 a 97 de pág. 102 a 103	<ul style="list-style-type: none"> • Mundialización de la política. • Internet y Estado.
Unidad 6 _____ de pág. 114 a 117 de pág. 120 a 121	<ul style="list-style-type: none"> • El Estado y el control de la población. • Políticas para limitar la contaminación.
Observaciones:	
Los paginados de esta sección están intercalados con contenidos dedicados a la economía.	

Título del texto escolar	Editorial	Año de publicación	Grado	Autores	
"Nueva Economía y Política II"	Santillana	2010	11°	Jaime Humberto Borja Hómez	
				Luis Eduardo Galindo Neira	
				José Guillermo Ortiz Jiménez	
				Karim Odermatt Valderrama	
				Wilson Paul Rueda	
Contenidos generales	N° de páginas con contenidos específicos del tema*	Total contenidos	Contenidos de política	% contenidos política	
Unidad 1 "Actividad económica y política"	12	24	10	42%	
Unidad 2 "Crecimiento y desarrollo"	8	17	9	53%	
Unidad 3 "Economía y estado"	10	22	10	45%	
Unidad 4 "Mercado y tecnología"	8	18	10	56%	
Unidad 5 "Globalización e internet"	8	17	9	53%	
Unidad 6 "Población y medio ambiente"	8	15	6	40%	
TOTALES	54	113	54	48%	

* Para esta investigación se han tenido en cuenta como contenidos específicos, aquellos que explican conceptualmente los temas utilizados en cada asignatura (Economía y Política).

Figura 6. Gráficos Editorial Santillana 11.



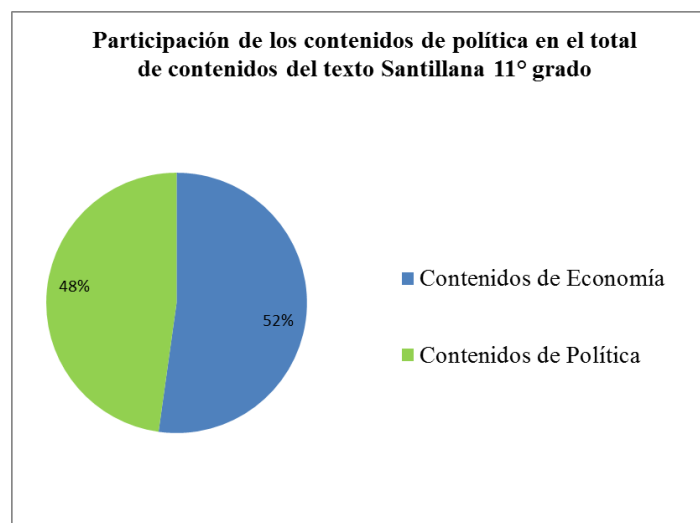
En la anterior tabla correspondiente a la *Figura 6*, se observa que:

Del total de páginas del texto escolar, 54 páginas están dedicadas a temas específicos de Economía y Política, el resto de páginas se distribuyen entre talleres y otras actividades, 20 páginas con la “Historia de la política y las ideas políticas” y al final una “prueba de preparación para el examen de Estado”.

En estas 54 páginas, hay un total de 113 contenidos distribuidos por Unidad, como lo muestra el cuadro, entre las materias de Economía y Política, de los cuales 54 contenidos corresponden a política.

CONSOLIDADO GENERAL EDITORIAL SANTILLANA II

Contenidos generales	N° de páginas con contenidos específicos del tema*	Total contenidos	% contenidos
Contenidos de Economía	30	59	52%
Contenidos de Política	24	54	48%
Totales	54	113	100%



Según los resultados representados en el gráfico, se tiene: que de 113 contenidos analizados correspondientes a Economía y Política el 48% de estos contenidos hacen parte de la asignatura de Política y el 52% conciernen a Economía.

Figura 7. Gráficos Editorial Santillana 11.

12.4. Fase 2

Para esta segunda fase, en el «análisis cualitativo» se debió determinar el “sistema de codificación”. Según Andréu (2000), la codificación es una descomposición del texto en índices numéricos la cual consiste en desglosar el universo de datos obtenidos para luego visualizarlos sistemáticamente como unidades que permiten describir precisa y organizadamente las características del contenido del que fueron extraídas.

De acuerdo a lo anterior, hubo que efectuar lo que el autor designa como «enumeración y reglas de recuento», basadas en la: «presencia», «frecuencia», «frecuencia ponderada», «intensidad», «dirección», «orden» y «contingencia». Con esta numeración se buscó transformar los datos brutos del texto bajo una clasificación específica de reglas definidas, según el mismo orden propuesto por Andréu (2000).

La primera regla, correspondiente a la «Presencia o ausencia» de elementos en un documento, se relacionó con lo que en dicho documento se dijo o se dejó de decir, incluyendo la manera en que tales elementos fueron expuestos; específicamente los términos rastreados y el contexto en que aparecen.

La «Frecuencia», se orientó al análisis correspondiente de la periodicidad con que aparecen dichas unidades de registro (la cantidad de veces en que fueron registradas las unidades).

«La ponderación», es necesaria cuando en el análisis figuran uno o varios elementos que representan más importancia que los demás, en dicho caso, el autor propone ponderar la frecuencia de acuerdo a la importancia que se dé a la aparición de los elementos. Para esta investigación, la frecuencia ponderada se dio en relación con la «intensidad», es decir, con la manera en que aparecieron o se expresaron los términos política, cívica o ciudadano en el texto, en relación al contexto en que figuraban estas palabras.²⁷ «Dirección»: según el significado de este vocablo desde el «Análisis de

²⁷ En este punto hay que aclarar que “son parte de la cultura política en cuanto realidades sociales tanto las actitudes, conceptos y valores que, frente a la realidad del estado y el poder, como la ética civil correspondiente los estados modernos marcados por el pluralismo y el desencantamiento del mundo. La

contenido», el autor considera importante establecer sistemas de codificación desde los cuales se pueda observar un sentido bidireccional del texto. En esta perspectiva, se tuvieron en cuenta los aspectos positivos o negativos respecto a un mismo contenido presente en un texto con el fin de decidir cuál debía ser su ubicación en el análisis. Para el ítem correspondiente al «Orden», se estableció una secuencia desde la cual se examinaron las unidades de registro a partir de la aparición temporal, importancia o función de dichas unidades. Esta investigación se orientó, siguiendo lo establecido por el autor, desde las bases que indagan por el funcionamiento institucionalizado de los contenidos que el Ministerio de Educación Nacional ha propuesto para la educación política, lo que se discute o se expone desde los textos escolares sobre la misma temática y por último, el conflicto conceptual o de comprensión temática que ello genera.

Finalmente, en esta «unidad» en lo que se refiere a las «reglas de recuento», queda «La contingencia», la cual representa la presencia simultánea en un mismo momento de varias unidades de registro en diferentes niveles de códigos o contextos. Un ejemplo de esto es cuando figura en cualquiera de los textos escolares el término política en diversos contextos relacionados con otros conceptos como economía, cultura, leyes, normas y convivencia ciudadana.

12.5. Fase 3

En esta fase se fija el «Sistema de categorías», obtenidas a través de la clasificación y la subsiguiente diferenciación según los criterios establecidos. Esto sucede a partir de lo que dichos elementos poseen en común, lo cual hace posible su agrupamiento. De acuerdo con el autor, categorizar implica aislar los elementos y distribuirlos según la organización que se considere adecuada. Dicha categorización presenta una serie de reglas básicas que el autor determina como necesarias: 1. Categorías de acuerdo a un criterio único, 2. Se puede ampliar categorías complejas a través de criterios únicos, 3. las series de categorías deben ser exhaustivas, 4. Las categorías por serie mutuamente excluyentes (para esta investigación, por ejemplo, no se pueden combinar las nociones de política y educación

realidad de la cultura política son la atmósfera en la que respiran y viven los ciudadanos como componentes básicos del estado y las instituciones de este” (MEN, p. 40)

cívica en categorías desde las cuales pareciera que significan lo mismo, y de esa manera con otros términos), 5. Tienen que ser significativas, 6. Claras, 7. Replicables, 8. Diferenciables en análisis posteriores. (En esta última regla, el autor diferencia las categorías nominales de las ordinales. Las categorías son nominales cuando su única función es clasificar y ordinales cuando se consigue que lleven un orden establecido. (El autor expone un ejemplo con los titulares de un diario, en los cuales analiza el número de columnas de cada titular, ordenándolas como titular primero, titular segundo, titular tercero, etcétera, según tengan, cuatro, tres o dos columnas distribuidas y determinadas en cada titular por series construidas con un criterio único). Para esta investigación cada término de los señalados en el anterior cuadro se categoriza como criterio único, —de acuerdo con la cantidad de veces que aparece reseñado en los diferentes textos y la cantidad de líneas dedicadas a desarrollarlo—, lo mismo se cumple con las fotos, preguntas o recuadros que los acompañan, en el caso en que sean relevantes. Ya que, como señala el autor, cada serie de categorías debe ser exhaustiva, en esta investigación los términos antes mencionados se rastrean tanto en los textos escolares de Décimo para ambas editoriales, como en los textos escolares de Undécimo.

12.6. Aplicación de las fases 2 y 3

A continuación, se presenta un recuento de la manera como se aplicó la herramienta Atlas Ti, programa de análisis cualitativo, a las fases 2 y 3 de la metodología propuesta por Andréu (2000). En este sentido se puede especificar lo siguiente:

Los textos de trabajo empleados por las editoriales Norma y Santillana para los grados Décimo y Undécimo, se agregaron o fueron llevados hasta el software ATLAS TI, un procesador de textos, imágenes y videos mediante el cual, el análisis cualitativo de datos se puede desarrollar de manera esquemática, organizada y visible; en tanto que permite almacenar, administrar y codificar información.

Para el almacenamiento y posterior codificación de los textos escolares, se creó una Unidad Hermenéutica (UH), elemento que contiene todos los códigos (etiquetas) de clasificación del análisis. En esta unidad hermenéutica se establecieron además de los

códigos, las familias de códigos y finalmente las relaciones (NETWORKS) entre cada uno de ellos.

De este modo, para iniciar con el proceso de codificación; a cada uno de los textos se le asignó un valor de reconocimiento que correspondió en primer lugar a la Editorial y en segundo lugar, al grado al que pertenece. Por ejemplo: para identificar que un texto es del grado Décimo (10) y que pertenece a la Editorial Norma (N), se creó el código N10. Siguiendo esta lógica, se presenta la tabla 3.

Tabla 3. Códigos iniciales generados para el procesamiento. Codificación del material de análisis.

EDITORIAL	CÓDIGO	GRADO	CÓDIGO	CÓDIGO FINAL
Editorial Norma	<i>N</i>	Décimo	<i>10</i>	<i>N10</i>
Editorial Norma	<i>N</i>	Undécimo	<i>11</i>	<i>N11</i>
Editorial Santillana	<i>S</i>	Décimo	<i>10</i>	<i>S10</i>
Editorial Santillana	<i>S</i>	Undécimo	<i>11</i>	<i>S11</i>

Un aspecto importante a señalar en este apartado, es la división temática que cada una de las editoriales ofreció en sus textos escolares. Mientras la Editorial Norma divide los contenidos en trece temas distintos, la Editorial Santillana presenta sus textos divididos en seis unidades.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, para identificar aquellas unidades temáticas que dividen los temas en la Editorial Santillana, en seis unidades, se creó el código UN; luego, para caracterizar las unidades que la Editorial Norma presenta en trece Temas diferentes, se creó el código TM. Siendo así, a la cadena de códigos ya presentados, se agregó otro código que nos permitió identificar cada una de las unidades de los textos. Finalmente se obtuvo como resultado el siguiente cuadro:

Tabla 4. Codificación unidades de división de contenidos.

	UNIDADES	CÓDIGO	CÓDIGO FINAL
Editorial Norma	Temas 1, 2, 3...13	<i>TM1, TM3...TM13</i>	<i>N10TM1, TM3...TM13</i>
	Temas 1, 2, 3...13	<i>TM1, TM3...TM13</i>	<i>N11TM1, TM3...TM13</i>
Editorial Santillana	Unidades 1, 2, 3 ...6	<i>UN1, UN2...UN6</i>	<i>S10UN1, UN2...UN6</i>
	Unidades 1, 2, 3 ...6	<i>UN1, UN2...UN6</i>	<i>S11UN1, UN2...UN6</i>

Luego de estas especificaciones, se comenzó el proceso de codificación de los elementos que constituyen el análisis profundo de las unidades de contenido, las cuales permitieron verificar lo que se estaba buscando sobre la enseñanza en educación cívica, política o cultura política en los grados ya señalados. Para esta codificación, se creó una serie de abreviaturas (códigos) que permitieron identificar cada una de las unidades de análisis. Véase al respecto la siguiente *tabla*:

Tabla 5. Codificación categorías de análisis.

UNIDADES GENÉRICAS	CÓDIGO	UNIDADES DE REGISTRO	CÓDIGO	ENUNCIADO
EDUCACIÓN CÍVICA (Capacitación para juzgar la política)	<i>EC</i>	Adquisición de conocimientos de mecánica estatal	<i>ME</i>	<i>E1, E2...En</i>
		Instrucción cívica Habilitación para la ciudadanía	<i>IC</i>	<i>E1, E2...En</i>

EDUCACIÓN POLÍTICA (Aprendizaje de actitud crítica para la participación política)	<i>EP</i>	Pensamiento político desde la actitud crítica	PC	E1, E2...En
		Democracia como forma de gobierno	DG	E1, E2...En
CULTURA POLÍTICA (Asociada a la forma de vida democrática)	<i>CP</i>	Participación política (Forma de vida democrática)	PF	E1, E2...En
		Transformación social	TS	E1, E2...En

Así, si por ejemplo se deseaba codificar un elemento del texto Norma (N) del grado Décimo (10) del Tema 1 (TM1), perteneciente a la categoría de educación cívica (EC), específicamente en el tema de mecánica estatal (ME), el código final de este elemento o idea hallada, quedaba consignado del siguiente modo: N10TM1ECME.

Ahora bien, para identificar cuáles fueron los enunciados o el orden de los mismos, tal y como se presenta en la tabla anterior, se procedió con la marcación del enunciado y su número en orden ascendente, siendo así: E1, E2, E3, E4... Posterior a este proceso, se continuó con la creación de familias y sus relaciones de contenidos (NETWORKS). Las familias son aquellos grupos de códigos que pertenecen a una misma categoría. Por ejemplo, todos los códigos ME o IC pertenecen a la familia Educación Cívica (EC), todos los códigos PC y DG pertenecen a la familia Educación Política (EP) y todos los códigos PF y TS, pertenecen a la familia Cultura Política (CP). Finalmente, las relaciones de contenido fueron los vínculos que integraron de manera esquemática los códigos agrupados en las familias. Dichas relaciones eran redes que retomaban el nombre de la editorial analizada. Véase al respecto:

Tabla 6. Familias y Networks.

CÓDIGO UNIDAD DE ANÁLISIS	NOMBRE DE LA FAMILIA	NOMBRE DEL NETWORK²⁸
ME	EDUCACION CÍVICA	
IC	N10	
PC	EDUCACION POLÍTICA	Norma Grado Décimo
DG	N10	
PF	CULTURA POLÍTICA	
TS	N10	
ME	EDUCACION CÍVICA	
IC	N11	
PC	EDUCACION POLÍTICA	Norma Grado Undécimo
DG	N11	
PF	CULTURA POLÍTICA	
TS	N11	
ME	EDUCACION CÍVICA	
IC	S10	
PC	EDUCACION POLÍTICA	Santillana Grado Décimo
DG	S10	
PF	CULTURA POLÍTICA	

²⁸ Dado que en el desarrollo de este estudio los descubrimientos entre una editorial y otra fueron notoriamente diferentes; en el caso de la Editorial Norma, por cada uno de los grados analizados (Décimo y Undécimo) se crearon dos familias (*networks*), obteniendo como resultado final, cuatro familias en su totalidad. Se efectuó tal procedimiento, con el objeto de poder representar los contenidos de dicha Editorial, teniendo en cuenta la división de sus contenidos tal y como se expresó previamente. Siendo así, se crearon dos familias iniciales llamadas: *Norma Grado Décimo* y *Norma Grado Undécimo* que contienen los temas desde el uno hasta el seis; luego, se crearon las familias *Norma Grado Décimo (2)* y *Norma Grado Undécimo (2)* que contienen los temas desde el siete hasta el trece.

TS	S10	
ME	EDUCACION CÍVICA	
IC	S11	
PC	EDUCACION POLÍTICA	
DG	S11	Santillana Grado Undécimo
PF	CULTURA POLÍTICA	
TS	S11	

ATLAS T.I, además de ser un software que le permite al investigador hacer análisis cualitativo de datos, posee algunas funciones importantes para el análisis de contenido, tal como lo es el conteo de palabras. En este sentido y como se verá en próximos apartados, mediante el empleo del Atlas T.I, se pudo hacer un conteo significativo de conceptos e ideas que estuvieron ligadas a las categorías ya descritas. De este modo, dado el procedimiento esquemático, se pudieron obtener algunas representaciones porcentuales que dan cuenta de dos aspectos relevantes en este estudio: en primer lugar, permitió establecer el porcentaje que dedica cada editorial al tratamiento de un tema u otro; y en segundo lugar, gracias a su función de conteo, permitió establecer porcentajes en el uso de ciertos conceptos necesarios para el objeto de la investigación.

12.7. Fase 4

Esta fase correspondió a la fiabilidad del sistema de codificación-categorización relacionado en cuanto a los datos y la manera en que dichos datos debían permanecer constantes durante el proceso analítico. Si hay cambios de códigos, estos se deben medir frente a las concurrencias, las cuales tendrán que ser mayores que los cambios para determinar los niveles de fiabilidad, incluida la independencia de su obtención y de la persona que los mide. En este sentido, la codificación desarrollada es el resultado del análisis comparativo entre los textos objeto de esta investigación en cuanto a los términos, contextos y la manera en que se abordan las diferentes temáticas. En el caso de las unidades genéricas y de registro los temas relacionados a lo que se entiende por educación cívica fueron objeto de análisis comparativo entre otros textos, con el texto emitido por el

Ministerio de Educación Nacional denominado “Constitución política y Democracia. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales” (1998). Del lenguaje utilizado en este texto se pudieron extraer los términos más recurrentes para ser rastreados en los textos escolares utilizados en esta investigación, rastreando la cantidad de veces que se mencionan en contextos específicos y que permitan inferir que tienen una orientación latente ya sea hacia educación política o hacia la educación cívica. Más adelante y luego de las siguientes tablas explicativas, se dará algunos ejemplos de dichos términos en contexto.

12.8. Fase 5

Esta última fase está representada en las inferencias, o explicaciones, y en la importancia de que todas las explicaciones derivadas del análisis estructurado fueran entendibles y verificables según las fases anteriores. Para llegar al asunto de fondo: las inferencias o significados fueron el resultado de haber llevado a cabo las fases anteriores. El autor expone tres elementos que deben ser tenidos en cuenta al momento de deducir los contenidos del texto sometido a indagación: las variables de incidencia, el material analizado, y la explicación analítica. Estos elementos, para el caso de la presente investigación, orientaron el análisis desde la relación en cuanto a la presencia o ausencia de los términos, política, cívica y cultura política (variable de incidencia) en los textos escolares (el material analizado) de dos editoriales para los grados Décimo y Undécimo (interpretación explicativa).

En este punto se partió del resumen obtenido de los análisis cuantitativo y cualitativo según se explicó anteriormente. Dentro de las variadas posibilidades de inferencias que pueden ser extractadas de un texto según el autor; las que más aplicaron en esta investigación son: 1. Relativas a «Sistemas», por ejemplo, inferir en un sistema político, a través de sus componentes, las relaciones internas y posteriores transformaciones o para el caso de esta investigación, analizando en cada texto escolar ubicado en un periodo de tiempo (tomando como fecha de inicio la impresión o reedición del mismo) y para un grado específico, sus componentes, relaciones internas y la importancia de unos temas sobre otros (tendencia). 2. «Estándares», para este caso, la neutralidad u objetividad en que se abordaron los temas relativos a la política y la cívica en

los textos escolares y la proximidad o lejanía con lo establecido previamente en los libros y autores investigados en relación con la política y la cívica. 3. «Comunicación», en referencia a las opiniones o puntos de vista expuestos en los textos escolares que pudieron inferirse por medio de sus citas, alusiones y supuestos. Finalmente, a través de los contenidos expresados en los textos escolares fue posible reconocer, además de los contenidos manifiestos, los contenidos «latentes» con los que se develaron tanto la interpretación que hacen de sus temáticas, como las intenciones sobre las cuales se orientan sus contenidos.

13. Inferencias análisis profundo latente

13.1. Análisis descriptivo textos escolares de “economía y política”, Editoriales Norma y Santillana, grado Décimo

Este análisis se llevó a cabo en relación con los contenidos que ambos textos escolares comparten para los grados Décimo y Undécimo.

La Editorial Norma, divide los textos de *Economía y política 1* y *Economía y política 2* (grados Décimo y Undécimo respectivamente) en dos partes: la primera parte está dedicada específicamente a la economía, la segunda parte, a la política. La Editorial Santillana en cambio, combina ambos contenidos en seis Unidades para cada texto escolar. En el tema de la “Política”, ambos textos escolares hacen una introducción desde la cual explican las razones por las que es importante el estudio de esta disciplina, y aunque asumen la “Política” como ciencia, no exponen las razones del por qué le dan el carácter de ciencia, ni problematizan dicha noción.

En las primeras páginas del texto de Santillana I se hace una introducción al tema de la política desde el concepto de “crisis y conflicto”, prestando mayor atención al aspecto económico frente al político. Este énfasis en lo económico se percibe a lo largo de los contenidos expuestos para los grados Décimo y Undécimo de esta Editorial. De las 160 páginas que posee cada texto, 24 están rotuladas bajo el título de “Política”, además de otros contenidos en los que hay presencia de ambas disciplinas, como se puede observar en los siguientes párrafos:

En nuestro país de manera concreta, la crisis se expresa de múltiples formas. Veamos. En el aspecto de las relaciones exteriores, el bombardeo a un campamento de las Farc en Ecuador tuvo como consecuencia la baja de un importante cabecilla de este grupo terrorista, pero también generó un gran conflicto con el país vecino. (Santillana I, 2010, p. 8)

Más adelante explica que:

[...] en el ámbito interno, por su parte, nuestro país vive en permanentes crisis: las relaciones conflictivas entre los poderes ejecutivo y judicial; la revaluación del peso, o la devaluación, que según el caso, perjudica a exportadores o importadores, el narcotráfico, el paramilitarismo y la subversión, causantes de violencia y muerte a lo largo y ancho del país” (Santillana I, 2010, p. 8)

Los anteriores párrafos citados forman parte de un texto introductorio a la Unidad 1 para el grado Décimo, el cual lleva por título “Crisis, sociedad, economía y política” y en el que se percibe un lenguaje que puede posibilitar en las clases algunas reflexiones sobre la manera de expresar dichas ideas. Por su lado, en la introducción que hace Norma (2002) al texto *Economía y Política 1*, en la parte correspondiente a los contenidos de política, explica que: “el estudio de la ciencia política aporta elementos para entender por qué eres un ser político, comprender las variables de su problemática y plantear juicios frente a las actitudes y sentimientos que ella suscita” (Norma, 2002, p. 77), luego señala, refiriéndose al propio texto de *Economía y Política 1*, que dicho texto, “expone los conceptos y categorías propias de la ciencia política, para que comprendas significativamente la sociedad en la cual vives [...] los anteriores elementos te preparan y hacen de ti un ser competente y exitoso, ante los retos de la sociedad del siglo XXI”. (Norma, 2002, p. 77). Aún no se precisa la razón de ser del término ciencia política, y en cambio, a través de generalidades argumenta razones de éxito y competencia para hacer más válido el uso de dicho texto. Sin embargo, en cuanto a los contenidos, se explican de manera resumida pero clara algunas temáticas, por ejemplo, el origen del concepto, política, a través de la historia, en seis páginas entre fotos que ocupan un buen espacio y algunos recuadros con preguntas.

Según Norma 1, a través de los conceptos expuestos en los contenidos, los estudiantes pueden llegar a «comprender la sociedad en la que vivimos», lo cual representa un propósito necesario para la convivencia cotidiana, sin embargo, ello puede estar orientado más hacia una óptica en términos económicos que de convivencia ciudadana en tanto que únicamente en el texto de *Economía y política 2* de la Editorial Norma, aparece una sola vez la palabra “cívica” en los contenidos dedicados a la política,

En el siguiente fragmento se observa dicho término en contexto: “La llamada séptima papeleta, que desató, entre otros motivos, posibilidades de un cambio político hacia la Constitución de 1991, el llamado mandato por la paz (1997) y las expresiones no tradicionales de elección popular y cívica son muestra de lo anterior” (Norma, 2007, p. 105). En los demás textos no figura por ningún lado dicha expresión, ni este se explica su significado. Lo anterior, no implica necesariamente que dicho término no esté presente en los contenidos, solo que no se lo menciona directamente, lo cual se hace más evidente en los textos escolares de *Economía y política* de la Editorial Santillana. De hecho, en ambas editoriales hay una fuerte presencia de contenidos latentes que estarían orientados más hacia un proyecto de educación cívica que hacia uno de educación política, entendiendo por educación política los contenidos que hacen referencia a la filosofía política (teorías sobre el poder), según lo señalado a lo largo de esta investigación, y por educación cívica, aquellos contenidos orientados a los conocimientos de mecánica estatal necesarios para el ejercicio de la ciudadanía.

En el caso de la Editorial Santillana I, los contenidos de la primera unidad tienen esa clara tendencia, consideremos lo siguiente: “Todas las funciones realizadas por el gobierno a través de sus instituciones reciben el nombre de administración pública. Los funcionarios de la administración pública son nombrados por los gobernantes, que a su vez han sido elegidos por voto popular.” (Santillana I. 2010, p.15). Por su parte, la Editorial Norma (2002), en la edición para el grado Décimo, en cambio, otorga un tratamiento a la noción de política partiendo de la tradición histórica del concepto, procurando con ello aproximarse más a un proyecto de educación política, consideremos lo siguiente: “Para Platón, la política es definida como el arte de la convivencia, una condición natural del ser humano, es decir, la vida humana organizada alrededor de la justicia y el respeto, como

una forma de distinguir a los humanos de los demás seres.” (Norma, 2002, p. 79); además este Tema 1 de la Editorial Norma también propone la lectura de un fragmento en el que comenta brevemente “sobre el Leviatán: la política de Thomas Hobbes” y otro sobre “el mito de Prometeo”, incluyendo algunas preguntas críticas sobre dichas temáticas. Aun así, finalmente continua existiendo una tendencia marcada hacia lo que se entiende por educación cívica, equiparable a los contenidos establecidos en el documento “ El retorno de la cívica” publicado por el Ministerio de Educación.

En la Unidad 2, los temas de Santillana I continúan en la línea de la educación cívica, en esta unidad se explica en qué consiste el periodo electoral, el sufragio, sistemas electorales (participación y abstención) y los deberes y derechos que tienen los ciudadanos: “Veíamos que el principal objetivo de un sistema de gobierno es lograr el bienestar de sus ciudadanos. Pero, para esto, es necesario que los asociados conozcan y cumplan derechos y deberes.” (Santillana I, 2010, p. 38). En Norma (2002), por su lado, el Tema 2, está orientado hacia los conceptos de “poder autoridad y gobierno”, temas que también hacen parte del documento emitido por el Ministerio de Educación en Constitución política y Democracia – Lineamientos Curriculares, en el apartado correspondiente a “Cultura política para la Democracia” (MEN, 1998, p. 39). La explicación que se da en estas nociones está apoyada en autores como Maquiavelo y N. Bobbio, lo cual se hace como preámbulo conceptual para poder llegar luego a la “definición técnica de gobierno” (Norma, 2002, p. 88), en la que explica que “en Colombia, el gobierno lo constituyen personas como el Presidente y sus ministros, los gobernadores de departamento y sus respectivos despachos, así como los alcaldes de las ciudades y de los municipios y sus respectivos gabinetes.”(Norma, 2002, p. 88)

En la Unidad 3, Santillana I, desarrolla sus contenidos, haciendo una exposición sobre el control político, la contraloría General de la república, la defensoría del pueblo, el personero municipal (en este punto sería muy importante que hubiesen dedicado un apartado al gobierno escolar y la elección del personero en las instituciones educativas, más allá de la mención que hace Santillana en la explicación sobre el tema relacionado con el sufragio: “cuando te hablan de una jornada electoral, seguramente te imaginas a muchas personas escogiendo, en un tarjetón, [...] algo similar a lo que haces cuando eligen el

personero los estudiantes en tu colegio. Al final de la jornada se procede a contar los votos...” (Santillana, 2010, p. 32). Ninguna de las dos editoriales profundiza en dicho tema, aunque para efectos del aprendizaje de la mecánica estatal, son temas más que pertinentes, son una práctica necesaria para los estudiantes, a manera de introducción en la política.

Luego, esta misma Editorial finaliza los contenidos de esta unidad que están bajo el rótulo de “Política” exponiendo las funciones del Banco de la república, la política monetaria y los instrumentos de política monetaria (mercado abierto, tasa de descuentos, crédito, divisas) dando un salto directo y sorpresivo de los conocimientos sobre mecánica estatal hacia la economía y las políticas monetarias. La Editorial Norma, por su lado, en el Tema 3, expone en cuatro páginas con fotos que ocuparon un espacio considerable, las formas de gobierno y de poder; para ello, se sirve de Aristóteles, Maquiavelo, Platón y Montesquieu, concluyendo luego la unidad con un taller en el que entre otras preguntas indaga por la estructura del Estado colombiano desde la Constitución Política Nacional. De esta manera se infiere que el texto escolar da cumplimiento a lo exigido por el MEN, en cuanto a “profundizar en política” y en “el estudio de la Constitución y la instrucción cívica”.

En relación a este mismo tema, cabe resaltar que Norma comparte las temáticas del documento Constitución política y Democracia – Lineamientos Curriculares, (1998) en el cual se explica lo que es «una Constitución», señalando que ésta se da en cuanto “a la forma de existencia de algo, a su disposición u orden propio” (p. 25), y más adelante el mismo texto agrega que “Tal vez fue Montesquieu quien primero acogió el término en una acepción política. [...] a la organización política de la sociedad. [...] las leyes debían sujetarse a la disposición del pueblo, a su modo de existencia política, esto es, a su constitución” (MEN, 1998, p. 25). Claramente la Editorial acoge los referentes de estos Lineamientos Curriculares para conformar sus propios contenidos.

En la Unidad 4, Santillana I expone sus contenidos orientados a explicar las nociones de régimen territorial, régimen departamental, régimen municipal y régimen especial. Sin embargo, en la parte correspondiente al gobernador, el concejo municipal y el alcalde, registra el mismo error que ya había aparecido en la edición de *Economía* y

política I año 2005, unidad 7, pág. 84. Error que no se corrige para la edición de la *Nueva Economía y Política I (2010)*, en cuanto a que: “El gobernador. Es el representante legal del departamento, elegido popularmente para un período de tres años. Sus funciones son, entre otras, cumplir y hacer cumplir la Constitución y las leyes [...]”, en esta edición no tuvieron en cuenta que: “Mediante el Acto Legislativo 02 de 2002 se modifica el período de mandato de los gobernadores de 3 a 4 años” (Registraduría Nacional del Estado Civil, 2015, p. 4). Y el mismo error lo repiten más adelante en lo que se refiere al alcalde: “El alcalde. Es el representante legal del municipio, elegido popularmente para un período de tres años. Sus funciones son, entre otras, cumplir y hacer cumplir la Constitución; la ley [...], tampoco en esta ocasión se tuvo en cuenta que “Desde 1988 los alcaldes fueron elegidos por períodos de 2 años. Luego el período se amplió a 3 años y desde 2004 los alcaldes se eligen por 4 años” (Registraduría Nacional del Estado Civil, 2015, p. 1) Lo mismo ocurre con la información sobre el Concejo: Santillana I explica que “El Concejo municipal. Está constituido por un grupo de personas elegidas popularmente para un período de tres años. [...]” (pág. 74). Frente a lo anterior, el documento correspondiente a la página de la Registraduría Nacional del Estado Civil (2015) expuesto en su página de Internet aclara que “Los concejales son elegidos por un período de cuatro años, contados a partir del 1 de enero del año siguiente al de su elección y concluye el 31 de diciembre del último año del período.” No hay razón por la cual en el libro de la *Nueva Economía y Política I* se pueda presentar esta confusión, pues estos errores están presentes en ediciones anteriores, los cambios ocurridos son anteriores a dichas ediciones y mucho más a la edición reeditada en 2010, la cual transcribe los errores de ediciones en años anteriores.

En esta misma unidad hay también otros errores que ya habían estado presentes en ediciones anteriores, por ejemplo, en el índice de este texto algunos contenidos figuran bajo el rótulo de “Política”, dando a entender que pertenecen a este tema, sin embargo, cuando se consulta en la página señalada en el índice para dichos temas, estos se encuentran ubicados en la unidad correspondiente a “Economía”, y efectivamente, de acuerdo a los contenidos, esa es la ubicación más pertinente: “Planes de desarrollo. ¿Qué es el plan de desarrollo? ¿Quiénes elaboran los planes de desarrollo? Evaluación del plan de desarrollo.” (Santillana I, 2010, p. 76).

Nuevamente en el índice del texto escolar de Santillana I, bajo el rótulo de política figuran los siguientes títulos “planes de desarrollo” y “las cuentas nacionales” (producto nacional, producto interno bruto, producto interno neto, ingreso nacional, ingreso personal, nuevo sistema de cuenta nacional) (p. 82.), temas que, en el correspondiente número de página, están en la unidad perteneciente “Economía”. Tal vez para estrechar la posibilidad de incongruencias conceptuales, la Editorial Norma prefiere separar en su texto escolar, estas disciplinas técnicamente para facilitar su exposición conceptual, aunque se sabe que en la práctica estén interrelacionadas.

La Editorial Norma (2002) por su lado, en el Tema 4, dedica cuatro páginas para exponer los temas sobre el poder desde la realidad política y los ideales democráticos, utilizando para ello el concepto de parapoder o poder tras del poder entendido como “la capacidad de vigilar los gestos, escuchar las palabras de sus súbditos, en lo posible, sin ser vistos ni oídos” a manera de crítica sobre el daño que dichas acciones puedan representar para la democracia (Norma, 2002, pág. 96). Esto mismo se señala en el punto 5 orientado al “Conocimiento básico de las instituciones y de la dinámica política” del documento Constitución política y Democracia – Lineamientos Curriculares (1998, p. 47) en cuanto a que:

[...] los Derechos Humanos sintetizan siglos de resistencia al abuso del poder y en pro de la dignificación del ser humano. [...] “Un Estado que vulnera derechos constitucionales fundamentales es un Estado deslegitimado, que pierde su derecho a ejercer el poder”, ha reconocido la Corte Constitucional en una de sus sentencias (Sent. C -587, nov. 12/92).

En la Unidad 5, Santillana I, dedica sus páginas a dos temas específicos, el primero relacionado con la apertura económica (libre comercio economía global, políticas proteccionistas) y al tema de las relaciones obrero-patronales, entre los que se incluye el paro sindical y frente al que se indica lo siguiente: “Los empresarios también pueden realizar amenazas y cumplirlas, al igual que los sindicatos. Estas amenazas van desde el cierre de la planta en conflicto hasta el despido de los trabajadores” (Santillana I, 2010, p. 102). En esta unidad se da un tratamiento a estos temas de una manera más bien técnica, y sin un análisis crítico profundo. Otros temas en esta misma Unidad son “la intervención del

Estado y la negociación colectiva” siguiendo la misma línea del énfasis en la temática económica, todo lo anterior en dos páginas.

Por su lado, la Editorial Norma (2002), en el Tema 5, orienta sus contenidos hacia la relación existente entre economía y política, para ello se sirve de Aristóteles explicando que este “distinguió con suma claridad que el origen de toda comunidad política estaba en la producción” (Norma, 2002, p. 103), luego, vincula lo concerniente a la producción con el concepto de familia, y la casa donde ésta habita para explicar el origen del término Economía. Más adelante, amplía esta temática desde la óptica marxista para llegar luego a la noción de “neoliberalismo”. Si bien, hay que resaltar la importancia en la manera como el autor del texto aborda estos temas y la clara orientación temática hacia el sentido de una educación política, al menos en este primer texto, todo ello ocurre generalmente, como en el caso de esta Unidad, en muy poco espacio, 3 páginas, con imágenes que ocupan un espacio importante en dichas páginas, ubicadas al lado de los contenidos. Al inicio de este Tema 5, por ejemplo, hay una foto en la que aparece una manifestación de centrales obreras ocupando casi media página del texto,²⁹ lo cual va en la línea de lo que dicha Editorial ha presentado en la exposición de sus contenidos para los textos de Economía y política: una concomitancia con el momento histórico que da pie al surgimiento de dichos textos, pues hay que recordar que es a partir de la Constitución de 1991 que se da pie a la Ley General de Educación de 1994 y con estas a una nueva visión sobre el rumbo político que se va edificar para el país

En la unidad 6 del texto de Santillana I, se observan inicialmente contenidos más enfocados hacia la economía que hacia la política, por ejemplo los relacionados con el desempleo y sus causas, basados en generalidades y lugares comunes como “[...] en resumen, lo que mide el desempleo es la insuficiencia de puestos de trabajo que existen en un momento determinado” (p. 114), más adelante, al final de esta unidad se dedican otras dos páginas al tema de la violencia de la cual se desprenden otros tópicos en relatos breves a partir de la historia, sobre la violencia bipartidista y las clases de violencia determinadas en: “violencia directa y violencia estructural”. En el documento Constitución política y

²⁹ El poco espacio que se concede a esos contenidos es similar al espacio en cuanto a horas de estudio que se concede a la educación política en la educación media pues generalmente se enseña en el mismo espacio destinado para la enseñanza de la economía.

Democracia – Lineamientos Curriculares (1998), estos temas son abordados desde el tópico “Conocimiento básico de las instituciones y de la dinámica política”, para detallar que “los partidos son necesarios para la convivencia pacífica pues funcionan a manera de laboratorios que procesan las demandas sociales hasta convertirlas en programas políticos.”(1998, p. 48), y más adelante asumiendo una posición crítica añade que “es probable que la desnaturalización de los partidos políticos en nuestro país influya en la violencia que nos azota. Las demandas y realidades sociales que no encontraron cabal expresión general a través de los partidos, terminaron expresándose por medio de las armas.” (1998, p. 48).

Lo anterior representa un punto de vista importante planteado en los lineamientos curriculares y que bien podría ser un motivo de análisis y profundización en los textos escolares en relación con los temas correspondientes a esta unidad en el caso de Santillana o en el Tema 9 en el caso de Norma, cuando aborda el tema “política y políticos”, para señalar que “otro ejemplo de la gran política son los proyectos revolucionarios y emancipatorios que se cuentan, en primer lugar, como grandes movimientos políticos en sociedades determinadas, que fundan época y cambian radicalmente el orden social y la organización política de una sociedad” (Norma, 2002, p. 125)

Ahora, en cuanto a lo que se refiere a Norma: en adelante los Temas de análisis corresponden a esta Editorial, pues respecto a la Editorial Santillana, las 6 unidades fueron agotadas en la descripción anterior. En cuanto a los contenidos referenciados en Norma 1, respecto a los Temas 6 y 7 se expone lo que es el Estado, (en el Tema 6), y cómo es la formación del Estado colombiano (en el tema 7). En el primer tópico explica cómo se ha entendido dicho término históricamente, recurriendo, como ya lo ha hecho anteriormente, a los filósofos modernos: Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, los cuales, como señala el texto escolar en mención hacen de la noción de Estado “una noción conceptualmente comprensible, al sostener que la formación de la sociedad (Estado) es producto de la transformación del ser humano de un estado de naturaleza a un estado de vida civil” (Norma, 2002, p. 109), tema que de manera similar se aborda en el documento emitido por el MEN cuando en el punto 2.1 indaga: ¿Qué es una Constitución?, al señalar que “El filósofo alemán Hegel fue un declarado enemigo de toda teoría contractualista a la manera

rousseauiana. Para este filósofo, su mayor defecto era la artificialidad que le era propia; por el contrario, para él, el Estado era un resultado del desarrollo de cada sociedad.” (1998, p. 26).

Por supuesto que es importante y necesario traer a colación como lo hace Norma 1, a los filósofos antes mencionados, sin embargo, se corre el riesgo de que no sea tan significativo e importante el traerlos a colación si después de todo no se profundiza en lo expresado por ellos, bien sea desde un análisis comparativo o bien sea desde un análisis crítico que posibilite al lector elaborar una reflexión al respecto. De la misma manera, posteriormente en el texto escolar se menciona a Marx para explicar otra noción sobre el Estado, esta vez desde las teorías críticas del Estado: temas de una riqueza conceptual amplia y compleja expuestos en unas cuantas líneas, pero, aun así, se debe resaltar el que sean puestos en dicho textos escolar. En el segundo tópico, referido al Estado colombiano, expone sus puntos de vista desde la noción que se tiene de las instituciones políticas colombianas, la influencia hispánica y la conformación de nuestras instituciones políticas.

Continuando con el análisis correspondiente a Norma (2002), el Tema 8, atañe a dos temas básicos, por un lado, está el concepto de ideología y por el otro, las diferencias ideológicas políticas del liberalismo y el socialismo que se exponen así: “somos parte de una ideología porque miramos el mundo social desde unas ideas del bien, de la justicia, de la armonía, de la felicidad, de la libertad, de la igualdad para todos” (p. 120). Luego, en el Tema 9, el autor le dedica a explicar en qué consiste la política en relación con los políticos, para ello presenta una curiosa relación en los siguientes términos “la profesionalización de los políticos hace que ellos desarrollen su actividad pública pensando siempre en volver a ser elegidos, o sea que una de sus preocupaciones va a ser él como perpetuarse en el poder” (p. 125). Evidentemente, este texto escolar, al igual que ocurre con Santillana, emplea puntos de vista en sus contenidos y en la manera misma de exponerlos que dan cuenta del interés y visión de mundo de cada Editorial, aun dentro del margen que les impone el MEN en cuanto a los contenidos que deben ser enseñados.

Ahora, si bien en Norma, estos temas se presentan de una manera sencilla y clara, reforzados por unos ejercicios propuestos a los estudiantes en relación a los temas expuestos y aclarando que el propósito temático consiste, por un lado en comprender el

concepto de ideologías y diferenciar las ideologías políticas del liberalismo y el socialismo, así como diferenciar la política de líderes, de la política tecnocrática, tal como se expresa en el mismo libro, no queda claro cuál es el propósito general que permita al estudiante representarse la importancia de este asunto bajo la óptica de su cotidianidad.

En el Tema 10, Norma 1 en la página 129 ofrece una caracterización del pensamiento político a través de la historia de occidente y particularmente desde el pensamiento moderno de Hobbes, Locke y Rousseau, de esta manera en muy pocas líneas hace un recuento histórico de diferentes propuestas políticas, el cual aun siendo claro y pertinente, especialmente para quienes conocen del tema, sigue siendo algo parecido a la exposición de unos artículos necesarios pero vistos desde una vitrina, aunque por lo general en cada Tema el autor hace unas preguntas orientadoras sobre las temáticas tratadas, así como una evaluación en la que se sugiere ampliar algunos de los tópicos tratados en cada apartado. Aun así, siempre se corre el riesgo de proponer a los estudiantes definiciones conceptuales alejadas de la realidad en la que viven, de su cotidianidad, lo cual sumado a la manera sintética en que se expresan dichos conceptos y, al poco tiempo que se les ofrece en las instituciones educativas para estas temáticas, lo que se consigue finalmente es alejar a los estudiantes de estos debates. En cuanto al “Pensamiento político colombiano”, expuesto en el Tema 11, el autor, señala de manera muy breve la noción de las ideas liberales, la independencia y la constitución del Estado Nación, el intervencionismo y en dos párrafos pequeños las ideas socialistas. Ya en la parte de la evaluación del Tema, se hacen algunas preguntas sobre liberalismo, bipartidismo, la Constitución de 1991, temas en los cuales claramente, como muchos de los anteriores temas se puede contextualizar y profundizar. Estos mismos temas también son tratados en el apartado 4, del libro de “Constitución política y Democracia – Lineamientos Curriculares” (1998), en lo referente a la cultura política para la democracia, señalando que “de muy distinto orden son las explicaciones de nuestro apoliticismo [...] con el cual degeneró la política en mera mecánica electoral” (p. 44), explicando así, problemáticas que han dado origen a dicho apolitismo como el sectarismo, el Frente Nacional, la política en términos sólo de participación para el ejercicio electoral, el incumplimiento, mentiras y corrupción de los gobernantes elegidos. En esta misma sección, en los siguientes cuatro párrafos el autor aborda el tema desde la independencia hasta la Regeneración en 1886

llegando así a la modernización: desde “el final del primer gobierno liberal (1934) hasta la reforma constitucional de 1991”. Como se ha señalado antes, no se pueden negar la importancia y relevancia de dichas temáticas, pero sí se puede criticar que apenas se menciona en unas pocas líneas y que muchos de estas temáticas ya ha sido abordadas de igual manera en las clases de ciencias sociales, dando con ello a los estudiantes la sensación de repetición temática entre asignaturas.

Los dos últimos temas del texto, es decir el Tema 12 y el Tema 13, están dedicados a la sociedad civil, a la relaciones sociedad civil-Estado, a la noción que se tiene de sociedad civil y de la manera como se ha visto históricamente: “la separación entre sociedad civil y Estado es típica del siglo XX y se debe teóricamente a los planteamientos de Hegel, quien consideró que aunque el ser humano siempre vive en sociedad, éste se comporta en ella unas veces como individuo con intereses particulares y otras veces como ciudadano del Estado” (p. 138). Finalmente el Tema 13, dedica dos páginas a la Constitución de 1991 y a explicar en cuatro párrafos su significado y las ramas del poder público, para luego exponer de manera muy breve lo que es la organización territorial del Estado, el multiculturalismo los derechos y libertades y la regulación que hace la Constitución sobre el medio ambiente. Como se verá más adelante, Norma 1 recurre con mayor frecuencia, que Norma 2, a autores desde la filosofía política para aclarar conceptos, sin embargo, en el transcurso del texto pone igual empeño que Norma 2 en contenidos orientados hacia nociones sobre la estructura del Estado. Santillana por su lado, presenta temáticas similares, solo que haciendo énfasis en contenidos más próximos a la noción de Educación cívica y mucho más a aun a contenidos de la ciencia económica.

13.2. Análisis descriptivo textos escolares de “economía y política”, Editoriales Norma y Santillana, grado Undécimo

A continuación, se abordará el análisis correspondiente a los textos escolares de las editoriales Norma y Santillana para el grado Undécimo.

En la Unidad 1, la Editorial Santillana II, expone en cuatro páginas los contenidos correspondientes a la actividad política. En las primeras 2 páginas trata las siguientes

preguntas: ¿qué es la política, cómo la identificamos y cuál es su objetivo? Para dar respuesta a estas preguntas aborda tres títulos; el primero en relación a “El hecho político”, luego, “problemas que aborda la política”, y finalmente la pregunta por “el objeto de la política”. Con respecto al primer título expone que la política está presente en todo y que consiste en “organizar y gobernar grupos humanos para lograr el bien de todos” (Santillana II, 2010, p.12). En cuanto a los problemas que aborda la política, señala los siguientes: “elevar la calidad de vida de los ciudadanos, establecer la paz y la seguridad de los ciudadanos, satisfacer las necesidades básicas, controlar el crecimiento desmedido de la población y frenar el deterioro del medio ambiente”. Temas que bien pueden desarrollarse sin tener que recurrir a la filosofía política, y que en términos contextuales pueden fomentar reflexiones actuales sobre mejores maneras para la construcción de proyectos de comunidad.

En torno al objetivo de la política, Santillana II, explica que hay dos formas de entenderla: inicialmente cita Aristóteles para explicar la política como la búsqueda del bien común; la segunda forma, hace referencia a las técnicas y estrategias para llegar al poder y mantenerse allí. Al referirse a esta forma de entender la política, cita a Maquiavelo. Aunque en el texto se da inicio a la unidad preguntando por lo que es la política, finalmente antes que dar una respuesta explícita a esta pregunta, se enfoca en los problemas que afronta y los objetivos que persigue la política. Respecto a la política expone asuntos como: dónde está presente, cómo se hace la política, qué problemas aborda desde el punto de vista de las relaciones interpersonales y la vida en sociedad, para finalizar presentándola como una práctica que busca el bien común o mantener estructuras de poder; tema propio de la filosofía política en relación con las teorías sobre el poder. En las otras dos páginas de esta unidad, bajo el rótulo de política, se expone un título más amplio denominado “sistemas políticos”, el cual subsume otros títulos como el de los “sistemas democráticos”, —en el que explica la mecánica de la democracia y la elección popular por parte de los ciudadanos— los sistemas de gobierno denominados como “parlamentarismo” y el “presidencialismo”, además de dedicar un párrafo a la noción de democracia directa citando Juan Jacobo Rousseau y varios párrafos un poco más extensos dedicados a la democracia representativa en los cuales explica las ideas del abate francés Emmanuel Sieyès, y con este tema termina esta Unidad.

Si se compara esta Unidad con la primera unidad del texto para el grado Décimo, se puede apreciar que en la “Nueva Economía y política I” se ofrece una explicación más precisa al señalar que la política es el arte de gobernar las naciones y por ello más adelante expone los significados de: Estado, Constitución, Administración pública y organización del estado señalando la división del poder a partir de las tres ramas que lo conforman: legislativa, ejecutiva y judicial.

En el tomo II de la “Nueva Economía y política” se señala, —bajo una foto de un equipo de básquetbol reunido con su entrenador aparentemente recibiendo instrucciones de éste— que “política es todo aquello que hace el ser humano cuando utiliza el poder para organizar grupos y sociedades humanas” (Santillana II, 2010, p. 12). En este caso, es importante reseñar que el tomo I de la “Nueva Economía y política”, dedica esta unidad a establecer parámetros de mecánica estatal, en el tomo II, en cambio, se menciona a algunos autores a manera de citas breves desde la filosofía política, sin embargo, comparativamente esta última definición que expone Santillana II, sobre lo que es el significado de política da cabida a interpretaciones imprecisas o confusas ya que la definición que ofrece es tan amplia que puede recoger cualquier clase de grupos, incluidos grupos delincuenciales.

Más adelante el texto expone los problemas que aborda la política, al señalar que “el ser humano, cuando se reúne en sociedad, busca un objetivo: la obtención del máximo bien para todos, mediante la ayuda mutua y el intercambio de servicio” (Santillana II, 2010, p. 12), más adelante en tres párrafos cortos menciona a Aristóteles y a Maquiavelo para explicar, partiendo del primero, que la política es búsqueda del bien de la comunidad y del segundo que es un asunto relativo al poder y a la conservación de este, aunque más adelante afirma que: “la auténtica democracia sólo se da cuando en el gobierno están representados verdaderamente los intereses de todos los ciudadanos” (Santillana I, 2010, p. 13). En este punto Santillana II, hace aproximaciones a autores desde la óptica de la teoría política de manera tangencial, sin ahondar en conceptos, por ejemplo, no explica lo que el texto entiende por “sociedad”

Por su lado, la Editorial Norma 2, luego de una introducción en la segunda parte dedicada a la política (recuérdese que la primera parte está dedicada al estudio de la ciencia económica), explica que este componente está dirigido al estudio de “algunos conceptos

básicos, como los de régimen y sistema político, poder constituyente de instituciones políticas, entre otros, para aplicarlos posteriormente, a la realidad política colombiana y mundial” (2007, p. 78). Es importante recordar que en el texto de *Economía y Política 1* de esta Editorial, en esta misma introducción se exponía que allí se iban a explicar los conceptos y categorías propias de la ciencia política, proponiendo con ello, comprender significativamente la sociedad en la cual vivimos. De esta manera, cabe anotar que comparativamente, el texto de *Economía y Política 2*, se enfoca más que el de *Economía y Política 1*, en lo que se refiere a la mecánica estatal a partir de la explicación que ofrece con respecto a las instituciones políticas modernas, el sistema político colombiano y sus transformaciones desde 1991.

De acuerdo con lo anterior, los títulos correspondientes al Tema 1 y Tema 2 de Norma 2, se exponen en 10 páginas, de las cuales dos de ellas están orientadas a evaluar los contenidos expuestos en dichos Temas, y en los 6 restantes se exponen los contenidos al lado de imágenes que ocupan espacios importantes en dichas páginas, reduciendo finalmente los contenidos a unos párrafos cortos. El Tema 1, explica las nociones de régimen y sistema político de Colombia a partir de la siguiente introducción al tema: “En Colombia, políticos destacados abordaron esta problemática para tratar de ofrecer soluciones a la reciente crisis de corrupción de la política. Es el caso del conservador Álvaro Gómez Hurtado, quien estableció una diferencia interesante entre régimen y sistema político” (2007, p. 79.).

Luego de esta introducción establece un cuadro en el que explica los diferentes regímenes y sus características, esclareciendo más adelante, las nociones de sistema político como “un conjunto de características abstractas y determinables de unas instituciones políticas específicas, que bajo parámetros de clasificación [...] sirve para distinguir las formas de Estado y de gobierno de una nación con respecto a otras” (Norma, 2007, p.82). Así se encuentra establecido en el documento de Constitución política y Democracia - Lineamientos Curriculares (1998, p. 55), cuando señala que “a través del área de Ciencias sociales se podrían promover trabajos de investigación acerca de las realidades políticas de la localidad o la región [...] y comparar estas realidades con las de otras regiones y otros países”.

Este Tema termina con una evaluación en la que profundiza sobre los contenidos antes expuestos. El Tema 2, lo dedica a explicar las nociones de autoritarismo, democracia y totalitarismo. Hay que resaltar que, a los temas sobre el autoritarismo, el totalitarismo y sus diferencias, les dedica cuatro párrafos cortos lo cual contrasta con la noción de democracia, a la que dedica poco más de tres páginas. Hay que resaltar que estos mismos dos Temas en el texto de *Economía y Política I* se orientan a definir la política a partir de su desarrollo histórico, lo mismo que las formas de Estado desde la concepción clásica y moderna, y las nociones de gobierno en conexión con sus relaciones con la autoridad y el poder, reseñados al principio del Tema en sus logros e indicadores³⁰ confirmando con ello que en Norma 1, hay una mayor aproximación a enfocar los temas desde autores de la teoría política que en Norma 2.

La Editorial Santillana, con respecto a la Unidad 2, en la *Nueva economía y política II*, bajo el título de “política”, dedica 4 páginas a temas relacionados con la economía, de esta manera el primer título se denomina “Papel del Estado el crecimiento económico”, en el que le dedica dos páginas a resaltar la relación entre los gobiernos y el crecimiento económico de los países. En dicha explicación se hacen notar las maneras en que interviene el Estado en los mercados, y para ello, el texto expone diferentes conceptos relacionados con precio máximo y mínimo de los productos vitales para la economía del país, así como otras nociones en relación al exceso de demanda, exceso de oferta, intervención del Estado en el campo laboral y finalmente los mecanismos de intervención del Estado en cuanto a los ingresos públicos, contribuciones, cotizaciones, gasto público, empresas públicas.

En este mismo punto, bajo el título «política» se invita al lector a recordar que: “en la Unidad 5 de la Nueva Economía y Política I, pág. 54, mencionamos que la intervención estatal se justifica por la desigualdad en la asignación de recursos” (Santillana II, 2010, p. 34), sin embargo, se debe anotar que cuando se busca la mencionada página en el texto de *Nueva Economía y Política I*³¹, el tema no figura allí, en cambio, figura

³⁰ Los logros e indicadores, son los componentes que permiten evaluar a los estudiantes con respecto a los contenidos establecidos en los textos escolares.

³¹ Antes de la publicación en el año 2010, de los textos “Nueva economía y política I”, y “Nueva economía y política II”, los textos figuraban como “Economía y política 1” o como “Economía y política 2” y no con

realmente en la Unidad 3, de *Nueva economía y política I*, pág. 54, bajo el título de economía, y no en la Unidad 5 cómo se cita en el texto. Las otras dos páginas de esta unidad las dedica a desplegar los conceptos de subdesarrollo y dependencia en Latinoamérica. ¿Hay alguna dificultad metodológica que lleva a combinar estos términos y a confundirlos? La no diferenciación conceptual puede llevar a este nivel de errores.

Además, en esta misma Unidad, hay un apartado denominado “indicador político” en el que se menciona el artículo 334 la Constitución Nacional, para mostrar que “la dirección general de la economía estará a cargo del Estado. Este intervendrá, por mandato de la ley, en la explotación de los recursos” (Santillana II, 2010, p. 34). Ahora, para estos últimos contenidos, el denominado “indicador político”, se refiere a temáticas relacionadas con el “Neocolonialismo interno y externo”, en relación a la dominación ejercida sobre los países subdesarrollados, sobre el subdesarrollo en Latinoamérica y propuestas de “desarrollo sostenible y equitativo”. Es importante mencionar que la Unidad 2 de Santillana I, correspondiente a la Unidad de política, se enfoca en temas de mecánica estatal, relacionados con la participación en la vida política y los deberes y derechos de los ciudadanos, pero en Santillana II, contenidos similares, se entregan desde un ámbito eminentemente económico.

Por su parte, en el texto escolar de Norma 2, los Temas 3 y 4 dedican ocho páginas a los contenidos, y dos páginas más a su evaluación. Estos contenidos están enfocados en las nociones de pueblo, multitud y democracia, así como los relacionados con el régimen político colombiano. El Tema 3 explica, bajo el título de poder constituyente y democracia, las nociones de pueblo, democracia, multitud y poder constituyente: “que el pueblo sea la fuente de todo poder en un gobierno democrático significa que el pueblo es el soberano de la política” (Norma, 2007, p. 90). En cuanto al Tema 4, los temas allí consignados figuran bajo el título “El régimen político colombiano”, en el cual explica cuál es la definición de régimen político colombiano y cuánto cambió dicho régimen a partir de la Constitución de 1991. Estas temáticas como ya se ha comentado antes, son presentadas por esta Editorial en concordancia con la dinámica histórica del cambio de Constitución y por lo tanto, el

números romanos. Según la cita se entiende que es este texto donde se debe buscar la referencia, la cual tampoco coincide con la página señalada. En *Economía y política 1*, (2005) la mencionada cita se encuentra en la página 60 correspondiente a la unidad 5 bajo el título de Economía.

lenguaje y los contenidos mismos van en sintonía con la pretensión educativa de esta nueva asignatura (para la época), caso similar en Santillana, pero en esta Editorial desde la óptica económica.

Retornando comparativamente a los contenidos de *Economía y Política I*, hay que mencionar que en dicho texto, el Tema 3 está dedicado a las formas de gobierno y poder, al poder constituyente y a los poderes públicos: su división y distribución, complementados en el Tema 4 con la explicación alrededor de lo que significan los poderes políticos ocultos en las sociedades y la relación entre poderes y parapoderes: “Ningún déspota de la Antigüedad, ningún monarca absolutista de la Era Moderna, [...] rodeado de miles de espías, pudo obtener jamás [...] todas las informaciones que el más democrático los Gobiernos puede conseguir hoy gracias al empleo de los cerebros electrónicos” (2002, p. 99). Estos temas encajan perfectamente y dan continuidad a las nociones de democracia y de régimen político expuestos en los Temas de Norma 2, desde el contexto colombiano, los cuales son propicios para ser socializados en las clases.

Ahora, respecto a los contenidos antes expuestos en el Tema 4, de Norma 2, no se puede dejar de mencionar la siguiente cita, pues en esta se refleja lo que ha sido una constante a lo largo de la historia política de nuestro país, en relación con el conflicto: “[...] después de una violencia política tan devastadora, ¿estaremos los colombianos llegando a la posibilidad de una ampliación efectiva del régimen político en los prometidos procesos de paz? (Norma, 2007, p. 98). Una pregunta válida y vigente tanto en su momento como en la actualidad, aunque sin resolver todavía.

En cuanto a Santillana II, la Unidad 3, continúa la misma dinámica que esta Editorial utiliza para sus textos, presenta cuatro páginas inscritas bajo el título de política, en las que se resaltan los temas relacionados con el estado de bienestar y las tesis políticas y económicas del estado de bienestar, para pasar luego a temas relacionados con la deuda externa explicando su origen, soluciones y efectos. En las dos páginas iniciales, en uno de sus apartados, se explica brevemente que “El estado de bienestar busca mejorar la calidad de vida de las personas, fortaleciendo la seguridad social para todos” (Santillana II, 2010, p. 54.). En este tema se hace un énfasis fuerte a la crisis del modelo de “bienestar” así como a las causas del origen de la deuda externa y sus posibles soluciones de pago. Esta

misma Unidad 3, en *Economía y política I*, la dedicó Santillana a explicar las nociones y mecanismos de control por parte del Estado en cuanto a lo político y económico, así como a explicar el significado del banco central y la política monetaria, además de las funciones del Banco la República. Ambas unidades en ambos textos estuvieron orientadas bajo el rótulo de política hacia la óptica de la economía, a la cual particularmente le dedican más atención y contenidos en todo el texto.

Por su lado, los Temas 5, 6, 7 de Norma 2, presentan —en 3 páginas por Tema, y una evaluación de los contenidos al final de cada tema—, una unidad conceptual, por cuanto están dedicados a explicar el significado de las instituciones políticas modernas, de los partidos políticos en el mundo y de los partidos políticos en Colombia. En cuanto a las instituciones políticas modernas, el texto expone las nociones de gobierno, constitución, parlamento, sufragio. En cada una de estas nociones se cita a algunos autores desde los cuales el texto expone dichos significados, por ejemplo, la noción de Gobierno la basa al amparo del significado expuesto por Norberto Bobbio, del mismo modo lo hace para dar la explicación sobre el significado de la constitución; aquí el texto expone dicha explicación desde la concepción liberal de la democracia, citando posteriormente a Benjamín Constant. Estos temas propuestos han sido abordados igualmente en el documento “Constitución política y Democracia – Lineamientos Curriculares” (1998) desde autores como Montesquieu, Juan Jacobo Rousseau y Hegel principalmente, mostrando con ello que este documento fue la guía que sirvió a ambas editoriales en el diseño de sus textos escolares.

Ahora, respecto al tema concerniente al “Parlamento”, Norma 2, explica cómo está conformado y lo que este significa, y para aclararlo, cita la Constitución Política de Colombia en el título V, para referirse al “Congreso (parlamento colombiano) como la rama legislativa del poder público, integrada por el senado y la cámara de representantes” (Norma, 2007, p. 104). En lo que corresponde al “Sufragio”, cita a Jeremías Bentham, “el Padre del llamado *utilitarismo*, [...] en él se hizo evidente un cambio de posición frente a la problemática del sufragio” (2007, p. 105). Temas correspondientes al ámbito de la mecánica estatal y que no son exclusivos de profesionales de la política, en cambio, es necesario estudiarlos desde la escuela y claramente, profundizarlos en la Media académica.

En el Tema 6, correspondiente a los partidos políticos, el texto explica cómo han sido históricamente los partidos políticos, así como sus características. En este caso, el texto dedicó un párrafo a explicar los partidos de notables, otro párrafo a cada partido de aparato, un párrafo un poco más extenso al partido electoral y tres párrafos más a las nuevas formas de expresión política, en el cual señala que “los cambios y las transformaciones políticas de las décadas del ochenta y del noventa, gestaron y abrieron paso a nuevas formas de expresión del interés social en general, [...] esto puede observarse en el surgimiento los denominados movimientos sociales y cívicos” (Norma, 2007, p.109). Aunque pocas veces se hace referencia directa a términos como “cívico”, bien valdría la pena señalar que en el texto se dedicara algunos apartados al tema en relación con la participación democrática.

El Tema 7, por su parte, habla del sufrimiento histórico de los partidos políticos en Colombia, las diferencias entre el partido liberal y conservador y los programas de los partidos políticos tradicionales; en tres páginas explica fenómenos como el Frente Nacional, la noción de bipartidismo y los partidos o fuerzas diferentes de los tradicionales. Es importante resaltar que por su lado, en el texto *Economía y Política I*, (Norma, 2002), los temas de esta misma unidad están orientados a explicar la relación entre economía y política, la noción de Estado (el Estado hacendista, el Estado agroindustrial, el Estado neoliberal) y una noción general del Estado colombiano en cuanto a la formación de las instituciones políticas colombianas, tal como se ha reseñado antes en esta investigación en la descripción del texto correspondiente a *Economía y política I* (2002). Retornando a la Editorial Santillana y la Nueva *Economía y política II* (2010), como ya se había expuesto en una tabla anterior, la unidad 4, se ha dedicado a temáticas en cuyo énfasis recaen los contenidos orientados a la ciencia económica, ligados de manera mínima a temas que promuevan la reflexión desde el ámbito político como se puede apreciar en los siguientes títulos: Política cambiaria. Sistema de tipo de cambio. Tipos de cambio fijo. El patrón oro. El patrón dólar. Tipos de cambio flexible. Tipos de cambio con flotación intervenida o sucia.

Al final de esta unidad, se dedica dos páginas para desarrollar temas orientados hacia la tecnología, “[...] El subdesarrollo en nuestro continente se debe, en gran parte, a la dependencia económica y política que tiene respecto de los países industrializados”

(Santillana II, 2010, p. 80). Y de esta manera termina esta unidad, dedicando algunas pocas líneas a cada título en torno a la dependencia económica y tecnológica de los «países subdesarrollados».

En cuanto a la unidad 5, Santillana II (2010) dedica, primero, dos páginas al tema de la “Mundialización de la política” (pp. 94,95) en las que, como en la unidad anterior, consagra algunas líneas al tema de la globalización y los que se “oponen” a dicha globalización, para luego dedicar media página a explicar la importancia de la “tercera vía” como una de las alternativas frente a los “desafíos para la gobernabilidad global y del Estado” (Santillana II, 2010, p. 94). Luego dedica otras dos páginas al tema correspondiente al Internet y su relación con el Estado: retos que plantea el Internet al Estado, tareas del Estado frente al manejo de Internet, Internet y subdesarrollo. Santillana II explica estas temáticas en cuatro líneas, sin profundizar en lo enunciado: “[...] la red surgió como una respuesta a las necesidades del mercado financiero y del capitalismo transnacional en su afán de mantener una interconexión constante de información” (Santillana II, 2010, p. 103). Finalmente, en la unidad 6, esta Editorial, expone en cuatro páginas, los títulos correspondientes a “El Estado y el control de la población” haciendo énfasis en el crecimiento demográfico y las consecuencias que ello implica en términos económicos para los países subdesarrollados. Al respecto expone títulos como, “programas educativos de paternidad responsable”, con los que según esta Editorial “algunos países combatirían la pobreza”. Las otras dos páginas bajo el título de política, las dedica al tema de la contaminación, pero como ocurre en las temáticas anteriores, lo hace bajo la óptica del ámbito económico orientando los contenidos a su problematización bajo esta mirada: “En general, los economistas prefieren los impuestos a las reglamentaciones porque reducen la contaminación con un costo menor para la sociedad, además, con un impuesto se puede conseguir el nivel de contaminación que se desee...” (Santillana II, 2010, p. 120). De esta manera se puede decir, que los contenidos de Santillana I y II presentan una fuerte orientación hacia la óptica económica, aun los contenidos que están bajo el rótulo de “política”, pero incluso, muchos de los contenidos correspondientes a la política, se enmarcan más dentro del ámbito de nociones en relación con conocimientos sobre el gobierno, la constitución, las leyes, las normas, estructuras y procesos de elección en los Estados; contenidos que hacen parte de lo que se ha señalado como educación cívica.

La editorial Norma (2007), por su lado, dedica el Tema 8, a la globalización, como lo hizo Santillana II, pero en este caso, Norma 2, enfoca las temáticas más desde el ámbito político que económico, aunque obviamente también menciona el ámbito político como se puede observar: “El fenómeno de la globalización le ha restado importancia a las tradicionales instituciones políticas nacionales y ha descongelado y vuelto a poner al orden del día la discusión sobre la existencia y funcionamiento de instituciones políticas transnacionales y mundiales” (p. 116). Al Tema 9, le dedica cinco páginas, incluidas fotos que ocupan gran parte de dichas páginas. En los contenidos referidos a este Tema, están: La democratización en Latinoamérica; América Latina y la globalización; derechos humanos, soberanía, seguridad colectiva, combate al narcotráfico y medio ambiente.

En esta unidad se recogen temas de importancia en los cuales, si bien no se profundiza mucho, sí señalan coyunturas importantes que le dan continuidad a los contenidos tratados en el mismo Tema 9 del texto escolar para el grado Décimo correspondiente a Norma 1: “Países como Chile, que se destacaron por una amplia y reconocida tradición de democracia liberal, cayeron en los años 70 bajo dictadura militar...” (Norma, 2007, p. 121). Así mismo, ocurre con Temas como el de los derechos humanos “Si nos encontramos en un proceso de democratización creciente, el tema de los derechos humanos se convierte en un tema central de la agenda política” (Norma, 2007, p. 122).

El Tema 10, correspondiente a “Espacios de negociación de América Latina”; el texto continúa con contenidos orientados a la globalización, a la que dedica tres páginas enfocadas a dicho tema bajo una mirada desde la integración económica y el libre comercio; Temas que en todo caso es necesario abordar sin dejar de lado la reflexión en torno a su relación con el contexto del ámbito político. Finalmente, los Temas 11, 12 y 13 de Norma (2007) se centran en profundizar temáticas tratadas a lo largo de ambos textos (Norma 1 y 2) como, el tema del Frente Nacional, la presencia del narcotráfico en la década de los años ochenta y siete páginas dedicadas a la Constitución de 1991: origen, causas, temario. Para finalizar, en este texto escolar se agrega un anexo de la Constitución política de 1991. Temas necesarios, sobre conocimientos de mecánica estatal, para ser desarrollados en la Media académica. Lo anterior contrasta con la parte final de Santillana

II (2010) que dedica 20 páginas a exponer la “Historia de la política y de las ideas políticas” a manera de recopilación de datos e información sobre el mencionado tema, sin medie en ellos hacia los estudiantes, reflexión y análisis crítico.

13.3. Análisis cuantitativo textos escolares de “Economía y política”, Editoriales Norma y Santillana, grados Décimo y Undécimo

Las siguientes tablas corresponden al resultado de la lectura desarrollada para la obtención de datos sometidos posteriormente al análisis interpretativo, a través de los cuatro textos escolares previamente clasificados y que son objeto de este estudio. Este proceso es muy importante y requiere de mucha atención porque es lo que permite posteriormente transitar desde un contenido manifiesto hasta la profundización “en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje” (Andréu, 2000, p. 22).

Unidades Genéricas	Unidades de registro	Frecuencia (cuántas veces)	Intención/función	Unidades de contexto	Sentido
Educación cívica	Instituciones	47	Adquisición conocimientos de mecánica estatal	33	Términos orientados hacia el comportamiento ciudadano
	Administración	3		1	
	Organización	29		9	
	Gobierno	103		30	
	Control	7		1	
	Sistema	13		6	
	Ciudadanía	5	Instrucción cívica. Habilitación para la ciudadanía	3	
	Compromiso	3		1	
	Exigencia	5		0	
	Valores	9		5	
Ciudadano	38	11			
Educación Política	Juicio	3	Pensamiento político en términos de la actitud crítica	2	Términos orientados hacia las teorías sobre el poder
	Deliberación	1		0	
	Opinión	2		2	
	Poder	156		104	
	Poder político	15		12	
	Liberalismo	14	Democracia como forma de gobierno	7	
	Comunitarismo	6		5	
Democracia	31	11			
Cultura Política	Participación política	17	Participación política (forma de vida democrática)	3	Términos orientados hacia las prácticas cívicas
	Elegir	2		0	
	Libertad	30		18	
	Forma de vida	1		0	
	Encuentro	3		1	
	Comunidad	16		4	
	Cultura	19		7	
	Transformación	13	Transformación social	8	
	Cambio	8		3	
	Modificación	0		0	
	Social	97		39	
Construcción	1	0			
Desarrollo	16	3			

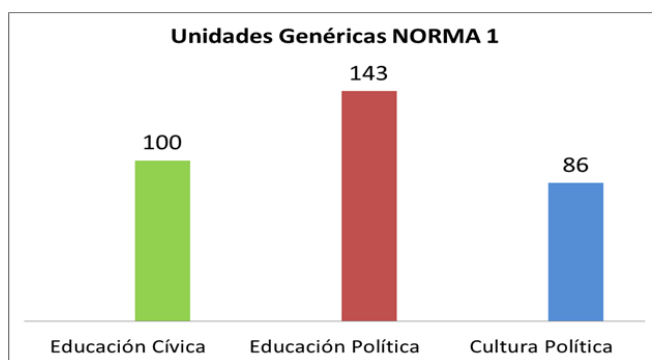


TABLA RESUMEN	
Educación Cívica	100
Educación Política	143
Cultura Política	86

Figura 8. Análisis genérico. Economía y Política Editorial Norma 1.

13.4. Ejemplos de unidades de registro en contexto según al anterior cuadro:

13.4.1. Economía y política 1. Editorial Norma

Los órganos de **Gobierno** no incluyen a todo el número de funcionarios que prestan servicios públicos o que hacen parte de lo que se llama la administración pública, sino solamente a aquellos que están en la cúspide y rodean de cerca al jefe del **gobierno**. (Norma 1, 2002, p.89.) *N10TM2ECME*

“Pero lo importante del planteamiento de Montesquieu no es la novedad de la formulación, sino la conciencia práctica que ella introduce, sobre un hecho que para su época ya era evidente en Inglaterra: la existencia de la separación de los **poderes** como garantía de una mayor libertad (Norma 1, 2002, p. 94) *N10TM3EPPC*

“[...] lo cual dio origen a la creación de una **organización** constitucional de poderes jurídicos y al nacimiento de la Constitución como garantía del Estado moderno frente a los derechos inalienables de los ciudadanos y de los asociados”. (Norma 1, 2002, p. 94) *N10TM3ECME*

“Recuerda que la **democracia** moderna siempre quiso ser un procedimiento basado en la publicidad y absoluta claridad tanto de sus postulados como de su ejercicio. Este ideal de la publicidad y claridad (visibilidad) del **poder democrático** estaba fundado en la experiencia de la antigua **democracia** ateniense, donde los asuntos que perjudicaban, beneficiaban o afectaban a todos se decidían a la luz pública en el ágora. (Norma 1, 2002, p. 97) *N10TM4EPDG*

“De allí que los individuos modernos veamos en el Estado una esfera que representa a la sociedad entera bajo preceptos de **libertad** e igualdad, en apariencia ciertos para todos”. (Norma 1, 2002, p. 105) *N10TM5CPPF*

“[...] La formación de la sociedad (Estado) es producto de la **transformación** del ser humano de un estado de naturaleza a un estado de vida civil” (Norma 1, 2002, p. 109). *N10TM6CPTS*

Unidades Genéricas	Unidades de registro	Frecuencia (cuántas veces)	Intención/función	Unidades de contexto	Sentido
Educación cívica	Instituciones	64	Adquisición conocimientos de mecánica estatal	48	Términos orientados hacia el comportami ento ciudadano
	Administración	17		2	
	Organización	23		7	
	Gobierno	73		18	
	Control	25		10	
	Sistema	62		14	
	Ciudadanía	3	Instrucción cívica. Habilitación para la ciudadanía	0	
	Compromiso	2		0	
	Exigencia	14		0	
	Valores	16		1	
Ciudadano	17	2			
Educación Política	Juicio	1	Pensamiento político en términos de la actitud crítica	0	Términos orientados hacia las teorías sobre el poder
	Deliberación	0		0	
	Opinión	6		1	
	Poder	82		23	
	Poder político	15	4		
	Liberalismo	66	Democracia como forma de gobierno	33	
	Comunitarismo	2		1	
Democracia	150	57			
Cultura Política	Participación política	24	Participación política (forma de vida democrática)	14	Términos orientados hacia las prácticas cívicas
	Elegir	6		1	
	Libertad	22		10	
	Forma de vida	0		0	
	Encuentro	3		0	
	Comunidad	10		4	
	Cultura	13	8		
	Transformación	16	Transformación social	6	
	Cambio	21		13	
	Modificación	1		0	
	Social	51		17	
	Construcción	3		0	
Desarrollo	28	8			

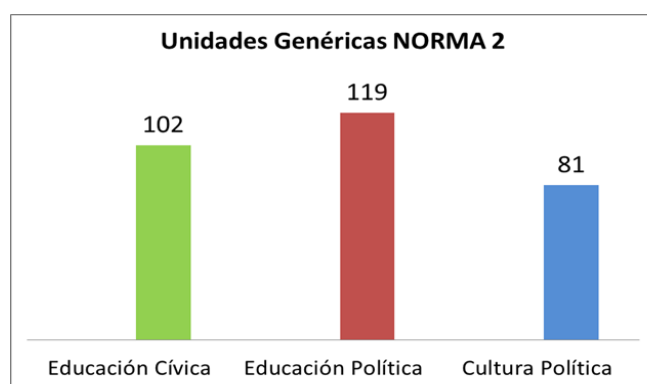


TABLA RESUMEN	
Educación Cívica	102
Educación Política	119
Cultura Política	81

Figura 9. Análisis genérico. Economía y Política Editorial Norma 2.

13.5. Ejemplos de unidades de registro en contexto según al anterior cuadro:

13.5.1. *Economía y Política 2. Editorial Norma.*

“¿Te has preguntado qué diferencia existe en la forma como se ordenan las **instituciones** políticas de un país y la de otro? ¿Por qué hablamos de parlamentarismo, en unos casos, y de presidencialismo, en otros?”. (Norma 2, 2007, p. 79) *NI1TM1ECME*

“La tercera definición de **democracia** se atribuye a quienes mantienen una defensa de lo social frente a lo político, con la intención de lograr que lo político corresponda con el ámbito de las necesidades de las mayorías”. (Norma 2, 2007, p. 85) *NI1TM2EPDG*

“La **libertad** es una noción que está muy cerca de la comprensión de cada ser humano moderno que se considere a sí mismo un ser individual, con capacidad de optar y de actuar de manera autónoma. En el plano general, se define técnicamente como un conjunto de **libertades**: de palabra, de pensamiento, de asociación, de religión, entre otras, que constituye un sistema”. (Norma 2, 2007, p. 87) *NI1TM2CPPF*

“En la Constitución colombiana de 1991, Título IX, el voto es definido como un derecho y un deber **ciudadano**. Se define con carácter universal, secreto y representativo. Además, se especifican normas para hacer extensivo el sufragio a espacios no tradicionales, como las consultas internas de los partidos. (Norma 2, 2007, p. 105) *NI1TM5ECIC*

“La voluntad política de **poder** puede presentarse bajo la forma contemporánea de un medio de comunicación, de un líder carismático, incluso, de acciones colectivas espontáneas que inciden en el **poder** existente, a favor o en contra, o que se expresan como una fuerza con **poder**”. (Norma 2, 2007, p. 108) *NI1TM6EPPC*

Unidades Genéricas	Unidades de registro	Frecuencia (cuántas veces)	Intención/función	Unidades de contexto	Sentido
Educación cívica	Instituciones	19	Adquisición conocimientos de mecánica estatal	17	Términos orientados hacia el comportamiento ciudadano
	Administración	12		12	
	Organización	7		6	
	Gobierno	19		4	
	Control	15		8	
	Sistema	17		6	
	Ciudadanía	7	Instrucción cívica. Habilitación para la ciudadanía	5	
	Compromiso	14		12	
	Exigencia	22		15	
	Valores	7		6	
Ciudadano	35	18			
Educación Política	Juicio	5	Pensamiento político en términos de la actitud crítica	5	Términos orientados hacia las teorías sobre el poder
	Deliberación	6		5	
	Opinión	7		5	
	Poder	46		8	
	Poder político	15	6		
	Liberalismo	11	Democracia como forma de gobierno	8	
	Comunitarismo	6		5	
	Democracia	43		17	
Cultura Política	Participación política	53	Participación política (forma de vida democrática)	24	Términos orientados hacia las prácticas cívicas
	Elegir	10		9	
	Libertad	8		6	
	Forma de vida	5		5	
	Encuentro	5		5	
	Comunidad	24		11	
	Cultura	21		6	
	Transformación	6	Transformación social	3	
	Cambio	13		8	
	Modificación	7		4	
	Social	50		27	
	Construcción	5		5	
	Desarrollo	8		5	

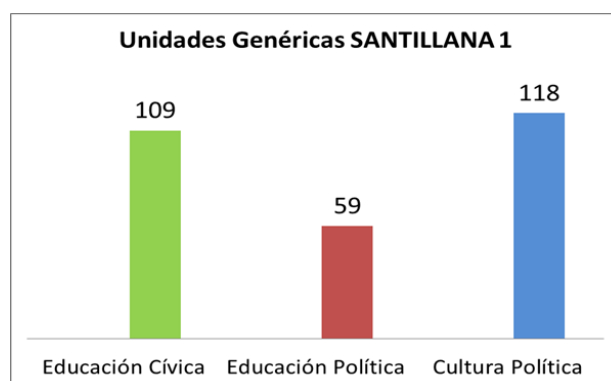


TABLA RESUMEN	
Educación Cívica	109
Educación Política	59
Cultura Política	118

Figura 10. Análisis genérico. Nueva Economía y Política. Editorial Santillana I.

13.6. Ejemplos de unidades de registro en contexto según al anterior cuadro:

13.6.1. Nueva Economía y Política. Editorial Santillana I

Esas **instituciones** que lideraban grupos de personas establecían leyes, dirigían, controlaban e impartían justicia. Las personas encargadas de estos quehaceres organizativos y directivos recibieron el nombre de gobernantes. Por su parte, esta actividad de gobernar recibió el nombre de política — de la palabra griega polis, que significa ciudad—. Por estos motivos la política es el arte de gobernar a las naciones. (Santillana I, 2010. P. 14) *SIOUNIECME*

“(…) Pues bien, toda esta organización del **poder político** recibe el nombre de Estado.” (Santillana I, 2010, p. 14) *SIOUNIEPPC*

“Si por algún motivo determinados **ciudadanos** o grupos de personas no pueden ejercer sus derechos, esa sociedad no será auténticamente democrática.” (Santillana I, 2010, p.18) *SIOUNIECIC*

“La **república democrática**. Esta forma de Estado surgió a partir de la Revolución francesa. Sus fundamentos son la elección popular y la separación entre las ramas del poder público (ejecutivo, legislativo y judicial)” (Santillana I, 2010, p. 18) *SIOUNIEPDG*

El jefe de la rama ejecutiva es el Presidente de la República, elegido popularmente para un período de cuatro años, por una cantidad de votos superior a la mitad más uno del número de votantes que **participan** en la elección. (Santillana I, 2010; p. 20) *SIOUNICPPF*

“La circunstancia de vivir asociados con otras personas constituye un acontecimiento fundamental para nosotros, [...] Esta realidad se conoce con el nombre de hecho **social**” (Santillana I, 2010, p. 14) *SIOUNICPTS*

“Como miembros de una sociedad, todos tenemos deberes para con los demás, llamados deberes **sociales** y deberes hacia nosotros mismos, llamados deberes individuales”. (Santillana I, 2010, p. 38) *SIOUN2CPTS*

Unidades Genéricas	Unidades de registro	Frecuencia (cuántas veces)	Intención/función	Unidades de contexto	Sentido
Educación cívica	Instituciones	29	Adquisición conocimientos de mecánica estatal	25	Términos orientados hacia el comportamiento ciudadano
	Administración	5		5	
	Organización	50		8	
	Gobierno	110		10	
	Control	9		5	
	Sistema	31	5		
	Ciudadanía	5	Instrucción cívica. Habilitación para la ciudadanía	3	
	Compromiso	8		3	
	Exigencia	11		4	
	Valores	14		7	
Ciudadano	29	17			
Educación Política	Juicio	6	Pensamiento político en términos de la actitud crítica	5	Términos orientados hacia las teorías sobre el poder
	Deliberación	5		5	
	Opinión	8		5	
	Poder	100		16	
	Poder político	16		5	
	Liberalismo	39	Democracia como forma de gobierno	5	
	Comunitarismo	10		5	
	Democracia	44		20	
Cultura Política	Participación política	20	Participación política (forma de vida democrática)	18	Términos orientados hacia las prácticas cívicas
	Elegir	16		5	
	Libertad	29		4	
	Forma de vida	5		5	
	Encuentro	12		5	
	Comunidad	20		5	
	Cultura	45		7	
	Transformación	12	Transformación social	5	
	Cambio	27		6	
	Modificación	5		5	
	Social	89		14	
	Construcción	6		6	
Desarrollo	53	7			

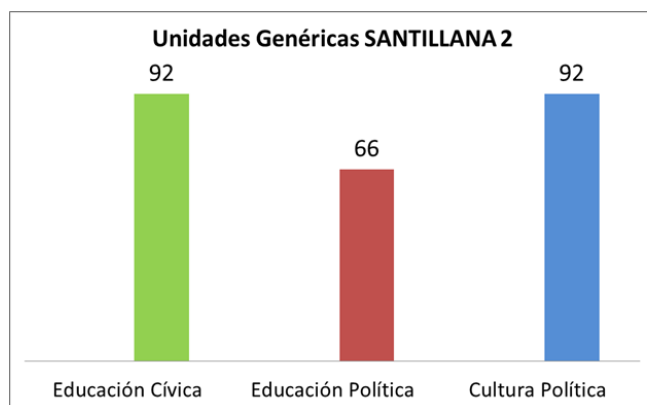


TABLA RESUMEN	
Educación Cívica	92
Educación Política	66
Cultura Política	92

Figura 11. Análisis genérico. Nueva Economía y Política Editorial Santillana II.

13.7. Ejemplos de unidades de registro en contexto según el anterior cuadro:

13.7.1. Nueva Economía y Política. Editorial Santillana II.

“(…) existen personas que organizan y **gobiernan** a nombre del pueblo que los eligió. Pues bien, en esto consiste la política; en **organizar** y **gobernar** grupos humanos para lograr el bien de todos.” (Santillana II, 2010, p. 12.) *SIIUNIECME*

“Nadie puede negar al **ciudadano** su derecho al voto. De este modo la soberanía radica en el pueblo (fraccionada en cada uno de sus miembros).” (Santillana II, 2010, p. 23.) *SIIUNIECIC*

“**Democracia** representativa Se basó en las ideas del abate francés Emmanuel Sиейés, autor de ¿Qué es el Tercer Estado? (1789), quien desarrolló la llamada teoría de la representación política, según la cual el pueblo está representado por políticos.” (Santillana II, 2010, p. 23.) *SIIUNIEPDG*

“También al Estado benefactor se le acusa de producir desmovilización **social**: nadie se arriesga ni se complica la vida e, incluso, se da una menor participación ciudadana en la “cosa pública”. Aunque se produce un ambiente de queja continua, falta espíritu crítico y se generaliza el conformismo. (Santillana II, 2010, p. 55.) *SIIUN3CPTS*

“(…) para Fukuyama el socialismo sucumbió frente al **liberalismo**, este último representa la idea triunfante que confirmaba el final de la historia. A partir de ahí se entroniza el pensamiento único **liberal** como la “verdad” del mundo actual.” (Santillana II, 2010, p. 94.) *SIIUN5EPDG*

Sin embargo, las parejas, en especial las de estrato bajo, siguen engendrando muchos hijos. Este hecho agrava su situación de pobreza y crea un gran problema **social** que impide en gran manera o frena al menos el desarrollo económico del país.” (Santillana II, 2010, p. 114.) *SIIUN6CPTS*

13.8. Consideraciones finales

Luego de haber hecho el recorrido por todos los textos objeto de estudio para esta investigación, quedan las siguientes consideraciones:

La presencia de contenidos con énfasis en temáticas correspondientes a la política o a la cívica se dan debido a la normatividad existente que obliga, por un lado, al estudio de la constitución y la instrucción cívica según el artículo 41 de la constitución de 1991 y por el otro a la obligatoriedad de profundizar en la enseñanza de la política en la media académica según el artículo 31 de la ley General de educación. Si bien los mencionados textos tienen como finalidad presente contenidos referidos a la política, estos mismos textos escolares incluyen temáticas correspondientes a la educación cívica, sin mencionarla directamente, sino más bien de manera transversal entre los contenidos de política. Así estarían ofreciendo textos escolares que abarcan ambas exigencias.

Según los cuadros expuestos en este trabajo se aprecia cómo ambas editoriales dan más relevancia a uno u otro tema en cada uno de sus tonos. Por ejemplo, la Editorial Norma dedica más contenidos a temas correspondientes a la política en el texto para el grado Décimo y en cambio en el texto para el grado Undécimo hace mayor énfasis en temas correspondientes a contenidos relacionados con la estructura del estado y su mecánica estatal, sin desconocer que en ambos textos hay presencia de tales contenidos. En el caso de la Editorial Santillana el texto correspondiente *Economía y Política I*, tiene mayor presencia de contenidos correspondientes a la educación cívica, aun teniendo en cuenta que en los temas referentes a la política muchos de estos contenidos se presentan en combinación con política y economía, incluso verificando tales contenidos, se observa en este texto que en la unidad y 4, bajo el título. “política”, página 82, aparecen los correspondientes a temáticas de la ciencia económica y efectivamente cuando se va a la mencionada página figura realmente el título de economía. El texto de *Economía y política II*, para esta Editorial, conserva porcentajes similares a los del tomo I en cuanto a los contenidos analizados, sólo que en el caso de esta editorial se combinan los contenidos de política educación cívica y economía como ocurre en el caso de la unidad y 4 en la que bajo el título de política se exponen contenidos como: “tipos de cambio fijo”, “el patrón oro”, “el patrón dólar”, “tipos de cambio flexible”.

Indudablemente esos textos continúan vigentes y han servido de apoyo a muchos docentes, de hecho, aún es posible verificar en la red Internet, cómo muchos de los planes de área de algunos colegios toman el índice de estos textos sus propios contenidos para ser desarrollados durante el año lectivo en sus colegios, y de ahí su importancia, puesto que a falta de lineamientos curriculares que a manera de guía presenten unos contenidos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para ambas áreas, estos textos escolares se convierten en modelos a seguir. En resumen, son una herramienta que les ofrece a los profesores ideas y temáticas para llevar a cabo en sus aulas, pero aun así, salvo algunos pequeños cambios, sobre todo en su forma, durante mucho tiempo permanecieron iguales, incluso repitiendo algunos errores.

Cuando en el año 1991 se elaboró una nueva constitución política en el país, había unas condiciones específicas políticas y sociales que dieron pie a pensar en la obligatoriedad de estudiar en todas las instituciones educativas oficiales o privadas la Constitución y la educación cívica. Más adelante, en 1994, con la Ley general de educación (115), se consideró que era importante hacer mucho más énfasis en la enseñanza de la política.

Según se ha visto en esta misma investigación no existían unas condiciones apropiadas para llevar a cabo dicha pretensión, por ello seguramente los primeros textos escolares sólo comenzaron a circular a partir de 1999 como se puede constatar en el texto de la Editorial Norma.

Quizá las condiciones en ese momento hacían prever la necesidad de formar a los estudiantes en estas materias, sin embargo, hasta la fecha no se tiene claridad sobre si las instituciones públicas o privadas adelantan en sus currículos algún proyecto de educación cívica, o qué tanto profundizan en la educación política cuando, a lo sumo, muchas de estas instituciones educativas dedican una o dos horas semanales a la enseñanza de la política; en lo que concierne a la educación cívica no se sabe. Dadas las condiciones actuales en el país quizá sea éste el momento apropiado para retomar y redoblar los esfuerzos que, desde 1991 se han venido exigiendo con respecto a estas materias.

14. Conclusiones

Uno de los puntos a tener en cuenta como resultado de esta investigación, es el relacionado con el análisis descriptivo realizado a los textos escolares “Economía y política” de las editoriales Norma y Santillana para la media académica en Colombia, que consistió en mostrar cómo afinar una idea en torno a la educación política en Colombia, aunque debe reconocerse que el sólo hecho de producir unas cifras con base en datos estadísticos no demuestra por sí mismo una hipótesis. De este trabajo cabe resaltar que dicho análisis, en el marco de una descripción manifiesta en los contenidos, permite visibilizar y poner de presente al mismo tiempo las inferencias latentes en dichos contenidos con los que más adelante se puede dar sentido a la investigación-. Lo anterior, luego de haber realizado las clasificaciones y posteriores comparaciones entre los contenidos de los diferentes textos escolares.

De igual forma hay que tener presente que ambas posibilidades son válidas y por lo tanto se permite su combinación como ocurrió en cierta medida con esta investigación. Aunque se entiende que, como lo señala (Colle, 2011), “si el Análisis de Contenido se ciñe estrechamente al contenido manifiesto, sus resultados serán más confiables, aunque se corre el riesgo de que sean también menos relevantes; y si se profundiza en el contenido latente, su fiabilidad será más baja pero su relevancia será mayor.” (p. 6), para esta investigación se decidió utilizar ambas posibilidades.

Con todo lo anterior se tiene:

1- Desde el marco teórico se pudo establecer lo siguiente: que se entiende por educación política a las temáticas contenidas en la filosofía política. Basados en que quienes diseñaron el documento “Constitución política y democracia. Lineamientos curriculares” por parte del Ministerio de Educación Nacional, tomaron como una de sus fuentes a Bárcena quien finalmente sostiene esta visión sobre la educación política, asimismo, quienes diseñaron los textos escolares a su vez, se debieron haber basado en dichos lineamientos. De esta manera y puesto que en el mencionado documento se hace un énfasis marcado hacia la “Instrucción cívica”, las editoriales Norma y Santillana la incluyeron en sus contenidos sin especificar que lo estaban haciendo. Así, aunque dichos textos escolares

figuran como textos de política, puede argumentarse, si se los exige temáticamente, que hay gran presencia de contenidos respecto de la educación cívica en ellos.

2- En los textos escolares y por lo tanto en los contenidos que se enseña desde dichos textos en las instituciones educativas, hay un alto porcentaje de contenidos orientados hacia la educación cívica, no explicitar este hecho conlleva a pensar lo expuesto en la hipótesis: que se equipara la educación política con la educación cívica.

3- La presencia de contenidos en los textos escolares con énfasis en temáticas correspondientes a la política o a la cívica se dan debido a la normatividad existente que obliga, por un lado, al estudio de la constitución y la instrucción cívica según el artículo 41³² de la Constitución Nacional y por el otro a la obligatoriedad de profundizar en la enseñanza de la política en la media académica según el artículo 31 de la ley General de educación. Es preciso entonces señalar que el hecho de que haya presencia de unos contenidos más que de otros en los textos de ambas editoriales no representa en sí mismo el problema de fondo, sino más bien que ello no se les especifique a los usuarios de dichos textos, lo cual por un lado, propicia la confusión de los conceptos correspondientes a la cívica y a la política, y por el otro, va en sentido contrario a llevar el área de política hacia un nivel más avanzado, ya que finalmente, se estaría enseñando una materia bajo el concepto de otra.

4- Si se observan las tablas resumen de los gráficos estadísticos, (ver figuras 8,9,10, 11, en esta misma investigación) se podrá observar, en ambas editoriales, una tendencia a presentar igual cantidad de contenidos respecto a sus unidades genéricas, para ambos grados: Décimo y Undécimo. Se infiere entonces que ya se tenía como propósito incluir los contenidos de ambas materias de una manera porcentual equivalente dando cumplimiento,

³² En el documento del Ministerio de Educación “serie lineamientos curriculares” se expone lo siguiente con respecto a este artículo: Dos aspectos deben resaltarse en esta norma: el primero, el carácter obligatorio de esta instrucción, al punto que es objetivo cardinal de la educación en nuestro país. El segundo, la norma sugiere la estrategia pedagógica de promover el aprendizaje de los principios y valores de la participación democrática a partir y en medio de las prácticas que fomente la escuela. La democracia no puede ser un discurso ajeno que repiten los alumnos como loros, sino un valor llamado a convertirse en carne de la carne de los colombianos. (p. 8)

aunque sin hacerlo de manera explícita, a los requerimientos de ley con respecto a la educación cívica y a la educación política.

5- En cuanto al ítem de Cultura política, necesariamente y según definiciones dadas sobre las nociones de educación política, educación cívica y Cultura política, esta última está orientada más hacia el ámbito de la educación cívica que al de la educación política. Ello como se puede observar en los gráficos, implica una mayor presencia de contenidos referidos a la cívica en ambas editoriales y en ambos grados, aunque es mucho más evidente en la Editorial Santillana.

6- Es necesario reseñar (aunque no está incluido directamente en esta investigación) que hay un tratamiento similar para los temas relacionados con la Economía, como materia a ser enseñada en la Media académica, pues el propósito explícito de estos textos escolares, como su nombre lo indica: es ofrecer contenidos para las materias de Economía y Política, de acuerdo al artículo 31 de la ley 115. En ambas editoriales se exponen los temas referidos a la economía y la política con una tendencia porcentual muy similar. (Ver figuras 2, 3, 5, 7 al respecto en esta misma investigación). Norma, por ejemplo, separa dichos contenidos de manera taxativa dividiendo el texto en 12 temas de Economía y 13 temas a la Política; Santillana, en cambio, los intercala dentro de las mismas 6 unidades temáticas a lo largo de todo el texto. Aun así, como se observa en el gráfico, luego de hacer el análisis cuantitativo de contenidos, en ambas editoriales resultan con mayor presencia los temas económicos que los temas políticos para ambos grados, lo cual indica a su vez, una mayor atención y apuesta educativa orientada más hacia lo económico que hacia lo político en estas Editoriales, principalmente en el caso de Santillana.

7- Que no haya unos lineamientos y unos estándares sobre lo que significaría un “nivel más avanzado en política” y que sean los textos escolares los que propongan lo que debe enseñarse en las instituciones académicas conlleva a darles la razón a quienes critican la presencia de los textos escolares en las instituciones educativas en tanto que pueden ser transmisores de formas dominantes del pensamiento. Por ejemplo, en este caso, se conoce que la Editorial Santillana llegó a Colombia en 1988 y en el año 2000, se integró en el Grupo Prisa, un grupo de educación, entretenimiento y comunicación dirigido por José Luis Cebrián que en Colombia, es propietaria de Caracol Radio.

8- Incluir una materia de profundización sobre política en la Media académica³³, a partir de 1994, significó una apuesta importante para Colombia, dirigida al fortalecimiento de la democracia. Esta iniciativa no tuvo en cuenta que con la falta de unos lineamientos³⁴ claros en torno a dicha materia se iba a dificultar su fortalecimiento, pues como lo señala Leyva en el libro “La ciencia política en Colombia ¿una disciplina en institucionalización” aunque en los años noventa hubo una “explosión” de la Ciencia Política en el país, “no existió en Colombia un acuerdo sobre qué se debía tener en cuenta a la hora de diseñar los programas de Ciencia Política, hacía dónde se debía dirigir la investigación y qué se debía leer para aprender de la disciplina” (Leyva, 2013, p. 14). En esta medida, se podrá inferir, que al igual que en los pregrados de Ciencia Política, en la Media académica tampoco se iba a tener claridad sobre lo que se debía enseñar en la nueva asignatura dedicada a la política, y por lo tanto, ello dificultaría que en adelante se pudiera cumplir con lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional en la ley 115 concerniente a la profundización en la materia.

³³ Cabe recordar que la noción de Media académica corresponde a los grados Décimo y Undécimo en el bachillerato.

³⁴ En la serie, guías N°6, expedida por el Ministerio de Educación Nacional, se dedica un pequeño apartado para los grados Décimo y Undécimo, denominado “Participación y responsabilidad democrática” (p. 25) dentro del proyecto del MEN en Competencias ciudadanas dirigido a la Formación ciudadana. Del mismo modo, en los lineamientos para ciencias sociales, expedidos por el MEN, a través de 8 ejes curriculares, se entrega una “Malla curricular” desde primero de Básica Primaria hasta Undécimo en la Educación media; en la cual se establecen los ámbitos conceptuales y competencias sugeridos para los grados antes mencionados, en estos, entre otros ejes curriculares se incluye el de “Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz” (p. 63). También en los “Estándares básicos en ciencias sociales y ciencias naturales” se puede encontrar diez puntos en un apartado dedicado a las “relaciones ético – políticas” cuyo encabezado tiene el siguiente estándar: “Comprendo que el ejercicio político es el resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen en las relaciones de poder entre los Estados y en el interior de ellos mismos”(p. 131), sin embargo y dado lo anterior es necesario resaltar que finalmente no hay lineamientos ni estándares orientados a una “profundización en política” como lo establece la norma del MEN, con lo que se evidencia que el problema de tomar los lineamientos establecidos para las ciencias sociales radica en que no hacen parte de la mencionada “profundización en política” y que además si se tuvieran que utilizar dichos lineamientos en ambas materias, una de los quedaría sobrando, ya que se estarían repitiendo los mismos contenidos, como ocurre muchas veces en las enseñanzas de ambas materias y queda claro también que el documento emitido por el MEN en el año 1998 sobre “Constitución política y democracia” queda orientado específicamente a la “instrucción cívica”.

9- No se puede desconocer las distintas polémicas que el uso de textos escolares ha suscitado en la comunidad académica: por su costo, énfasis temáticos, líneas de pensamiento —en cuanto a la presencia o ausencia expresadas en sus contenidos—, errores en datos e información, que se hacen extensivos al interior de las aulas de clase; pero aun así es innegable el protagonismo que estos textos han tenido por décadas al interior de las instituciones educativas, razón por la cual se amerita que sean sometidos a examen y ajustes con cierta frecuencia por parte de la comunidad académica.

10- Una iniciativa con la cual se pretende dar claridad a las nociones y conceptos a trabajar en Educación cívica y en Educación política no puede quedar solamente en el ámbito de la teorización y la discusión sobre un proyecto que tiene como fin último formar ciudadanos con capacidad para discernir y poner en práctica sus deberes y derechos consagrados en la Constitución, debe además comprender y debatir las distintas maneras acerca de cómo la democracia puede ofrecer a los ciudadanos la satisfacción de sus necesidades en cuanto a su relacionamiento e igualdad política, entendida esta por Dewey, como igualdad de oportunidades y autodeterminación. Un punto en el que Fernando Bárcena (1997, p. 33), en su libro “El oficio de la ciudadanía”, señala al explicar que estos asuntos, “los referidos al ejercicio de la ciudadanía no conciernen únicamente a personalidades extraordinarias sino más bien que están en el ámbito de las personas corrientes, concretamente en los ciudadanos adultos”.

11- En cuanto al Marco teórico cabe reseñar que una vez establecidos los puntos cardinales del proyecto investigativo, fue preciso construir una red conceptual con los textos necesarios para adelantar el trabajo que se había planteado desde los textos escolares. La idea de revisar los fundamentos teóricos de los contenidos dedicados a la educación política para la media académica, presentes en los mencionados textos representan un esfuerzo por rastrear la manera como dichos textos intentan suplir la falta de lineamientos y estándares en política, y porque también parece que asumen la política y la cívica como sinónimos. Para ello se partió de autores que permitían demostrar lo contrario: no hay una sinonimia entre cívica y política. En esta dirección se llegó a Bárcena y su libro “El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política”, reseñado en la bibliografía del Ministerio de Educación como fuente para la elaboración del documento

“Constitución política y democracia”. De esta misma manera, de Bárcena se llegó a Hannah Arendt, John Dewey, Richard Bernstein, Henry Giroux, igualmente Norberto Bobbio, mencionado con frecuencia en los textos correspondiente a Norma; además de otros autores que fueron apareciendo entre estas lecturas y los mismos textos escolares, con ello se buscaba dar respuesta a lo se debía entender por política, y más aún, por el significado de una profundización en la educación política.

Todo lo anterior, se justificó porque cualquier proyecto educativo que esté basado y fundamentado en formas de vida democráticas, sólo es viable en la medida en que sean los propios ciudadanos quienes ayuden a cimentarlo y a diseñarlo, lo cual sólo puede ocurrir si dichos ciudadanos poseen las capacidades necesarias que reclama tal construcción, sobre todo, porque como señala el Ministerio de Educación, (1998) en momentos de “violencia callejera y juvenil, desborde de la delincuencia, corrupción generalizada, crecimiento de la apatía ciudadana, hay quienes ponen toda su esperanza en lo que la escuela pueda hacer en la formación de los nuevos ciudadanos” (p. 16), con lo cual se da cuenta de la importancia de estas disciplinas.

12- A través de las lecturas de los autores antes mencionados se llegó a la comprensión, de acuerdo con Bárcena (1997, p. 28) que “[...] —pensar la educación política de la ciudadanía desde el marco de interpretación más amplio que proporciona una filosofía política— depende de que previamente aceptemos que no es posible pensar los conceptos de educación, de política y de ciudadanía al margen de la tradición que les dio su origen”, por ejemplo, desde Platón y Aristóteles y la manera como abordaron el tema de la política hasta la época contemporánea pasando por la modernidad, lo que ubica a la educación política dentro del ámbito correspondiente a la filosofía política, sobre la cual explica Bobbio (2003, pp. 77-81) , que se pueden distinguir por lo menos 4 significados diferentes: 1. la manera más tradicional y corriente de entender la filosofía política es concebirla como la descripción, diseño y teorización de la óptima República. O si se quiere, como la construcción de un modelo ideal de Estado. Una segunda forma de comprender la filosofía política es considerarla como la búsqueda del fundamento último del poder, que nos permite responder a las preguntas, “¿a quién debo obedecer?” y “¿por qué debo obedecer?”. Una tercera forma correspondería a que por filosofía política también se

puede entender la determinación del concepto general de política, como facultad autónoma, manera o forma del espíritu: si hay una distinción entre política y moral, si la conducta política tiene sus propias leyes, si el fin justifica los medios, si el Estado se puede gobernar con padrenuestros, etcétera; y la cuarta forma de entenderse la filosofía política es como un discurso crítico, construido sobre los presupuestos, condiciones de verdad, es decir, como metaciencia: problemas epistemológicos, lógicos, lingüísticos y en general metodológicos). Luego se pudo observar, con respecto a los textos escolares, que los contenidos que más se aproximaban a algunas de las anteriores definiciones, eran los correspondientes a las teorías sobre el poder, especificado por Bobbio en la segunda clasificación.

13- En cuanto a la educación cívica, básicamente entre otras definiciones se retomó la planteada por Rosario Jaramillo y Gabriel Murillo (2013) en el texto "Educación y pensamiento crítico para la construcción de ciudadanía: Una Apuesta al Fortalecimiento Democrático en las Américas", en el cual se plantea que:

En esencia, la educación cívica se refiere a la transmisión del conocimiento de las nociones básicas de la política y del gobierno plasmadas en la Constitución y en las leyes. Por esta razón, se mantiene este nombre, dado que es lo que la mayoría de las personas entienden por educación cívica. Pero, complementariamente, la educación ciudadana se refiere a la formación y desarrollo de actitudes y valores que disponen a las personas a participar en los asuntos públicos, a buscar el bien común y a practicar en las relaciones interpersonales diversas formas de entendimiento social. Por esta razón se requiere que la educación cívica y la ciudadana se complementen conjuntamente. (p. 6).

Así la cívica entendida como mecánica estatal expone contenidos, según se observó en los textos escolares, orientados a explicar asuntos básicos correspondientes al ejercicio de la ciudadanía en lo que respecta a la participación democrática orientada hacia los asuntos públicos del país.

14- La temática correspondiente a la Cultura política para la democracia, planteada en el documento de “Constitución política y democracia”, se articula paralelamente con la noción de educación cívica. De esta manera esta investigación se apega a una noción de *Cultura política* entendida como el conjunto de ideas que tiene la gente sobre la vida en sociedad, sobre el poder y la autoridad, sobre los fines de una y otros, ideas con las que aprecia lo que ocurre y que se convierten en costumbres que muchas veces se realizan sin saber lo que significan”. (p. 40)

En este mismo documento, se postula el “Retorno de la cívica”, el MEN estipula que “La instrucción cívica debe suministrar el conocimiento básico de las instituciones públicas, [...] que el futuro ciudadano no sea un analfabeta en política, [...], que conozca los usos y abusos del poder y la manera como éstos pueden beneficiarlo o perjudicarlo” (ibíd., p.49), demostrando con ello la fuerte apuesta que desde este estamento se hace por la enseñanza de la Educación cívica en las instituciones educativas, las cuales durante algún tiempo convirtieron este texto en una guía sobre los contenidos que debían ser enseñados en las clases de política. El problema está en que estos contenidos se deben revisar y renovar de acuerdo a las condiciones, contextos y dinámicas presentes en la cotidianidad del país, procurando con ello que dichos contenidos sean cada vez más próximos a los estudiantes, para evitar con ello lo que señala Dewey (1997): que los contenidos se tornen estáticos, como puede ocurrir con la filosofía política, si no se ponen en un contexto presente. De no hacerlo se correría el riesgo de la discontinuidad entre un pasado estático y un presente que reclama acciones actuales con miras a la planeación del futuro; en este sentido es pertinente afirmar con Paredes (2010) que:

En la educación tradicional el énfasis está puesto en los contenidos que, según los adultos, resultarán útiles a futuro para las nuevas generaciones. La fuente de consulta de este contenido era el pasado entendido como algo acabado y que explícitamente aparecía desligado de la experiencia vital de los educandos. De alguna manera, ante nuestros ojos este pasado conceptual se revela como un fin en sí mismo que debe ser trabajado por todos sin ninguna variación, lo que implica que la relación que sostienen los educandos

con ese cuerpo de contenidos no busca reorganizarlos, sino que legitima su condición inamovible. (p. 254)

15- Si ha habido alguna dificultad para definir los contenidos de la asignatura de política para la educación media, una enseñanza próxima y necesaria se encuentra contenida en las nociones y conocimientos dirigidos al aprendizaje y comprensión de la mecánica estatal, entendida como los conocimientos sobre la estructura del Estado, para criticar y cuestionar las acciones que derivan del mismo, pero no en un nivel superficial sino en uno que permita ir más allá de los contenidos enmarcados desde los puntos de vista oficiales. También para exigir a la comunidad el cumplimiento razonado de los deberes y derechos que emanan de dicho Estado.

Reforzando lo anterior, en cuanto a la importancia de la educación cívica, Jaramillo y Murillo (2013), especifican que a través de esta asignatura es posible responder algunos interrogantes de la vida política cotidiana como:

¿Es posible incidir en el tipo de sociedad en la que se quiere vivir? ¿Es esto posible hacerlo en cuanto al tipo de sistema económico, jurídico y político preferido y cómo hacerlo? ¿Qué relación existe —si la hay— entre las formas de poder en el hogar, en la escuela, en la iglesia, en el trabajo... y las formas de poder en el gobierno? ¿Cómo son las relaciones entre el poder político, los grupos económicos y otras organizaciones sociales? ¿Cómo se desarrollan adecuadamente las mentes para reconocer inteligentemente las transformaciones socioeconómicas y políticas necesarias y cuáles son las controversias sobre estos temas? ¿Cómo se dan las relaciones de poder entre naciones? ¿Cuál es el significado del poder y para qué sirve? ¿Por qué unas personas lo buscan y otras no? ¿Qué clase de líderes se busca elegir? ¿Qué mecanismos hay para decidir quiénes gobiernan? ¿Qué pasa cuando hay descontento con ellos? ¿Qué papel juega la religión en el orden social? ¿Qué se hace cuando no es posible lograr acuerdos? ¿Cómo se construye consenso sobre el disenso? ¿Por qué acoger y respetar la ley? ¿Cómo se fortalece la legitimidad del estado? Cuando

las personas se hacen estas preguntas y buscan las respuestas libremente, y cuando tienen las actitudes y habilidades para que los conflictos diarios se resuelvan de forma razonada y sensata, es porque viven en una democracia que les ofrece la posibilidad de pensar críticamente y expresarse libremente. (p. 6)

Tal como lo plantean Jaramillo y Murillo (2014, p. 6), un proyecto de educación cívica “se refiere a las nociones básicas de la política y el gobierno plasmadas en la Constitución y en las leyes”, así como la organización y estructura del Estado. Por su lado, para Bárcena (1997, p. 28). Se debe “pensar la educación política de la ciudadanía desde el marco de interpretación más amplio que proporciona una filosofía política”, por ejemplo, desde las enseñanzas de Platón y Aristóteles y la manera como abordaron el tema de la política hasta la época contemporánea pasando por la modernidad.

16- Por todo lo anterior y frente a la necesidad de especificar formalmente los contenidos que deben ser enseñados a los estudiantes en la educación media, se ha hecho necesario recurrir a los textos escolares que son documentos valiosos por su uso y presencia en los colegios, pues tales textos en muchos casos terminan siendo los que señalan los contenidos que deben ser enseñados en las instituciones educativas. En este sentido, frente a la problemática de los textos escolares y su función en la enseñanza de los educandos, se puede mencionar a Paredes (2010) cuando cita a John Dewey (1960) para señalar que, aunque este filósofo propende por un modelo de educación diferente al tradicional, que es estático y lleno de contenidos desconectados de la realidad que viven los estudiantes, ello “no implica pues la supresión del libro (...) lo que cambia es su función. A partir de aquí los textos son guías para los estudiantes” (p. 259).

Finalmente, no se puede negar que la generalización de un proyecto democrático para el fortalecimiento de la democracia, basado en la enseñanza de la política, exige precisión conceptual en cuanto a la claridad y distinción ofrecidas en sus contenidos, de esta manera, es significativo el hecho que en el año de 1998 el MEN publicara un texto denominado *Constitución política y Democracia. Lineamientos curriculares*; en el cual se dejaba claro que el Ministerio de Educación abandonaba su papel de diseñador de currículos y se convertía en un orientador y facilitador de los mismos, dando con ello la posibilidad de que

fuera la misma comunidad académica la que basada en dichas orientaciones definiera lo que debía ser enseñado en las diferentes instituciones escolares, en este caso en las correspondientes a la educación media. En el mencionado texto el Ministerio de Educación entre otras temáticas, proponía “El Retorno de la cívica”. Se puede inferir entonces que dicha iniciativa fue retomada por los textos escolares, incluida en sus contenidos, aunque no de una manera explícita y llevada a las aulas a través de la nueva materia de política.

Un debate en este sentido ha sido necesario y ha estado ausente en la comunidad académica, por lo tanto, es imperante exponerlo con el ánimo de construir en torno al mismo la precisión conceptual necesaria para el fortalecimiento de la enseñanza en política, así como de la Educación cívica. Para dar claridad a cualquier proyecto que implique el fortalecimiento de la democracia en el país, el cual debe estar basado, parafraseando a Giroux, (2006), en un proyecto de participación ciudadana que permita la creación de una sociedad justa, es necesario partir de una alfabetización cívica hacia otra de responsabilidad política en torno a un concepto democrático de la vida colectiva.

En cuanto a los contenidos a desarrollar en estas asignaturas: Educación política y cívica —aun en los textos escolares—, es importante reflexionar la pertinencia de un proyecto que incluya, para la primera, los temas relacionados con las teorías sobre el poder y cuál debería ser el mejor gobierno o proyecto democrático a la luz de los clásicos en relación con la filosofía política o si resulta mejor concentrarse en un propósito de Educación cívica que ofrezca conocimientos básicos sobre la política y la estructura del estado, a partir de los aprendizajes y conocimientos propios obtenidos en la cotidianidad de los educandos en sus comunidades. En este sentido Bárcena (1997) señala que:

[...] la educación, lo mismo que la labor de asumir un compromiso con la participación cívica, constituyen formas privilegiadas de *acción* en las que los hombres —en plural, no en singular—, sólo alcanzamos el sentido y el significado a través del lenguaje y el sentimiento compartido, a través de la acción conjunta, la deliberación pública y formas diversas de conversación cívica. (p.21)

En síntesis, la adquisición de conocimientos básicos para el ejercicio de la ciudadanía, podrían constituir un proyecto menos ambicioso, pero más claro y necesario para nuestras comunidades, según la problemática por la que ha atravesado por décadas nuestro país. De esta manera, se puede determinar y entender que en términos de conocimientos enfocados en la mecánica estatal es claro que los textos escolares tienen una mayor participación en sus contenidos frente a asuntos relacionados con la Educación cívica, orientados desde la iniciativa gubernamental planteada en 1998 sobre la necesidad de un “Retorno de la cívica”.

Una iniciativa con la cual se pretende dar claridad a las nociones y conceptos a trabajar en Educación cívica y en Educación política, cuya meta es mejorar su enseñanza, no puede quedar solamente en el ámbito de la teorización y la discusión sobre un proyecto que tiene como fin último formar ciudadanos con capacidad para discernir y poner en práctica sus deberes y derechos consagrados en la Constitución, además de comprender y debatir las distintas maneras como la democracia puede ofrecer a los ciudadanos la satisfacción de sus necesidades en cuanto a su relacionamiento e igualdad política, entendida por Dewey, como igualdad de oportunidades y autodeterminación. Un punto en el que Fernando Bárcena (1997, p. 33), en su libro “El oficio de la ciudadanía”, señala al explicar de manera acertada que estos asuntos no conciernen únicamente a personalidades extraordinarias sino más bien que están en el ámbito de las personas corrientes, concretamente a los ciudadanos adultos.

14.1. Proyecciones y propuestas hacia una reflexión orientada al fortalecimiento de la Democracia

De acuerdo con Bárcena (1997, p. 32) “según una *justificación instrumental*, la democracia es valorada como método o procedimiento que permite resolver pacíficamente las disputas y exigir a los gobernantes, por parte de los ciudadanos, la satisfacción de sus necesidades”; en este sentido, explica Bárcena, la noción de democracia se entiende como una forma de gobierno. Sin embargo, el mismo Bárcena (1997, p. 32) señala más adelante que es preferible entenderse como una *forma de vida* asumida desde:

a) [...] la libertad en cuanto autodeterminación individual y colectiva); b) el desarrollo humano, en lo que se refiere a la capacidad para ejercer la autodeterminación, la autonomía moral y la responsabilidad por las propias elecciones; c) la igualdad moral intrínseca de todos los individuos, la igualdad política y la igualdad expresada en el derecho a la autonomía personal en lo tocante a la determinación de los bienes personales.

De manera similar, dicha noción nombrada por Dewey (1997), como *forma de vida*, puede darse plenamente cuando los ciudadanos están capacitados para exigir que así ocurra, para implementar en sí mismos de manera crítica la autorreflexión y la autonomía que la fundamente y le dé sentido. Antes de profundizar en la propuesta deweyana de la democracia como *forma de vida*, es pertinente retomar primero la reflexión que ya se había planteado antes en esta investigación, acerca de la noción de alfabetización política expuesta por Henry Giroux, ya que esta es un paso previo para alcanzar el ideal expresado en la noción de democracia como *forma de vida*. Tal como lo señala Giroux (2006, p. 229) la noción de alfabetización, en términos generales “[...] no sólo está relacionada con los pobres o con la incapacidad de los grupos subordinados en cuanto a leer y escribir adecuadamente; también se halla fundamentalmente relacionada con formas de ignorancia política”, que dificultan a los hombres y las mujeres asumir la responsabilidad de transformar sus experiencias, así como ampliar el reconocimiento consciente de sus derechos y deberes.

La noción de alfabetización política propuesta por Giroux, (2006, pp. 223-261) cobra sentido en cuanto a que, en términos generales, es una espada de doble filo, ya que si se enseña a los estudiantes a leer y repetir las palabras escritas en las cartillas sin que medie en ello el análisis y la crítica, lo que se consigue finalmente es adiestrar trabajadores funcionales, pero, si por el contrario se cumple la tarea de la alfabetización como una “adquisición de facultades críticas” (Ibíd., p. 251), la alfabetización crítica se convierte en una tarea emancipadora orientada a desarrollar en los estudiantes, la capacidad de hacer múltiples lecturas de manera crítica, sobre lo que ocurre a su alrededor, siendo este un aspecto necesario para el fortalecimiento de cualquier democracia.

Una comunidad que no sabe leer ni escribir, se asemeja a otra a la que se le dificulta elegir y distinguir entre las distintas opciones y propuestas de sus candidatos la opción que más le conviene a su comunidad pues no está en capacidad de efectuar lecturas autónomas y críticas sobre lo que le están ofreciendo los distintos candidatos, y aun peor: desconoce los mecanismos que le ofrece la Constitución para hacer valer sus derechos. La actividad educativa reducida en horas de clases y destinadas a la enseñanza de la política en las aulas, por el tiempo y la vaguedad en contenidos, genera un tímido intento de alfabetización política en las instituciones educativas, cuando es en dicho proyecto donde se ponen en juego aspectos fundamentales que pueden proponer a los estudiantes la necesidad de dar el paso, —ya como mayores de edad votantes— de ciudadanos funcionales a ciudadanos capacitados para decidir quién y por cuáles razones debe ser quien rija los destinos de su comunidad. Desde esta óptica es posible alcanzar comunidades capaces de auto determinarse, solidarias y facultadas para tomar decisiones que contribuyan a construir y fortalecer la sociedad democrática, el bienestar social y la libertad de toda una comunidad como *forma de vida*.

De acuerdo a lo anterior, y retomando esta noción de democracia como *forma de vida*, desde la óptica de John Dewey, se puede poner en marcha una propuesta de contenidos relacionados con la política y la educación cívica en las instituciones educativas adecuados a la realidad social actual, para lo cual es necesario estar en capacidad inicialmente de conocer y diferenciar lo que se ha hecho hasta el momento, los contenidos que se han puesto en marcha, criticando luego lo que consideramos que no corresponde al propósito establecido respecto a dichas asignaturas y por supuesto respecto a los fines que se persigue con su enseñanza en las instituciones educativas, que puedan garantizar una renovación efectiva, además de que exige claridad sobre dichos fines; por eso Paredes (2010) aclara que “ la educación para Dewey no tiene un fin determinado de antemano, sino que éste debe ser reconstruido y modificado las veces que sea necesario”. (p. 202) La norma sobre la enseñanza de la política en la Media académica es muy específica en el sentido de profundizar en dicha materia, claramente se propone con ello evitar la superficialidad temática y pensar más bien el sentido de transformación que dicha materia debe suscitar en los estudiantes, de tal manera que cada quien “hace suyo el ideal de la sociedad y lo comparte con los demás miembros, lo que hace de la democracia una forma

de organización social en la que los individuos logran hacer concurrir sus intereses y mantener una voluntad común” (Paredes, 2007, p. 167) ¿Cómo conseguir que tanto la Educación política como la Educación cívica no se conviertan exclusivamente en temáticas ancladas en el pasado? Mejor que sean puentes de conocimientos tendidos entre los adultos y los jóvenes para que asuntos como el de la política no les sean ajenos y extraños a estos últimos. Sobre la base de un proyecto que pueda dar respuesta a esta pregunta hay varios aspectos a tener en cuenta desde “la concepción democrática de la educación” propuesta por Dewey (1997): el desarrollo, la inteligencia y los fines de una educación democrática.

En un proyecto de educación democrática el “desarrollo” es un aspecto importante si está articulado desde la sociedad misma, pues “[...] una sociedad que no sólo cambia, sino que tiene también el ideal de tal cambio poseerá normas y métodos de educación diferentes de aquella otra que aspire simplemente a la perpetuación de sus propias costumbres” (Dewey, 1997, p. 77). Este desarrollo por lo tanto, no puede ser ajeno y extraño a la comunidad donde se promueve, debe venir desde dentro de la propia comunidad, de lo contrario, dicho desarrollo se efectuará sin entender bien cómo se hizo, como ocurre con los estudiantes cuando se les entrega los contenidos de una materia, pero no se promueve en ellos la crítica sobre lo estudiado y la reflexión sobre las consecuencias que trae su aplicación para el propio entorno: para su comunidad— lo contrario sería restringir la inteligencia sólo a la producción técnica.

Lo anterior implica que más allá de formar al ciudadano, hay que concentrarse en formar al “hombre”, esta idea trazada por Dewey (1997) propone una educación desde dentro, es decir, libre de contenidos rígidos, unidireccionales y separados del entorno en que se plantean. En este sentido, los ciudadanos en general y no sólo los estudiantes deben alcanzar la capacidad para cuestionar a sus gobernantes e impedirles que conviertan la educación en un instrumento de producción de conocimiento dirigido a intereses particulares de clase, raza o género.

Este mismo proceso aplicado a los textos escolares debe ir también más allá, pues, aunque dichos textos presentan un conocimiento organizado y basado en unos parámetros establecidos previamente sobre lo que es más conveniente aprender, indicando con ello que hay una planeación y una organización del conocimiento, aún hay que dar el siguiente

paso: dirigir los contenidos a los contextos propios de las comunidades pensando en posibilidades de desarrollo para estas hacia el futuro. Así se corrige tener que enfrentarse a conocimientos inocuos y meramente informativos. Ahora, “desarrollo” e “inteligencia” van unidas, pues la inteligencia en este sentido, es capacidad de transformación del conocimiento y previsión de las consecuencias de dicho conocimiento hacia adelante, así como capacidad de transformación de las propias ideas, lo cual promueve ciudadanos con la capacidad de deliberar y participar en proyectos de vida (formas de vida) que fortalezcan sus comunidades. Ante este panorama es acertado mencionar a Dewey (1997) cuando inscribe que:

Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia. (p. 82)

Por ello, en cuanto a la educación política, habría que indagar sobre los fines —no rígidos porque limitan la inteligencia— que se persigue al promover y articular la profundización de esta materia para la educación media académica, pues los contenidos entregados a los estudiantes, ya sea desde los Lineamientos Curriculares o desde los textos escolares, deben tener propósitos claros que incluyan nociones como la de “desarrollo” planteada anteriormente. De no ser así, puede ocurrir como en el ejemplo expuesto por Dewey (1997): “el viento sopla sobre la arena del desierto y cambia la posición de los granos. Aquí hay un resultado y un efecto, pero no un fin”. (P. 92) pues da lo mismo adónde vayan a parar dichos granos de arena. De esta manera los textos escolares son guías que promueven prácticas educativas democráticas apartadas de la improvisación, las ocurrencias y los caprichos.

Que haya una educación para la democracia implica que la educación misma sea democrática, es decir, que puedan hacer uso de ella todos en igualdad de condiciones y bajo los mismos parámetros, lo cual no implica necesariamente que todos tengan que aprender de igual manera, pero sí superar la siguiente dificultad planteada por Dewey (1997) en la que: “Cada generación se inclina a educar a su juventud para salir adelante en

el mundo presente en vez de hacerlo con vistas al fin más propio de la educación: la promoción de la mejor realización posible de la humanidad como humanidad”(p. 88)

15. Referencias bibliográficas

- Aamotsbakken, B. (2007). Capacitación docente en el uso de libros de texto. En M. d. educación, *Primer seminario internacional de textos escolares site 2006* (págs. 117 - 120). Santiago de Chile: Coordinación editorial Ministerio de Educación.
- Ajagan lester, L. (2007). Evaluando las evaluaciones. En M. d. Educación, *Primer seminario internacional de textos escolares site 2006* (págs. 248-254). Santiago de Chile: Coordinación editorial Ministerio de Educación.
- Alzate Piedrahita, M. V. (2000). El texto escolar como instrumento pedagógico: partidarios y detractores. *Ciencias humanas* (21), 1-10.
- Andréu Abela, J. (2000). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Arendt, H. (2013). *¿Qué es la política?* Marcelona: Paidós.
- Barbero, J. M. (2001). Transformaciones culturales de la política. En M. C. Herrera, & C. J. Díaz, *Educación y Cultura política: Una mirada multidisciplinaria* (págs. 15-28). Bogotá: Plaza & Janés.
- Bárcena Orbe, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Bauman, Z. (2011). *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bernstein, R. (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey*. Barcelona: S. L.
- Birulés, F. (2013). Introducción. En H. Arendt, *¿Qué es la política?* (págs. 9-40). Barcelona: Ediciones paidós.
- Bobbio, N., & Bovero, M. (1985). *Origen y fundamento del poder político*. México D.F.: Grijalbo, S.A, de C.V.
- Bobbio, N., & Bovero, M. (2003). *Teoría General de la política*. Madrid: Trotta S.A.

- Bovero, M. (2003). Política y poder. En N. Bobbio, *Teoría General de la política* (págs. 34-64). Madrid: Trotta S.A.
- Cardeño Espinosa, J. A., Pino Guerra, C. E., & Hincapié Gaviria, L. E. (1995). *Ley General de Educación. Edición completa*. Medellín: Alas Libres.
- Cardona Zuluaga, A. P. (2007). *La Nación de papel: textos escolares, lectura y política*. Medellín: Fondo editorial universidad EAFIT.
- Chinchilla, V. J. (2001). Educación física y construcción de nación en la primera mitad del siglo xx. En M. Cecilia Herrera, & C. J. Díaz, *Educación y Cultura política: Una mirada multidisciplinaria* (págs. 159-181). Bogotá: Plaza & Janés.
- Colombia, R. N. (15 de Abril de 2015). <http://www.registraduria.gov.co>. Obtenido de <http://www.registraduria.gov.co/-Eleccion-de-autoridades-locales,226-.html>
- Danisova, E. (2007). Política para la publicación de libros de texto en la República de Eslovaquia. En M. d. Educación, *Primer seminario internacional de textos escolares site 2006* (págs. 64-69). Santiago de Chile: Coordinación editorial ministerio de educación.
- Del Pino, M. (1981). *La realidad en la sabiduría presocrática*. Barcelona: Visión libros, S.L.
- Dewey, J. (1985). *Democracy and Education. (The Middle Works, 1899 - 1924)*.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Duffy, T. M., & Del Valle, R. (2007). El libro de texto del futuro: una construcción del profesor y el alumno. En M. d. Educación *Primer seminario internacional de textos escolares site 2006* (págs. 376-404). Santiago de Chile: Coordinación Editorial Ministerio de Educación.
- Fortou, J. A., Leyva Botero, S., Preciado, A. F., & Ramírez, M. F. (2013). Ciencia política en Colombia: una revisión de la literatura sobre el estado e historia la disciplina en el país. En S. Leyva Botero, *La ciencia política en Colombia: ¿una disciplina en institucionalización?* (págs. 27-55). Medellín: Universidad EAFIT.

- Garrido González, C. F. (2007). Visiones racistas en los textos escolares de historia de 7° y 8° básico, en Chile (1981-1994). En M. d. Educación, *Primer seminario internacional de textos escolares site 2006* (págs. 169-175).
- Giroux, H. A. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, D. F: Siglo xxi editores, s.a.
- Hélène, C. (2007). Capacitación para profesores en la evaluación de textos de estudios. En M. d. Educación, *Primer seminario internacional de textos escolares site 2006* (págs. 310-316). Santiago de Chile: Coordinación editorial Ministerio de Educación.
- Herrera, M. C. (Sf). *Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios*. Recuperado de http://www.fundacionpresencia.com.co/media/ponencia_%20Martha.pdf
- Herrera, M. C., & Díaz, C. J. (2001). *Educación y Cultura política: Una mirada multidisciplinaria*. Bogotá, D.C.: Plaza & Janés S.A.
- Herrera, M. C., & Díaz, C. J. (2001). Presentación. En M. C. Herrera, & C. J. Díaz, *Educación y Cultura política: Una mirada multidisciplinaria* (págs. 9-11). Bogotá D.C.: Plaza & Janés S.A.
- Herrera, M. C., & Pinilla, A. V. (2001). Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia. En M. C. Herrera, & C. J. Díaz, *Educación y Cultura política: Una mirada multidisciplinaria* (págs. 59-92). Bogotá, D.C.: Plaza & Janés S.A.
- Hurtado Beltrán, M. F. (2011). El papel de los textos escolares en ciencias sociales. *Revista Geográfica de América Central* (Número Especial EGAL (II semestre)), 1-18.
- IEA. (2010). *Resultados iniciales del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA*. Ámsterdam: Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA).

- Jaramillo, R., & Murillo, G. (2013). Educación y pensamiento crítico para la construcción de ciudadanía: una Apuesta al Fortalecimiento Democrático en las Américas. *Serie Política en Breve sobre Educación y Democracia*, 4, 4-14.
- LAIPOP Rodríguez Raga, Juan Carlos; Seligson, Mitchell A. (Diciembre de 2012). *Cultura política de la democracia en Colombia y en las Américas, 2012: hacia la igualdad de oportunidades*. Obtenido de <http://www.vanderbilt.edu>: http://www.vanderbilt.edu/laiPOP/colombia/Colombia_Country_Report_2012_W.pdf
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de cultura económica.
- Larrosa, J. (2006). ¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje. En *Educación y pedagogía*, 7-67.
- Leyva Botero, S. (2013). Presentación. En S. Leyva Botero, *La ciencia política en Colombia: ¿una disciplina en institucionalización?* (págs. 9-11). Medellín: Universidad EAFIT.
- Livingston, N. (2007). Estudio exploratorio sobre evaluación de textos escolares. En M. d. Educación, *Primer seminario internacional de textos escolares site 2006* (págs. 209-217). Santiago de Chile: Coordinación editorial Ministerio de Educación.
- López de la Roche, F. (2001). Aproximación al concepto de cultura política. En M. C. Herrera, & C. J. Díaz, *Educación y Cultura política: Una mirada multidisciplinaria* (págs. 29-58). Bogotá, D.C.: Plaza & Janés S.A.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación XXI*(4), 167-179.
- Martínez Bonafé, J. (2007). ¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto? En M. d. Educación, *Primer seminario internacional de textos escolares site 2006* (págs. 429-436). Santiago de Chile: Coordinación editorial Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Colombia. *Constitución política y Democracia. Lineamientos Curriculares*. Bogotá, D.C: Cooperativa editorial Magisterio.

- Ministerio de Educación de Colombia. *Estándares básicos en competencias ciudadanas*. Recuperado de www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia. *Guía N. 7: Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales. y Ciencias Naturales* Recuperado de www.mineduccion.gov.co/1621/art (Colombia, <http://www.mineduccion.gov.co>, 1994)articles-81033_archivo_pdf.pdf
- Molina García, A. (2011). *Prácticas y espacios para la formación ciudadana: una revisión desde el programa de Formación Cívica y Ética en educación secundaria*. México: Fondo editorial UAEH.
- Negrin, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Revista Educación, Lenguaje y sociedad*, VI (6), 187-208.
- Nussbaum C, M. (2011). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Paredes Oviedo, D. M. (2010). Aproximaciones a la propuesta de educación democrática de John dewey en el marco de su filosofía pragmática: características y posibilidades. *Tesis de maestría. Universidad de Antioquia*. Medellín, Colombia.
- Peacock, A. (2007). Desarrollo de libros de texto como herramientas para nuevas estrategias de aprendizaje. En M. d. Educación, *Primer seminario internacional de textos escolares site 2006* (págs. 263-267). Santiago de Chile: Coordinación editorial Ministerio de Educación.
- Prendes Espinosa, M. P. (2001). Evaluación de manuales escolares. *Revista de medios y educación*(16), 1-21.
- Ramírez, T. (2002). El Texto Escolar como Objeto de Reflexión e Investigación. *Revista Docencia Universitaria*, III(1), 101-124.
- Reale, G., & Antiseri, D. (2007). *Historia la filosofía I filosofía pagana antigua*. Bogotá: San Pablo.

- Restrepo, J. C. (2006). *Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/papel/v11n1/v11n1a06>.
- Saldarriaga, Ó. (2001). "El criterio", de Jaime Balmes: una matriz pedagógica para la invención del 'sentido común' en Colombia. En M. C. Herrera, & C. J. Díaz, *Educación y Cultura política: Una mirada multidisciplinaria* (págs. 211-241). Bogotá, D.C.: Plaza & Janés S.A.
- Sennett, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama S.A.
- Stevenson Valdés, A. (2007). Estudio exploratorio sobre evaluación de textos escolares. En M. d. Educación, *Primer seminario internacional de textos escolares site 2006* (págs. 295-300). Santiago de Chile: Coordinación editorial Ministerio de Educación.
- Suárez molano, J. O. (2003). *Syllabus sobre filosofía política*. Medellín: Fundación Ciudad Don Bosco.
- Thomas M, D., & Del Valle, R. (2007). El libro de texto del futuro: una construcción del Profesor y el alumno. En M. d. Educación, *Primer seminario internacional de textos escolares site 2006* (págs. 376-402). Santiago de Chile: Coordinación editorial Ministerio de Educación.
- Tilly, C. (2007). *Democracy. ¿Qué es democracia?* Madrid: Akal, S.A.
- Uribe Neyra, C., & Skrabonja Crespo, Á. (2007). Bases para una definición de política en la elaboración de textos. En M. d. Educación, *Primer seminario internacional de textos escolares site 2006* (págs. 11-16). Santiago de Chile: Coordinación editorial Ministerio de Educación.
- Van Dijk, T. (Septiembre - octubre de 1999). El análisis crítico del discurso. *Revista Anthropos* (186), 23-36.
- Zapico Barbeito, M. H. (2007). Interrogantes acerca del análisis de contenido y del discurso en los textos escolares. En M. d. Educación, *Primer seminario*

internacional de textos escolares site 2006 (págs. 149-155). Santiago de Chile:
Coordinación editorial Ministerio de Educación.

16. Apéndice metodológico. *Lugar del texto escolar en la educación.*

El currículum oficial desarrollado en los textos escolares ha posibilitado que tanto partidarios como detractores de dichos textos, en sus investigaciones, debatan sobre la pertinencia o no de los mismos en el ámbito educativo, bien sea, resaltando su importancia y necesidad al mostrarlos como “garantes de la igualdad de oportunidades” (Alzate, 2007, p.7) —pues los saberes que dichos textos escolares ofrecen en sus contenidos los convierten en instrumentos significativos para profesores y estudiantes— o por el contrario, señalándolos como instrumentos de control, estandarización, limitación de contenidos y superficialidad de éstos. Es así como los textos escolares recogen en sus contenidos no solamente las metodologías y propuestas pedagógicas y didácticas de la época a la que corresponden sino también la intención educativa, en cuanto a lo que debe ser enseñado a sus estudiantes, proveniente de la visión que tienen en su momento los gobiernos de turno.

En concordancia con lo anterior algunos autores críticos de los textos escolares como Martínez (2006), explican con respecto a estos materiales de estudio, que tales materiales ponen “al sujeto en una relación alienada del conocimiento, [...] porque lo sitúa fuera de sí mismo, es decir, porque el sujeto que aprende deberá buscar conocimiento fuera de sus problemas y de sus saberes, fuera de su propia experiencia” (p. 431). Efectivamente bajo esa óptica estar por fuera de la experiencia significa, en el decir de Larrosa (2003), quedar alejado de la formación, pues si lo que se lee en los textos escolares no se interioriza ni se lleva al lugar de la experiencia cotidiana estos textos escolares terminan siendo solo letras y palabras, saberes descontextualizados y de cuestionada utilidad.

Los textos escolares son una herramienta potente para los docentes en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Por consiguiente, varios autores arguyen que dichos textos deben ser examinados con frecuencia y los docentes deben concientizarse y capacitarse sobre esta necesidad. En vista de lo anterior se pretende también que algunas pautas expuestas en esta investigación pueden servir de guías al momento de inspeccionar los textos escolares, procurando así una mejor comprensión de sus contenidos. Por otra parte, en lo que respecta a la educación media académica hay muchas razones por las que cobran importancia los textos escolares; por ejemplo, para Aamotsbakken (2006, p. 119) una de las razones por las

cuales los profesores de educación secundaria necesitan de un mayor apoyo en el libro de texto, es porque tienen un número mayor de estudiantes con respecto a los grados inferiores. Esto apoya el valor instrumental que algunos autores le han dado al texto escolar, razón de más para revisar de manera crítica la calidad de sus contenidos; aun teniendo en cuenta que los textos escolares no son en sí mismos los que forman o informan a los estudiantes: el proceso educativo y formativo de los estudiantes depende de muchos factores, no solo del uso que se dé a los textos escolares.

Aun así, a pesar de las críticas que se haga sobre la estandarización de ciertos contenidos en los textos escolares, algunas autoras como Livingston (2007), citando a Tunnel y Jacobs (2003, p. 286), explican en cuanto a la uniformidad de los contenidos, que los textos de estudio “identifican la materia que se espera que todos los estudiantes aprendan [...] si bien los textos de estudio son un recurso que vale la pena, los estudiantes necesitan más que simplemente información, necesitan otros libros y material impreso” (p. 120) en esta misma dirección, otras autoras como Alzate (2000) señalan que “los críticos furibundos del texto escolar, desconocen que una de las principales virtudes del texto escolar, al menos cuando la clase dispone de la misma obra, es la de descargar momentáneamente al maestro de la gestión del grupo” (p. 7). Esto en la práctica, idealmente, significaría mayor tiempo para el acompañamiento que los docentes puedan dar a cada estudiante.

Se debe agregar además, que según lo expuesto hasta el momento es necesario reconocer y analizar las posibilidades y límites que están presentes en dichos textos escolares pues “el texto escolar por sí sólo no es garante de excelentes resultados, pero garantiza coherencia en los programas y que el currículo corresponda al nivel de los estudiantes de acuerdo al grado” (Hurtado, 2011, p. 16), garantizando por lo menos, que lo enseñado a los estudiantes esté expuesto de manera secuencial coherente y con propósitos previamente establecidos.

Ahora, que el currículo corresponda a lo propuesto en los textos escolares hace parte de la intención de estandarizar el conocimiento, lo cual se debe ver reflejado en los resultados que se espera obtener de dichos textos escolares. La crítica que se hace en este sentido, en cambio, va dirigida más bien a la manera como, en el sentir de algunas

personas, los textos escolares se terminan convirtiendo en medios por los cuales se influya a los estudiantes a través del currículo con la intención específica de beneficiar a algunos grupos económicos, en tanto que el conocimiento seleccionado para dictar “en las aulas o a través de los textos escolares, nunca es neutro y siempre contiene un fuerte carácter político; son cuotas de poder y su legitimación lo que está en juego, hablamos de apuestas ideológicas y de sociedad” (Uribe & Skrabonja, 2007, p. 170). El problema, según este punto de vista, es que finalmente con el conocimiento se termina interviniendo en la manera como los estudiantes ven y se representan las distintas comunidades sociales: un debate que ha sido planteado por décadas y al cual evidentemente han sobrevivido los textos escolares, aun sabiendo que la educación no puede ser neutra, este es un debate que se ha planteado por décadas y al cual han sobrevivido los textos escolares.

En todo caso, los textos escolares necesariamente tienen que ver con el currículo, la homogeneidad del conocimiento y el acompañamiento pedagógico y didáctico en la entrega que estos materiales educativos hacen de los contenidos establecidos oficialmente. Estas son temáticas recurrentes y casi obligadas entre quienes defienden y rechazan el uso y permanencia de los textos escolares en el medio académico, lo cual, a su vez, explica y justifica que se investigue sobre dichos textos, precisamente porque “los medios impresos, entre ellos el libro de texto, siguen hoy día siendo un recurso didáctico de enorme importancia y es por tal motivo que no ha de abandonarse la investigación en torno a ellos.” (Prendes, 2001, p. 1). Llegados a este punto, es importante aclarar que la intención de esta investigación no se define exclusivamente en los textos escolares desde su validez como instrumentos para ser utilizados en la educación, aunque estos son recursos pedagógicos o didácticos importantes. Por todo lo anterior, la relevancia del trabajo con textos escolares se puede abordar desde dos puntos de vista. Por un lado, en tanto que ayudan efectivamente en la formación de los estudiantes, pues son herramientas, sino las más efectivas de que disponen tanto profesores como estudiantes, sí las que han logrado, a través del tiempo, servir de soporte y guía a los procesos educativos tanto de la escuela en general como de los currículos establecidos por los gobiernos; y por otro lado, cuando los textos escolares se tornan en instrumentos oficiales para orientar el aprendizaje en distintas direcciones según lo defina el gobierno de turno, o las mismas editoriales, así como la manera en que deben ser transmitidos los distintos contenidos en términos metodológicos,

pedagógicos y didácticos. Por ello, en lo que respecta a los textos escolares es necesario poner en marcha:

[...] un uso vigilante, atento, incluso sospechoso, de los textos escolares por parte de los profesores, pues conociendo su utilidad para el trabajo docente, es también necesario no olvidar que son portadores de un discurso potente, a la medida de intereses curriculares -y por tanto, de poder- de grupos que intentan instalar su cultura como la única posible de valorar. (Garrido, 2007, p. 174).