

Configuración de lo político en la educación formal*

SETTING THE POLITICAL IN THE AVERAGE LEVEL OF FORMAL EDUCATION

CONFIGURATION DU POLITIQUE DANS L'EDUCATION FORMELLE

Recibido: 30 de enero de 2010 • Aprobado: 15 de mayo de 2011

Pablo Alexander Muñoz García**

Audin Aloiso Gamboa Suárez***

Resumen

El presente artículo presenta una revisión de la literatura que hace parte de la investigación titulada “Educación Política y Prácticas Pedagógicas”. Se parte de considerar que todo acto educativo es un acto político. Desde este enfoque se presentan algunas dimensiones y categorías de las investigaciones sobre educación política en el país, así como unas aproximaciones a los conceptos de política y educación política desde el *a priori histórico* nacional, con el ánimo de preconfigurar una referencia que sirva para comprender el objeto de estudio de la investigación.

Palabras clave

Política, educación política, práctica pedagógica, investigación en educación política.

* Trabajo clasificado como artículo de revisión. Es producto de investigación del proyecto “Educación Política y Prácticas Pedagógicas”.

** Licenciado en Filosofía y candidato a Magíster en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander. Contacto: palmugar@gmail.com

*** Licenciado en Música y Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. Director de la Maestría en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander. Contacto: maestriaprp@ufps.edu.co

Abstract

This academic article is a review of relevant literature which is part of a research on political education in teaching practices. The starting point is to understand that every educational act is a political act. From this perspective, some dimensions and categories from the inquiries on political education in the country are presented, as well as some approaches to the concepts of politics and political education from the national historical *a priori*, with the intention of pre-setting a reference to understand the object of study from the research.

Keywords

Politics, political education, pedagogical practice, research on political education.

Résumé

Cet article présente une révision de la littérature faisant partie de la recherche intitulée: « éducation politique et pratiques pédagogiques ». Nous partons de la prémisse que tout acte éducatif est un acte politique. À partir de cette perspective certaines dimensions et catégories des recherches en éducation politique dans le pays sont présentées, ainsi que certaines approches aux concepts de politique et d'éducation politique depuis l'a priori historique national, dans le but de préconfigurer une référence qui aide à comprendre l'objet d'étude de la recherche.

Mots clés

Politique, éducation politique, pratique pédagogique, recherche en éducation politique.

Introducción

El interés por el asunto sociopolítico en América Latina se ha acentuado en las diversas instancias de participación social (León, Reyes y Baquero, 2008), lo que ha incrementado la conciencia de que “los ideales de ciudadanía y justicia social se encuentran tejidos en todos los discursos políticos, sociales y académicos” (Alvarado y Carreño, 2007: 14), y presentan multiplicidad de matices. En este mismo sentido, es recurrente que los diversos procesos de modernización y democratización de la vida política acudan a la educación como medio de consolidación (Smith, 2000), por lo que resulta necesario hacer visibles los discursos políticos que se configuran a través de la práctica pedagógica, dados los importantes aportes de la educación formal a la creación de la conciencia individual y colectiva (Sfeir, 2009).

Desde esta comprensión, todo acto educativo es un acto político. Y esa tesis de partida tiene presente que “la directividad de la práctica educativa, que la hace trascenderse siempre a sí misma y perseguir determinado fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad” (Freire, 2001: 41). Por ello, en la medida que su misma dinámica está constituida por un plexo de relaciones de poder (Ávila, 2007), las prácticas pedagógicas son prácticas políticas y forman parte de la práctica política (Rochetti, 2010), en tanto se convierten en un dispositivo referencial de organización comunitaria, educan en una concepción de lo público y, a su vez, tienen de trasfondo una concepción política particular que las provoca, las inspira o va irrumpiendo en ellas para modelar y modelarse (Freire, 2002),

Las prácticas de enseñanza-aprendizaje se alimentan del campo de las relaciones concretas

y potenciales entre educación y política (Álvarez, 2005), y pueden generarse a partir de una teoría pedagógica o permitir fundar o develar alguna. Eso ya habla de su politicidad¹, por cuanto evidencian un direccionamiento, una opción por ciertos motivos, valores, ideales, sueños, ideas, contextos, grupos, poderes y sistemas, y al mismo tiempo, naturalmente, evidencian la renuncia a otros.

Esta es una de las dimensiones problémicas de la práctica pedagógica, cuya complejidad, particularmente leída desde la educación media, aborda el presente artículo, en tanto que su objeto de comprensión representa condición de posibilidad en la educación para la ciudadanía y la paz (Martínez, 2000), puesto que “la educación libera y hace que el individuo sea autónomo y cumpla un rol político muy importante en relación con la unidad de la Nación” (Zambrano, 2010: 264).

Algunas dimensiones y categorías de investigaciones sobre educación política en Colombia

Los estudios referenciados por Delgado (2005), que forman parte del estado del arte de la investigación sobre educación política en Colombia, denotan, a propósito, cuatro dimensiones de este tipo de investigaciones: a) participación política, descentralización y desarrollo local; b) conocimiento y sensibilización en derechos humanos; c) paz y negociación de conflictos, y d) promoción de la organización social y colectiva. Estas dimensiones dan lugar a la identificación de cuatro categorías de investigaciones en educación política, a saber: a) estudio de acciones formativas

para cualificar los procesos y mejorar la calidad de la educación para la democracia; b) estado del arte en investigación cívica en Colombia y en América Latina; c) estado del arte sobre formación y educación para la democracia en Colombia, y d) participación ciudadana en Colombia.

También en el rastreo que hace Gómez (2005) se encuentra que la información atinente se limita a las nociones dispersas provenientes del sentido común, la información de los medios masivos de comunicación social, las creencias docentes o las declaraciones de los gobernantes. Por ejemplo, una muy citada investigación de Marco Raúl Mejía y Gabriel Restrepo para la UNESCO y el Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, denominada “Formación y Educación para la Democracia en Colombia. Apuntes para un estado del Arte”, realizada en 1997, tipifica por lo menos 21 clases de intervenciones escolares en educación política, lo que da cuenta de lo polifónico del término y de la diversidad de objetivos a que suele apuntar (Herrera, Pinilla, Infante y Díaz, 2005).

Hacia una concepción contextualizada de política

En este contexto, ante el reto de comprender la politicidad de la educación media, es necesario tener en cuenta que éste es un proyecto que remite a la pregunta por los pretextos en que tal fenómeno se produce y se representa, es decir, al cuestionamiento por el *a priori histórico* (Foucault, 2006) y por el horizonte de sentido (Gadamer, 1993), desde los que se facultan la comprensión y el establecimiento de unas condiciones de posibilidad para la educación política en Colombia.

El diagnóstico sobre lo político presentado por el estudio de Mejía y Restrepo denuncia el divorcio entre lo moral, lo jurídico y lo cultural en el país, y describe asertivamente una faceta de la realidad nacional caracterizada por:

1 Adjetivación del sustantivo “política”, con lo que se pretende señalar el carácter político de la educación como práctica de socialización y de construcción de cultura política. Así, en este sentido, “toda teoría pedagógica es una teoría política” (De Zubiría y Ramírez, 2009: 27).

La debilidad del Estado de derecho, el excesivo abuso del presidencialismo, las dificultades políticas y económicas de gobernabilidad, el arraigo histórico de prácticas corruptas en el ejercicio del poder y la economía tanto en entidades públicas como privadas, el narcotráfico y toda su “cultura del atajo” del dinero fácil, imaginarios y representaciones sociales enquistadas en las prácticas sociales como “la viveza”, “la velocidad”, la ley del menor esfuerzo, problemas del manejo de autoridad en las pautas de crianza que se expresan en violencia intrafamiliar, carencia del padre, una cultura escolar violenta, el trabajo informal, la desconfianza, la lógica individualista y la percepción del costo nulo-máximo beneficio del acto delictivo (Gómez, 2005: 47).

Sin embargo, dado que Colombia se mueve en un marco de democracia participativa como modelo de organización sociopolítica vigente (Alvarado y Carreño, 2007), es necesario partir de esta referencia institucional para comprender la dimensión política de las prácticas pedagógicas, pues el aprendizaje ciudadano o político, además de ser distribuido, co-construido o intersubjetivo, es particularmente situado (Gómez, 2005). Esa circunstancia determina un modo específico de comprender y experimentar las relaciones de poder, cuyo constante conflicto y cristalización conforma lo que se llama *cultura política* (Litichever y Núñez, 2005).

Las diferentes “actitudes hacia el sistema político”, es decir, la cultura política y sus diversas partes, se interpretan como confrontación, asunción o descalificación del sistema que oficialmente está representado por el Estado, en tanto organización distribuidora de bienes y servicios públicos que sirve de matriz que modela al sistema educativo (Fernández, 2007). El Estado es “el ente que mediatiza la apropiación de una cultura política a través de unas condiciones simbólicas determinadas, que son las que en última instancia van a caracterizar a los ciudadanos de una nación” (Gómez, 2005: 94).

En tal perspectiva, cobra sentido afirmar que el concepto de política en el contexto colombiano puede entenderse desde el paradigma de política deliberativa (Pérez, 2009) como corriente normati-

va, sin que llegue a considerarse que es la única manera de interpretación en un trabajo investigativo (Ariza, 2007). Esto implica que el *tipo ideal* de política sea entendido no sólo como entretendido de relaciones de poder o posesión del mismo a nivel social, o sea sólo concebido en el sentido de Arendt, quien la consideraba como una técnica para la conservación y administración del poder (Volpi, 2005). La política debe comprenderse, por el contrario, desde una perspectiva dialógica: como praxis que exige que para el uso del poder y para la toma de decisiones sobre lo público (dos elementos que configuran el discurso político) se entienda la política como un proceso razonable orientado hacia el consenso (Grossberg, 2004) o hacia la construcción de una voluntad común, mediante la deliberación, el diálogo y la participación como práctica y como postura (Delgado, 2005).

Esta perspectiva dialógica de la política también implica una coherencia con el ordenamiento jurídico o de los derechos (Alvarado y Carreño, 2007), lo que “depende de la institucionalización de los procedimientos correspondientes para hacerla viable” (Habermas, 1994: 7). En consecuencia, se entiende la política como una práctica dinámica en la que los ciudadanos son iguales con respecto a derechos y deberes civiles, políticos, sociales y culturales; son protagonistas capaces de participar democráticamente en la definición de políticas para el bien común (Botero, Torres y Alvarado, 2008).

No obstante, plantear un *tipo ideal* desde el que se intenta comprender las características de la educación política generada en las prácticas pedagógicas de la educación media es una tarea que no puede hacerse ignorando los matices propios del sistema político fáctico colombiano. Éste se ha caracterizado por la tendencia al autoritarismo –que restringe incluso el acceso a la democracia–, y se preocupa por el orden desde un perfil sociocultural jerarquizado, que, a la vez, tiene marcados valores católicos desde los que se mira con recelo la modernidad. En este sentido, los mínimos del siglo XXI aún no se han cumplido: monopolio estatal de cualquier forma de violen-

cia, control autónomo de políticas monetarias y fiscales, consolidación de un mercado interior, soberanía, integración social, descentralización del poder a favor de la unidad e integración nacional (León, Reyes y Baquero, 2008). Adviértase así que se entiende el sistema político colombiano como una dinámica bastante controversial, con muchos rasgos políticos propios de las “sociedades de control” (Deleuze, 1999), pero en tensión hacia el ideal de democracia participativa, cuyos mecanismos de operación implicarían el ejercicio de una política deliberativa tal como se ha descrito.

Finalmente, un elemento que también posibilita cuestionar la dimensión política de las prácticas pedagógicas en la educación media lo constituye el discurso de las competencias ciudadanas, el cual llegó hasta la escuela en forma de estándares que ofrecen pautas concretas para la medición de los niveles de desempeño de los estudiantes en este aspecto (Restrepo, 2006). Tal discurso afecta, por ende, la educación media, que está llamada idealmente a culminar un proceso educativo que egresa personas preparadas para desempeñar la delicada responsabilidad social de asumir la ciudadanía desde el contexto de la educación superior, la inserción en el sector productivo (mundo del trabajo) o el ocio en el desempleo.

Una representación de la educación media en Colombia

Al preguntar por la educación política en la educación media es necesario tener presente que desde la Ley 115 de 1994 no existía una política nacional que se haya ocupado de definir la educación media en el país. Esa legislación expresa, en su sección cuarta, que el nivel medio de educación formal “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”; afirma además que tendrá como carácter la modalidad académica o la técnica. Esto permite colegir que en el panorama de la

política educativa nacional este nivel ha estado ausente (Gómez, s.f.) por más de 16 años y con excepción de algunas investigaciones que se han ocupado de abordarlo, parece ser cuestionado relativamente sólo con base en los resultados de las Pruebas Saber 11° y los índices de cobertura .

A pesar de ser una etapa de relevante interés formativo y social, la educación media es desconocida en sus funciones y se convierte en otro eslabón suelto de la cadena educativa formal colombiana, puesto que evidencia una ruptura con el nivel de educación básica secundaria y con las posibilidades de formación posterior, con una intensidad más notable que en los demás niveles (Calderón, 2006). Algunos investigadores de la Universidad Nacional de Colombia son bastante gráficos al titular uno de sus trabajos más recientes sobre la educación media “El puente está quebrado” (Gómez, Díaz y Celis, 2009), para señalar que al terminar los estudios de educación media las posibilidades de continuidad en la educación superior o en el mundo del trabajo digno para los estratos más vulnerables son difusas, dado que además se carece de orientación socio-laboral pertinente. Los autores mencionan:

Es preocupante que por mejorar las oportunidades de acceso al mercado de trabajo de los jóvenes, la educación descuide otras áreas de formación, a sabiendas que un ciudadano contemporáneo no sólo debe ser competente técnicamente en lo laboral, sino tener alto conocimiento sobre la sociedad, la cultura, la política, entre otros aspectos (2009: 65).

El mismo estudio señala como relevante la falta de estadísticas serias y confiables, lo cual genera contradicciones entre los datos de cobertura en educación media del Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.) y los que se manejan en entidades como la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, a pesar de que se basan en una misma fuente. Ante esta situación, este trabajo se adhiere a la cifra oficial del Gobierno Nacional 2002-2010, que señala una cobertura del 75,4% (M.E.N., 2010).

Por otra parte, al no ser obligatoria la educación media nacional, el Estado se exime de responsabilidad directa, lo que le ha generado problemas en este nivel educativo para la financiación, y podría explicar también la falta de orientación mediante la formulación de políticas (Caraballo y Pulido, 2006). Esto la deja a merced de los propósitos políticos de las entidades territoriales certificadas y al margen de toda responsabilidad legal. Así pues, sigue siendo notoria la brecha en cuanto a la calidad de la educación media ofrecida por las instituciones públicas y privadas, viéndose las primeras, sobre todo, afectadas por la asfixia presupuestal (Gómez, Díaz y Celis, 2009).

En medio de tal crisis surge la estrategia de articulación con el SENA para la formación laboral. Algunos estudios sostienen que el SENA ha llevado más limitaciones que posibilidades, dado que los convenios se restringen a ciertos programas técnicos que no implican inversión en infraestructura y están mercantilmente predeterminados; concluyen afirmando que, entre otras consecuencias, esta estrategia ha servido para reproducir la desigualdad social de origen, en tanto que se confina a los estudiantes de los colegios que entran en el convenio a capacitación para oficios de baja cualificación (Díaz y Celis, 2009). Entonces, para reforzar la idea de una identidad “en construcción” para la educación media en Colombia –que por ahora sigue siendo confusa y ambigua en sus propósitos incluso para las autoridades educativas–, algunos investigadores señalan sobre tal tópico una serie de cuestionamientos que se relacionan con este trabajo:

¿Cuáles son sus funciones educativas, sociales y económicas? ¿Qué significa el término “media”?
 ¿Oportunidad de exploración de las diversas opciones educativas y ocupacionales existentes en la sociedad?
 ¿Qué funciones cumple el nivel medio para la mayoría de egresados que no pueden o no quieren continuar estudios de nivel superior? (Gómez, Díaz y Celis, 2009: 166).

Al respecto, Gómez (2005) perfila múltiples propuestas tendientes a servir de grandes opciones

para orientar y organizar este nivel educativo, coincidiendo con otras investigaciones citadas: aumentar la cobertura, ampliar la oferta y estimular la demanda; implementar el grado 12 para posibilitar el ingreso al mundo del trabajo de quienes no alcancen la educación superior y para cumplir con estándares internacionales de duración de la escolaridad; ofrecer mayores oportunidades de diversificación y profundización en áreas del conocimiento; superar la dicotomía entre la educación académica y la técnica, pasando a una nueva formación científico-técnica para todos los estudiantes; pasar del aprendizaje abstracto, libresco y pasivo a mayores oportunidades de experimentación, aplicación y trabajo práctico; satisfacer la necesidad de alternativas a criterios y modalidades vigentes de evaluación y medición; implementar sistemas de orientación socio-ocupacional; fortalecer colegios con identidad en educación técnica y articular el nivel medio con el nivel superior y de formación para el trabajo.

Sobre la politicidad de la educación

Al respecto de la politicidad de la educación, Zambrano sostiene que al ser el ciudadano la esencia política de la sociedad democrática, éste se convierte en asunto de educación: “la ciudadanía es el resultado de la educación” (2010: 265). Para reafirmar el carácter político del acto educativo agrega que “la gimnasia de la palabra, los trabajos dirigidos, la socialización crítica de la palabra, etc. hacen posible la educación de un ciudadano activo e importante para la madurez de la democracia” (2010: 266).

Desde esta perspectiva, se encuentra que en el ámbito nacional se han analizado algunos estudios que reflejan el estado del arte en educación política y concluyen que la percepción de los colombianos no es del todo optimista respecto a la participación y a la educación para el conocimiento social y político (Delgado, 2005). Esto porque los colombianos observan la distancia

que separa al ciudadano de la esfera pública, lo que se produce a causa de la desconfianza de la ciudadanía hacia los políticos y hacia la política (Sáenz, 2006), especialmente al asociar esta última con el clientelismo y la corrupción que generan condiciones de exclusión y de pobreza estructural. Sin embargo, es llamativo encontrar que algunos estudios internacionales demuestran que en el ámbito juvenil el interés por la participación en política no ha desaparecido, sino que adopta formas alternativas y no convencionales de movilización (Lenzi, D'Avirro y Pataro, 2008), lo que contradice a quienes acusan a la juventud de "políticamente apática".

Son las tensiones entre la realidad colombiana y la realidad global las que desafían a indagar por la educación política que se promueve en la educación media. El discurso político puede considerarse parte del *currículo oculto* —el cual tiene más influencia en la socialización política que el currículo explícito—, y transmite, crea, forma creencias y conocimientos en torno a la justicia, la naturaleza del conocimiento, la autoridad o el propio valor, además de estar condicionado por ciertos intereses comunicativos (Fernández, 2006).

Por su parte, los diversos estudios de la sociología clásica de la educación ayudan mucho a esclarecer las condiciones de posibilidad para esa empresa heurística, en tanto han escrutado la función social de la escuela, llegando a catalogarla como el agente de socialización más importante de las sociedades modernas. Según análisis funcionalistas, a la educación formal le corresponde la tarea de socialización política para garantizar el avance y perfeccionamiento de la vida social (Smith, 2000). En esta lógica, la educación es un hecho social que constituye, mantiene y perpetúa al sistema social. Por su parte, en el análisis estructuralista, y aun post-estructuralista, la escuela es por antonomasia la agencia de socialización política; la escuela promueve la reproducción del orden social regente mediante violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996). Sin embargo, el sistema de enseñanza disimula las funciones sociales

que se atribuye y por eso logra cumplirlas con más eficacia, a través de los *habitus*², que son transferibles e inconscientes. Desde la perspectiva del conflicto, a su vez, se sitúa a la educación en el marco del problema de la formación de la conciencia y se le critica su carácter de mecanismo reproductor de la ideología dominante y de agencia para la distribución de personas entre las posiciones de la estructura social (Marx, 2001).

En la actualidad algunos sociólogos de la educación expresan su convicción de que en la escuela es posible socializar los valores de la democracia, en la misma línea en que lo había predicho Dewey (citado en Smith, 2010), al anunciar que la democratización global sería alcanzada por la acción de la escuela. Como se aprecia, también desde el discurso sociológico que se ha ocupado de investigar sobre educación se entiende que ésta es un fenómeno social que aparece como nodo importante de un plexo político. A la educación le es inherente el carácter de ser política y en este sentido imposiblemente neutral, bien sea porque se produce desde una concepción política, porque la reproduce, porque la crea, porque la recrea de manera consciente o inconsciente (Freire, 2006).

La educación política en las prácticas pedagógicas

La expresión "educación política" puede comprender múltiples acepciones, en tanto representa un concepto complejo y polifónico cargado de varios matices y códigos que no pueden definirse por la vía simple de citar el *significado hegemónico* de cada uno de los términos que la componen (Zuleta, 1985). Entre las posibilidades de conceptualización, hoy día sobresalen las que identifican la educación política como formación para la ciudadanía política, formación para la ciudadanía social,

2 Concepto tomado de la sociología de Bourdieu y explicado por Pierre Picut (citado en Avanzini, 1998) como "un conjunto de disposiciones a actuar, a pensar, a percibir y a sentir de manera determinada".

formación para la ciudadanía activa (Magendzo, 2004), educación para la ciudadanía, aprendizaje ciudadano, educación para el conocimiento social y político, educación para el ejercicio de lo público, educación societal, educación constitucional, educación para la democracia, educación en derechos humanos, educación para la paz, educación ciudadana y todas las anteriores al tiempo (Gómez, 2005).

Sin embargo, para Freire (2001) hablar de “educación política” resultaría algo tautológico, dado que la educación no ha sido, no es y no será apolítica. Se intenta presentar, entonces, un concepto de educación política que integre lo elemental de las posibilidades anteriormente mencionadas no como un simple ejercicio sincrético, sino con el ánimo de hacer emerger la complejidad de la expresión.

Al respecto, Gómez (2005) reseña algunos aprendizajes propios de las prácticas pedagógicas, contruidos desde la investigación sicopolítica y desde la educación política. Por ejemplo: diferenciar y comparar el marco de la acción política; reconocer e identificar las estructuras sociales y políticas en que se mueve; tomar decisiones políticas teniendo en cuenta el carácter parcial y relativo de las normas y de la justicia promovidas por el Estado; reflexionar críticamente sobre sí mismo y sobre los grupos heterogéneos con quienes se trabaja solidariamente; reaccionar, indignarse, comprometerse, sentirse afectado ante las necesidades materiales y culturales de los demás.

Estos hallazgos son ampliados en una publicación realizada como resultado del trabajo colectivo del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI), orientado por la Universidad de Barcelona, que comprende la educación política directamente como educación para la ciudadanía y le asigna a ésta como objetivo

que cada sujeto aprenda a vivir –es decir, aprenda a ser, a convivir, a formar parte de la sociedad y a habitar el mundo–, de acuerdo con las exigencias de su medio,

aunque guiado por su conciencia crítica, y lo haga junto a personas y grupos diversos, en el interior de una sociedad democrática que impulse la autonomía y la realización personal, así como los valores de justicia, libertad, igualdad y solidaridad (Puig, 2010: 7).

En consecuencia, se entiende que la educación política debe ofrecer como resultado “un conjunto de principios y prácticas que se aprenden y que capacitan a la persona para participar activamente en la vida pública; para crear comunidad y desarrollar un sentido de pertenencia cívica que facilita hablar desde ‘el nosotros’” (Puig, 2010: 24).

Por otra parte, Gómez (2005), al tener en cuenta que lo político y la ciudadanía son cosas que se aprenden, describe el aprendizaje político como un proceso de endoculturación que se da en una comunidad de práctica que la legitima y que determina el universo simbólico de la cultura política. Consiste en la producción y reproducción de significados construidos a partir de las interacciones sociales que se dan en los contextos particulares, creados por prácticas interpretativas de la comunidad a la que pertenecen los actores sociales. Tal conceptualización remite a la pregunta por las formas de apropiarse de la cultura política, que el mismo autor atribuye a diferentes causas: identificación con personajes o líderes políticos, rechazo a los valores e intereses de los grupos dominantes de la sociedad, compromisos de participación activa para defender sus propias prerrogativas, oposición o apoyo a un sistema autoritario.

Cabe anotar en este punto que se habla de educación política porque se entiende la educación como una forma de intervención en el mundo (Freire, 2006) que posibilita al sujeto y a la escuela asumir un rol histórico (Ovelar, 2005), una determinada lectura del mundo, una particular forma de vincularse con los demás y con el contexto. Con base en esta intervención surge la capacidad para la toma consciente de decisiones, por lo que toda educación resulta ideológica y lejana de cualquier neutralidad, como se ha venido repitiendo.

Otros estudios sobre la escuela y la construcción de lo público (Monroy, 2006) precisan un prolijo listado de aspectos a ser tenidos en cuenta para el estudio de la educación política escolar, entre los que se resaltan: participación, deliberación, inclusión, equidad, solidaridad, cohesión, sentido de pertenencia, convivencia, formas de comunicación, percepción frente al Manual de Convivencia, acuerdos, espacio público, reacción frente al conflicto, grado de confianza que inspiran algunas instituciones, liderazgo, roles sociales, pluralismo e interculturalidad, apropiación de los espacios, relación subjetividad-ciudadanía, perspectiva del país a diez años y sentido de igualdad, entre otras.

Uno de los problemas de este ámbito de estudio reside en que por diversos motivos mientras se realiza la práctica pedagógica no se construye usualmente discurso sobre ella y se elude la responsabilidad de hacer pedagogía (Bedoya, 2008). En general, no se busca dar sentido profundo a la práctica pedagógica, la cual se comprende más como *praxis* que como simple *poiesis* (hacer), en tanto que aquella implica una relación no disyuntiva entre teoría y práctica (conocimiento práctico, como la *phronesis* aristotélica), entre la deliberación y la búsqueda del bien (Carr, 2000). De este modo, los estudios sobre educación política en las prácticas pedagógicas intentan apoyar la tarea de producir pedagogía, preguntando por el discurso pedagógico-político que se expresa en la relación pedagógica que se establece institucionalmente (Tezanos, citado en Bedoya, 2008). Tal relación debe tender a romper las relaciones de poder mediante el aprendizaje y el descubrimiento.

En este mismo sentido, la reflexión sobre la práctica y la investigación son dos transversales pertinentes en la concepción de práctica pedagógica, y según Freire (2006) son inherentes a la misma naturaleza de la práctica de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, Delgado (2005) expresa que en los estudios sobre educación para el conocimiento social y político también se ha entendido la práctica pedagógica como una práctica investigativa y crítica, en relación con los

aspectos cognoscitivos, de pensamiento crítico y de participación.

Complementariamente, la práctica pedagógica se interpreta como seria, rigurosa, democrática, en nada discriminatoria de los renegados ni de los desfavorecidos (Freire, 2001), reveladora de las verdades, desocultadora, iluminadora de las tramas sociales e históricas que constituyen al sujeto (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008). Es una práctica fundamentalmente justa y ética contra la explotación de los hombres y las mujeres en su vocación de ser más (Freire, 2005); una práctica que respeta y estimula la presencia popular en los destinos de la escuela, donde la preparación científica no debe existir por sí y para sí, sino al servicio de algo y de alguien. En este sentido, una educación política forma la ciudadanía, forma para ejercer el derecho a criticar y el deber de no mentir al criticar, forma en y para la responsabilidad (Freire, 2001, 2006).

En la misma línea argumental de una práctica pedagógica liberadora, partiendo de una crítica aguda a la realidad latinoamericana, se describe al “maestro pueblo” (Nidelcoff, 1994), quien está llamado a ayudar a los educandos a ver la realidad con lucidez y sentido crítico, a descubrir y a asumir su compromiso frente a la realidad, a ser libres, a aprender a organizarse. Este maestro valora la cultura popular, revisa los contenidos ideológicos de los manuales y de los textos, no plantea los contenidos como respuesta dogmática, sino en forma problematizadora, y se preocupa por la funcionalidad de los mismos.

En este punto es necesario aclarar que no es pretensión de este trabajo hacer ver que en la educación política está la salvación mesiánica de la sociedad, dado que, como se dijo antes, el mismo Freire (2001) había precisado que la educación no era la palanca de la transformación social y, a su vez, Ovelar (2005) complementa diciendo que la educación no sustituye a la política, pero la acompaña y permite superar lo que Martínez (2000) llama la “instrumentalización de la pedagogía”.

Así, dejando a un lado la pretensión de abarcar en estos acápite todo lo decible sobre educación política, se considera que con lo afirmado hasta ahora se encontrarán aportes significativos que funjan como insumos para hacer *hermenéutica utens* (Beuchot, 2003) a la hora de abordar el estudio sobre la politicidad de las prácticas pedagógicas.

Conclusiones

Para efectos de una síntesis estructural-sistémica que precise o delimite algunos temas a tener en cuenta en este tipo de estudios, sin que se deje de lado la “lógica magmática” (Murcia y Jaramillo, 2008: 46) a la que pueden invitar los hallazgos emergentes y no previstos, Gómez (2005) advierte que al estudiar el aprendizaje ciudadano o el aprendizaje político ha de tenerse en cuenta que no debe esperarse mayor correspondencia, –como lo soportan los estudios que reseña– entre lo cognitivo y lo moral o entre lo moral y lo político. Luego, investigar en este campo no consiste en tabular unos contenidos de conciencia para deducir lógicamente una actitud política, ni de cuantificar conocimientos para inferir elementos que expliquen el comportamiento de los informantes de la investigación.

Se trata, por el contrario, de permitir que los hallazgos hablen y se muestren en su multiplicidad, incluso en su posible contradicción (Martínez, 2009). No debe tratarse, entonces, de mediciones y sumas de partes –porque en el campo de las ciencias humanas o del espíritu es más productiva la comprensión que integra y da sentido–, sino que se buscará integrar perspectivas desde en un todo estructural y sistémico, con base en mecanismos postulados por la dialéctica y la ética comunicativa (Martínez, 2000).

Por esto, aunque este trabajo sirva como referencia para contrastar o reconfigurar, toda información será después interpretada en el marco de referencia o situación que la generó, en tanto

buscar medir conceptos sociales o políticos desde el punto de vista de su ajuste a un nivel de desarrollo de estructuras operatorias o de acuerdo con su semejanza o acercamiento a los “conceptos más formalizados en el campo de la política” es despojar a los actores sociales de su naturaleza cultural (de sus universos simbólicos) y de la posición que ocupan en la sociedad (económica, ciudadana, de género, de raza, etc.); es simplemente medir lo que mide cualquier prueba escolar: información, definiciones y lógica proposicional (Gómez, 2005: 88).

Referencias

- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6, 19-43. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482008000200003&nrm=iso
- Alvarado, S. y Carreño, M. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de ciudadanía. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5. Universidad de Manizales. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77350102>
- Álvarez, D. (2005). Lectura y formación ciudadana: un estudio aplicado a la escuela de animación juvenil. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 28, 147-167. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762005000100007&nrm=iso
- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana: una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, pp. 150-163. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2007000200011&nrm=iso
- Avanzini, G. (1998). *La pedagogía hoy*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ávila, F. (2007). El concepto de Poder en Michel Foucault. *A Parte Rei*, 53. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf>
- Bedoya, J. (2008). *Epistemología y pedagogía*. Bogotá: Ecoe.
- Beuchot, M. (2003). *Hermenéutica analógica: aplicaciones en América Latina*. Bogotá: El Búho.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Botero, P., Torres, J. y Alvarado, S. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6, 565-611. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2008000200005&nrm=iso
- Calderón, O. (2006). *Articulación de la educación media y superior en la perspectiva de la formación en ciencia y tecnología para la democratización del conocimiento*. Recuperado de http://www.universia.net.co/dmdocuments/propuesta_articulacion_educacion.pdf
- Caraballo, D. y Pulido, H. (2006). *Colombia: estado actual de la educación técnica y tecnológica*. Bogotá: Corporación Andina de Fomento.
- Carr, W. (2000). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- De Zubiría, J. y Ramírez, A. (2009). *¿Cómo investigar en educación?* Bogotá: Magisterio.
- Deleuze, G. (1999). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Delgado, R. (2005). *Educación para el conocimiento social y político. Estado del Arte*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación.
- Díaz, C. y Celis, J. (2009). Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana. *Revista Educación y Educadores*, 13(2), 199-216. Recuperado de <http://revistas.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/1695/2254>
- Fernández, F. (2006). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Education.
- Fernández, T. (2007). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. México: El Colegio de México.
- Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Política y Educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. 11ª. ed. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gómez, J. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Fondo de Publicaciones.
- Gómez, V. (s.f.). La transición del nivel medio (secundaria superior) al trabajo y la formación postsecundaria en Colombia. Recuperado de http://www.universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/transicion_ed_media_trabajo_ed_sup.pdf

- Gómez, V., Díaz, C. y Celis, J. (2009). *El puente está quebrado... Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Grossberg, L. (2004). Entre consenso y hegemonía: notas sobre la forma hegemónica de la política moderna. *Tabula Rasa*, 2, 49-57. Recuperado de http://www.revistatabularasa.org/numero_dos/grossberg.pdf
- Habermas, J. (1994). Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa. *Instrumentos de Trabajo*, 43. Recuperado de <http://www.alcoberro.info/V1/habermas7.pdf>
- Herrera, M., Pinilla, A., Infante, R. y Díaz, C. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lenzi, A., D'Avirro, M. y Pataro, M. (2008). Relaciones entre saberes políticos, participación política y educación política. *Aportes de la Investigación Psicológica*, 15, 125-134. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v15/v15a10.pdf>
- León, I., Reyes, P. y Baquero, S. (2008). *Una mirada hermenéutica a la cultura política en Latinoamérica y en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
- Litichever, L. y Núñez, P. (2005). Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo: cultura política en la escuela media. *Ultima Década*, 13, 103-130. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362005000200005&nrm=iso
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, V. (2000). Saber hacer las paces. Epistemologías de los estudios para la paz. *Convergencia*, 23, 49-96. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10502303>
- Marx, K. (2001). El carácter capitalista de la manufactura. En Enguita (Ed.) *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.) (2010). *Logros del Ministerio de Educación Nacional 2002-2010. Balance de Gobierno 2002-2010*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-197812_archivo_pdf_logros.pdf
- Monroy, B. (2006). *La escuela en la formación de la esfera pública. Una estrategia pedagógica para la formación de cultura política en los espacios escolares*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia - Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa: "la complementariedad"*. Armenia: Kinesis.
- Nidelcoff, M. (1994). *¿Maestro pueblo o maestro gendarme?* Bogotá: Ecoe.
- Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática a través de la especial mirada de Paulo Freire. *Revista de Pedagogía*, 76(26), 187-206. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000200002&lng=es&nrm=iso
- Pérez, P. (2009). Democracia deliberativa: una apuesta por el valor epistémico de la deliberación pública. *Revista de Filosofía*, 34, 155-173. Recuperado de <http://proquest.umi.com/pqd>

- web?did=1936879931&sid=1&Fmt=6&clientId=57173&RQT=309&VName=PQD
- OD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1279991135&clientId=57173
- Puig, J.C. (2010). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: Horsori.
- Restrepo, J. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel Politico*, 11, 137-176. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-44092006000100006&nrm=iso
- Rochetti, C. (2010). Notas para pensar la educación como práctica política: una mirada desde Michel Foucault. *Cuyo, Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 27, 117-125. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-31752010000100006&nrm=iso
- Sáenz, J. (2006). Desconfianza, civilidad y estética. Las prácticas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 23. Universidad de los Andes. Recuperado de <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=8&did=1320974111&SrchMode=1&sid=1&Fmt=3&VInst=PR>
- Sfeir, A. (2009). Educación, economía ambiental y espiritualidad. *Revista de Estudios Sociales*, 32. Universidad de los Andes. Recuperado de <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=7&did=1701519821&SrchMode=1&sid=7&Fmt=3&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1279992425&clientId=57173>
- Smith, M. (2000). Educación, política y cultura política. Algunas aproximaciones teóricas. *Perfiles Educativos*, 87. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13208705#>
- Volpi, F. (2005). Hermenéutica y filosofía práctica. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, 20, 265-294.
- Zambrano, A. (2010). *Philippe Meirieu, pedagogo. Aprendizaje, filosofía y política*. Cali: Universidad Santiago de Cali, Maestría en Educación Superior.
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá: Procultura.