



**RELACIONES COLONIALES PRESENTES EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
ESCOLARES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS**

YULI DANID CASALLAS MALAGÓN

Directora

GINNA CONSTANZA MÉNDEZ CUCAITA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C.

2014

**RELACIONES COLONIALES PRESENTES EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
ESCOLARES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS**

**TRABAJO INVESTIGATIVO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN**

YULI DANID CASALLAS MALAGÓN

Directora de Tesis

MG. GINNA CONSTANZA MÉNDEZ

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

BOGOTÁ, D.C.

2014

A la memoria de mi hermano Oscar, porque sé que hoy sigues vivo no solo en mi memoria, compartiendo este logro que con seguridad abrazas como si fuera tuyo.

Agradecimientos

Quiero agradecer a Dios porque lo que soy y lo que puedo llegar a ser, se lo debo a Él.

A mi familia, pero especialmente a mi mamá, por creer en mí, por compartir y luchar por mis sueños sin más motivación que el amor que me expresa en todo lo que hace y en todo lo que me da.

A mis hijas por caminar solidaria y pacientemente conmigo a lo largo de este proceso, cediendo sus derechos y necesidades a favor de mi realización personal. Este logro también es de ustedes

A mi asesora Ginna Méndez por su amistad, por haber creído en mí desde el primer momento, por su motivación permanente y por compartir conmigo su apuesta por una educación liberadora, a través de la cual pueden darse las grandes transformaciones que este país requiere.

A mis amigas Diana Marcela Pava y Catalina Romero, porque como dice Alberto Cortés, les adeudo la ternura, las palabras de aliento y el abrazo, el compartir con ellas la factura que nos adeuda la vida paso a paso.

Al equipo Directivo de la Institución Educativa Distrital José Martí por apoyarme y solidarizarse conmigo en este proyecto.

A todos mis maestros y maestras del programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, pues a través de sus saberes, trayectorias y reflexiones aportaron de una u otra manera a la construcción de este trabajo.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Relaciones coloniales presentes en la producción de textos escolares para el desarrollo de Competencias Ciudadanas.
Autor(es)	CASALLAS MALAGÓN, Yulidani
Director	MÉNDEZ CUCAITA, Ginna
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2014, 170 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Relaciones coloniales Colonialidad, Industria editorial, Texto escolar, Competencias ciudadanas Discurso
2. Descripción	
<p>Tesis de Grado para optar por el título de Magister en Educación y en la que el problema de investigación se centra en “develar las relaciones coloniales presentes en la producción del texto escolar para el desarrollo de “competencias ciudadanas”, “Valores y convivencia”, grado 6° de secundaria, editado por el Grupo Editorial Santillana en el año 2012”.</p>	

3. Fuentes
<p>En la tesis de grado se citan 40 títulos bibliográficos, sin contar las referencias tomadas de revistas electrónicas y sitios web. Así mismo, se referencian documentos que se consultaron y aportaron elementos para el desarrollo de los capítulos. Esta bibliografía se constituye en el soporte de los aspectos metodológicos, el enfoque teórico y los antecedentes en la política pública para la educación en competencias ciudadanas, cuya revisión hace hincapié en los Planes</p>

Decenales de Educación, Planes Sectoriales y Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, editados por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2004.

El enfoque teórico contiene una perspectiva desde las investigaciones de la red latinoamericana modernidad/colonialidad, representada por Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Catherine Walsh y Santiago Castro Gómez, entre otros, con recurrencia especial a los siguientes documentos:

Castro Gómez & Grosfoguel. (2007) El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Siglo del Hombre editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Castro Gómez Santiago. (2005). La Poscolonialidad explicada a los niños. Editorial Universidad del Cauca. Instituto Pensar, Universidad Javeriana, Popayán.

Lander, Edgardo (Compilador) (2000). La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO.

Mignolo, D. Walter. (2003). Historias locales/ diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Ediciones Akal, S.A. Madrid, España.

El análisis y la fundamentación referente a la Política Pública y a los antecedentes de la Educación en Competencias Ciudadanas, tiene en cuenta principalmente las siguientes referencias bibliográficas:

Chaux, E. Lleras, J. & Velásquez, A. (2004). Competencias ciudadanas, de los estándares al aula. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales CESO, Ministerio de educación, Bogotá.

Chaux Torres A. & Ruiz Silva, A. (2005). La Formación de Competencias Ciudadanas. ASCOFADE (Asociación Colombiana de Facultades de Educación). Bogotá, Colombia.

Martínez Boom, Alberto. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello

El abordaje de las intencionalidades económicas, y los marcos ideológicos y políticos en los cuales se inscribe la editorial Santillana, como ejemplo representativo del papel que la industria editorial cumple hoy en la reproducción de nuevas formas de colonialidad fue desarrollado a partir de los siguientes referentes bibliográficos:

Serrano, Pascual. (2010). Traficantes de información: historia oculta de los grupos de comunicación españoles. Ediciones Akal, S.A. Madrid, España.

Cacho, Jesús (1999). El negocio de la libertad. Foca Ediciones. Madrid, España.

El enfoque metodológico presenta una perspectiva desde los estudios del Análisis Crítico del Discurso, tomando a Van Dijk como referente principal para el tratamiento del corpus seleccionado. Para este efecto se acudió especialmente a los siguientes documentos.

Van Dijk. (2005). El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso. Tomo I. Una introducción multidisciplinaria. Barcelona, España. Editorial Gedisa.

_____ (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad, pp. 143-177. En: Wodak Ruth & Meyer Michael. Métodos del análisis crítico del Discurso. Barcelona, España. Editorial Gedisa.

4. Contenidos

La Tesis de Grado está expuesta a través de la Introducción y ocho capítulos presentados así:

INTRODUCCIÓN

La introducción recoge elementos relacionados con la pretensión de este trabajo, los supuestos de los cuales parte, la referencia a los soportes teóricos y metodológicos utilizados, así como el interés que motivó la elaboración de esta tesis, la justificación de las principales categorías que contiene el problema de investigación planteado, y una breve síntesis de los capítulos desarrollados.

CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como su nombre lo indica, en este capítulo se hace la presentación del problema de investigación, teniendo en cuenta algunos referentes teóricos que permitieron concretar las categorías de trabajo, la pregunta que condujo al planteamiento del objetivo general y los objetivos específicos, así como la metodología desarrollada.

CAPÍTULO 2. TEXTOS ESCOLARES Y FORMACIÓN CIUDADANA. ANTECEDENTES HISTÓRICOS E INVESTIGATIVOS.

El segundo capítulo presenta una síntesis de los antecedentes que permiten comprender la llegada del texto escolar a las instituciones educativas, así como la relación que desde un comienzo estableció con la formación ciudadana, y con la colonialidad, al menos en el caso colombiano. En esta medida, como parte de este capítulo se incluye un inventario de algunos avances investigativos que se han dado en el contexto nacional, regional e internacional.

CAPÍTULO 3. COLONIALIDAD, PATRON COLONIAL Y NUEVAS FORMAS DE

DOMINACION NEOCOLONIAL

El tercer capítulo se propone hacer un recorrido general acerca de las elaboraciones conceptuales alusivas a la categoría colonialidad, teniendo en cuenta los aportes de la red de modernidad/colonialidad. Se retoma la categoría de ‘Patrón colonial de poder’ desarrollada por Aníbal Quijano, según la cual este constituye una estructura compleja formada por cuatro ejes que operan simultáneamente: la raza, como fundamento universal de clasificación social y dominación; el capitalismo, como patrón universal de explotación social; el estado como forma central universal de control de la autoridad colectiva y el moderno estado nación como su variante hegemónica y el eurocentrismo como forma hegemónica de producir conocimiento. Finalmente, en el marco de la colonialidad global, el capítulo esboza algunos enunciados que hacen parte de las nuevas formas de dominación colonial propias del capitalismo en su etapa postfordista, basadas en la adquisición y acumulación de capital humano.

CAPÍTULO 4. INDUSTRIA EDITORIAL VOCERA DE LA COLONIALIDAD. EL CASO DEL GRUPO EDITORIAL SANTILLANA.

El cuarto capítulo analiza el papel de la industria editorial en general y Santillana en particular, en la constitución de nuevas formas de dominación colonial, dado el protagonismo que la información y el conocimiento ocupan en los procesos de producción y acumulación capitalista de las sociedades del presente. En este sentido, se hace una descripción del perfil ideológico, político del grupo editorial Santillana, como parte del poderoso grupo de medios y de información PRISA.

CAPÍTULO 5. PATRON COLONIAL Y ANTECEDENTES DEL DISCURSO DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CIUDADANAS

El quinto capítulo remonta al lector hacia los antecedentes del discurso actual que promueve la formación ciudadana basada en estándares y competencias, teniendo en cuenta los fragmentos del patrón colonial que subyacen allí. A la hora de revisar los antecedentes se hace énfasis en la política pública desarrollada a partir del Plan decenal de educación (1996-2005); Plan Decenal (2006-2015), Plan Sectorial (2010-2014) y particularmente en los fundamentos, y preceptos planteados en los “Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas” editados por el MEN, en el año 2004. Los fragmentos del patrón colonial que subyacen a este discurso pueden evidenciarse al analizar las categorías implícitas allí: Estándares básicos; Competencia y Ciudadanía. Su análisis permite evidenciar que existe un patrón impuesto por la centralidad occidental destinado a ejercer control sobre los sistemas educativos, y sus elementos constitutivos: currículo, práctica docente y evaluación, entre otros. Así mismo, el análisis de la categoría competencia, se interpreta como el mecanismo generador de nuevas formas de segregación basadas en los resultados obtenidos en pruebas que miden bajo los mismos indicadores sujetos, instituciones y países que compiten en condiciones desiguales.

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE HALLAZGOS

El sexto capítulo constituye el análisis de los fragmentos discursivos y enunciados del texto escolar seleccionado, a través de la aplicación de algunas herramientas que Van Dijk propone para el análisis de distintos tipos de discurso como son la prensa, y las conversaciones cotidianas. Este capítulo permite evidenciar que el perfil que pretende formar el discurso del texto escolar ‘Valores y Convivencia’, grado 6º, editorial Santillana, -ajustado fielmente a los Estándares de Competencias Ciudadanas- determina los siguientes rasgos, como cualidades que debe tener el denominado ‘ciudadano competente’: El ciudadano limpio y que guarda buenos modales; el ciudadano maduro emocionalmente, adornado por valores como la empatía, la libertad, la responsabilidad, la colaboración, el diálogo y la tolerancia. Todos estos valores constituyen un ideal que se concreta en el ‘ciudadano pacífico’. Este se entiende como el ciudadano no conflictivo, que se acomoda, que no confronta, no argumenta, no se opone, no se resiste, y en definitiva, se ajusta pacíficamente a las incertidumbres generadas por el mercado. Se considera que en este ideal subyacen elementos constitutivos del patrón colonial que revelan la postura ideológica y política de la editorial Santillana: defensora del capitalismo, de la libertad, conservadora en términos morales, y defensora de la democracia.

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

CAPÍTULO 7. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

El capítulo siete recoge los referentes bibliográficos que sirvieron como soporte para el desarrollo teórico y metodológico de las categorías y presupuestos de este trabajo.

5. Metodología

La tesis acude a un enfoque metodológico e investigativo de corte cualitativo y toma como referencia la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD), y las orientaciones de Teun Van Dijk para el tratamiento del corpus seleccionado.

6. Conclusiones

El texto escolar ha cumplido históricamente una función ideológica tendiente a la trasmisión de valores, imaginarios y representaciones de la sociedad que los ha producido. Desde su incorporación en la escuela colombiana han jugado un papel muy importante para la transmisión de valores e imaginarios así como para la constitución de un determinado tipo de ciudadano acorde con las demandas de los proyectos políticos de un momento determinado. Actualmente,

conservan su valor ideológico, son depositarios de la normatividad vigente y pese a la incursión de nuevas tecnologías y de la incidencia cada vez mayor de los medios masivos de comunicación, y las redes de información, siguen ocupando un lugar privilegiado en la cultura escolar. Sin embargo, hoy más que responder a las apuestas sociales y políticas de gobiernos locales de turno, obedecen a una lógica que opera en el escenario global, y que dados los avances en el campo de los transportes, la tecnología y la información, han ampliado las posibilidades de difundir a nivel mundial un imaginario cultural de orden global.

Este imaginario global, se expresa a través de diferentes enunciados, que se venden como discursos aparentemente inobjetables en tanto expresan un supuesto consenso universal en torno a proyectos, aspiraciones, y valores, comunes para todas las personas y sociedades del mundo. En el caso de la formación ciudadana, sus muchos enunciados como actualmente se presenta, circulan en el marco institucional de múltiples escenarios del hemisferio occidental, como educación en valores, educación para la convivencia, y en el caso de Colombia, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.

En esta propuesta prevalece un patrón de poder colonial que mantiene vigente la configuración de la ciudadanía desde el universalismo europeo, colonial y subalterno, que hoy enmarcado en las lógicas del modelo neoliberal, promueve la formación de ‘buenos ciudadanos’ que se comportan de manera ‘constructiva’ en la sociedad democrática.

Esto porque al hablar de un tipo de ciudadanía que responde a ciertos estándares, propuestos desde los centros de poder mundial y expandibles a escala planetaria, se está invocando una concepción empresarial frente a la educación y única frente al tipo de ciudadano que se quiere, y por ende, al modelo de sociedad al que se aspira. Se quiere y se aspira a un tipo de sociedad homogénea, que se inserte con éxito en las lógicas del mercado. De ahí que la competencia aparezca como enunciado recurrente en los discursos económicos, políticos y ahora, educativos, como deseo internalizado de los sujetos, para alcanzar el éxito individual, basado en las posibilidades de consumo, como proyecto social propio del neoliberalismo.

El texto escolar de la serie “Valores y Convivencia, grado 6^o” de la Editorial Santillana, editado en el año 2012, es solo una muestra representativa, de una tendencia de carácter hegemónico a nivel mundial, que configura un perfil de ciudadano ideal basado en atributos que conforman el repertorio de valores y comportamientos requeridos para interactuar exitosamente en la cultura global, como la higiene, el acatamiento de las normas de urbanidad, la madurez emocional, la actitud no conflictiva, pacífica, la colaboración, la apertura al diálogo, la libertad, el respeto y la tolerancia.

El texto desarrolla sus contenidos con base en un saber elaborado desde la academia occidental, que despoja de su estatuto epistemológico los saberes construidos producto de la experiencia y la cotidianidad de campesinos, afros, e indígenas. En términos generales, los subalternos son representados de forma negativa, en tanto asumen roles de poca remuneración y reconocimiento social (vendedores ambulantes), o están vinculados a problemáticas sociales como la pobreza y el desplazamiento forzado. Se siguen utilizando categorías como “gente de raza negra” que implican una construcción ideológica desde la colonialidad que legitima el establecimiento de

relaciones de dominación basadas en la raza como criterio determinante.

Ahora bien, desde otra perspectiva es importante señalar que un texto de competencias ciudadanas puede también configurarse como una alternativa para que emerja el reconocimiento de saberes diversos, silenciados por los modos hegemónicos de construcción del saber científico, occidental, moderno. Lo que implica un nuevo tipo de racionalidad, que debe pretender el reconocimiento y la puesta en escena de la diversidad de epistemes, saberes, pedagogías, formas de relación con el saber, la naturaleza, la autoridad, entre otras.

Lo planteado en esta tesis deja abiertos muchos caminos para la investigación. Indagar sobre el impacto que tienen los textos escolares que reproducen la matriz colonial en los estudiantes y a través de qué enunciados se hace visible, la forma como han sido apropiados los estándares de competencias ciudadanas en las prácticas de los docentes de la escuela pública en nuestro país; el impacto que ha tenido la institucionalización de estos estándares de competencias ciudadanas en las prácticas de ciudadanía de las instituciones escolares; Las narrativas de ciudadanía desde una mirada decolonial, como alternativa al discurso moderno, colonial, eurocentrado; Uso crítico de los textos escolares en procesos de formación ciudadana, son solo algunas de las muchas inquietudes que pueden surgir como punto de partida para futuras reflexiones e investigaciones.

Elaborado por:	Yuli Danid Casallas Malagón
Revisado por:	Ginna Méndez Cucaita

Fecha de elaboración del Resumen:	12	05	2014
--	----	----	------

Tabla de contenido

AGRADECIMIENTOS

RAE

Introducción

CAPITULO 1.

Planteamiento del Problema	21
Pregunta Problema.....	26
Objetivo General.....	26
Objetivos Específicos.....	26
Metodología.....	27
Etapas de la Investigación.....	30

CAPITULO 2.

Textos escolares, Formación Ciudadana y Colonialidad. Antecedentes históricos e Investigativos	39
Antecedentes históricos.....	39
Antecedentes investigativos.....	62

CAPÍTULO 3.

Colonialidad, Patrón de poder colonial y nuevas formas de dominación neocolonial.....	74
Colonialidad del poder. La raza como patrón de dominación y clasificación social.....	75
El Capitalismo: patrón universal de explotación social.....	78
El Estado nación como forma hegemónica de control de la autoridad colectiva.....	81
El Eurocentrismo como patrón colonial del poder.....	84
Colonialidad global. Nuevas formas, nuevos discursos.....	87

CAPÍTULO 4.

La Industria Editorial, vocera de la colonialidad global. El caso del Santillana.....	98
PRISA.....	100

Accionistas.....103

PRISA en Colombia. El caso de la Editorial Santillana.....108

CAPÍTULO 5.

Patrón colonial de poder y antecedentes del discurso de formación en Competencias Ciudadanas.....108

Antecedentes de la formación de Competencias Ciudadanas en Colombia109

Política pública para la formación de competencias ciudadanas.....116

Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.....122

Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y Patrón colonial de Poder.....126

CAPÍTULO 6.

Análisis de Hallazgos138

CAPÍTULO 7.

Conclusiones y Perspectivas.153

CAPÍTULO 8.

Bibliografía citada161

Bibliografía consultada169

El presente documento se propone analizar las relaciones coloniales que están presentes en la producción del texto escolar de la serie “Valores y Convivencia” para la formación de las denominadas “competencias ciudadanas”, grado 6° de educación formal básica secundaria, editado por el grupo editorial Santillana, en el año 2012, tomando como referente los desarrollos teóricos del grupo modernidad/colonialidad, incluyendo las reflexiones de algunos autores que asumen una perspectiva postcolonial, así como los elementos metodológicos propuestos por el Análisis crítico del discurso.

Este proyecto de investigación es un requerimiento para optar al título de Magíster en Educación que se enmarca en el énfasis de “Educación comunitaria, cultura política e Interculturalidad”, del cual hace parte el grupo de investigación “Filosofía, Sociedad y Educación”, del Programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, con sede en Bogotá.

El interés que motivó la elaboración de este trabajo, surgió a partir de un conjunto de experiencias personales relacionadas estrechamente con la producción y uso de textos escolares. Dentro de ellas, quizá la más significativa fue la vinculación al grupo editorial Santillana, como autora de algunas unidades de la serie “Valores y Convivencia” (2012), para los grados de primaria y secundaria, como propuesta pedagógica que busca responder a los Estándares básicos de competencias ciudadanas planteados por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2004.

Esta experiencia además de permitirme incursionar en algunas dinámicas de la industria editorial, y aproximarme a las lógicas e intereses que se mueven alrededor de la producción de un libro de texto, me ha dado la posibilidad de evidenciar un creciente y reiterativo interés

institucional en la formación ciudadana, ahora enmarcada en el eslogan de las “competencias” y los “estándares”, como ejes alrededor de los cuales giran múltiples discursos en buena parte de los escenarios académicos y políticos no solo de nuestro país sino de gran parte del mundo occidental, con sus consecuentes repercusiones en los diseños curriculares, en las propuestas editoriales y en las prácticas educativas.

En ese sentido, al examinar la cadena de producción y consumo de los textos escolares diseñados para tal fin, se advierten relaciones coloniales que operan desde las industrias editoriales de carácter transnacional, que ancladas en poderosos grupos económicos articulados al modelo neoliberal, traspasan fronteras y capturan mercados a lo largo y ancho del mundo globalizado, produciendo, editando y comercializando textos y a través de ellos, saberes, conceptos, concepciones del mundo, e imaginarios que terminan siendo naturalizados entre los diversos actores que participan de su consumo, tal como se relaciona a continuación

En primera instancia, las instituciones educativas que avalan una lista de textos determinada, atendiendo a criterios no siempre pedagógicos, epistemológicos o didácticos y como parte de ellas, un equipo docente inmerso en las imposiciones institucionales y las políticas educativas, que en este caso han puesto a circular el discurso de las competencias ciudadanas desde un enfoque transversal, que muchas veces desborda los elementos adquiridos en la formación pedagógica y disciplinar de cada docente. Además de esto, la representación social que históricamente le ha conferido al maestro un lugar secundario en el terreno intelectual, es ratificada en los textos escolares que lo sitúan como mediador, tutor, o facilitador del aprendizaje y hace que éste tienda en algunos casos a actuar en consecuencia, confirmando y hasta

normalizado el desplazamiento de tareas propias de su profesión a las editoriales, otorgándole a los libros de texto un carácter sacralizado e inobjetable.

Por otra parte, los estudiantes que establecen relaciones con el saber a través de un texto escolar, que presenta el conocimiento desde una mirada eurocéntrica cuyo carácter universal es legitimado en el contexto social y cultural, además de imponer la competitividad como adjetivo deseable del ciudadano contemporáneo, desde las denominadas “competencias ciudadanas”, como discurso que se ajusta a los requerimientos de la política económica de corte neoliberal, dominante en el panorama global actual.

La comunidad de padres de familia por su parte, que paga costos elevados por el acceso a los libros de texto, que se constituyen en pre requisitos frecuentemente impuestos como obligatorios e insustituibles para desarrollar con éxito las actividades propias de la cultura escolar, y por ende, ejerce presión para promover su uso, en detrimento del desarrollo de otras propuestas como parte del ejercicio pedagógico del maestro.

Hacer un desarrollo investigativo que dé cuenta de todo este conjunto de relaciones coloniales en las cuales transita la producción y uso de textos escolares es una tarea muy ambiciosa que supera las pretensiones de este trabajo. Por consiguiente, la mirada sobre las intencionalidades que subyacen a la producción de textos escolares para el desarrollo de competencias ciudadanas, teniendo en cuenta el protagonismo que el conocimiento ocupa en los procesos de producción y acumulación capitalista del presente, así como el papel que allí cumplen las industrias editoriales, es la razón de ser de este.

Por otra parte, y dada la importancia que reviste la formación ciudadana al interior de las instituciones educativas, esta tesis, procura hacer visibles los desafíos y la influencia

determinante que puede tener el maestro en la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos desde el análisis de los discursos que circulan en la escuela, que se nutren con frecuencia de fuentes como los textos escolares, hondamente atravesados por el modelo económico político dominante que normaliza las desigualdades, las exclusiones y la discriminación. En ese sentido, este trabajo pretende aportar en la revisión y re significación del uso de este artefacto en el escenario educativo, planteando elementos que desde una mirada decolonial debieran tenerse en cuenta a la hora de elaborar un texto escolar.

La elección de esta editorial obedece a su alta participación en el mercado de textos escolares en Colombia, y cuya presencia es evidente en diferentes contextos de la vida escolar en nuestro país y en Latinoamérica, así como al hecho de ser pionera en la elaboración de textos para el desarrollo de competencias ciudadanas. El período seleccionado permite la revisión de la forma como ha sido apropiado el discurso de los estándares en los textos escolares de edición más reciente, así como su ubicación cronológica dentro del plan decenal 2006-2015, que deriva en el plan sectorial de educación 2010-2014, cuya apuesta por el fortalecimiento e institucionalización de las competencias ciudadanas en la escuela, es contundente.

Como se mencionó inicialmente, para el tratamiento de este corpus de textos, he asumido los elementos teórico metodológicos propuestos por el Análisis Crítico del Discurso, dado su carácter social y político al asumir que las relaciones de poder son eminentemente discursivas, y por ende, los textos escolares hacen una contribución importante en la naturalización y reproducción de la asimetría en las relaciones de poder, favoreciendo los intereses de quienes poseen los medios para producirlos y comercializarlos.

El grado 6° por su parte, representa un año de transición entre la educación básica primaria y la educación básica secundaria, en el cual se matriculan niños con un rango de edad que oscila entre los 11 a 12 años de edad aproximadamente. Desde la mirada de las teorías estructuralistas, expuestas por autores como Piaget (1971) y Kohlberg¹(1974) el desarrollo moral (implícito y requerido para el desarrollo de competencias ciudadanas) es el resultado de un proceso evolutivo a través del cual el individuo desarrolla el juicio moral y el sentido de la justicia, a través de estadios relacionados con la edad y los estímulos del medio socio cultural. Desde esta perspectiva el grado seleccionado corresponde según Kohlberg a un nivel “convencional”, en el cual los sujetos pretenden asumir determinado comportamiento para satisfacer las expectativas grupales y sociales frente a lo que se espera del individuo de acuerdo al rol que ocupa. En esta medida, los estudiantes de este grado son muy susceptibles de ser moldeados en sus imaginarios y representaciones, dada su tendencia a aceptar como válido el discurso del maestro, quien consecuentemente asume de igual manera, con carácter de validez, el de los textos.

La organización de este trabajo se hizo a través de capítulos. El primer capítulo presenta el problema de investigación, teniendo en cuenta algunos referentes teóricos que permitieron concretar las categorías de trabajo, la pregunta que condujo al planteamiento del objetivo general y los objetivos específicos, así como la metodología desarrollada.

1 . Lawrence Kohlberg es doctor en filosofía y psicólogo estadounidense reconocido por sus aportes teóricos frente a la comprensión del desarrollo del juicio moral, a partir de elementos de la psicología de Piaget para aplicarlos al campo del razonamiento moral, que lo lleva a definir 6 estadios de desarrollo moral. Si bien las etapas del desarrollo moral propuestas por Kohlberg han sido cuestionadas dada su tendencia a la universalización y estandarización, es importante referenciarlas, pues esta perspectiva es asumida plenamente en la construcción del documento de Estándares curriculares de competencias ciudadanas. (BARRA, Almagiá Enrique. El desarrollo moral, una introducción a la teoría de Kohlberg. En Revista latinoamericana de Psicología. Vol. 19 Número 001. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia, pp. 7-18)

El segundo capítulo presenta una síntesis de los antecedentes que permiten comprender la llegada del texto escolar a las instituciones educativas, así como la relación que desde un comienzo estableció con la formación ciudadana, al menos en el caso colombiano. En esta medida, como parte de este capítulo se incluye un inventario de algunos avances investigativos que se han dado en el contexto nacional, regional e internacional.

El tercer capítulo se propone hacer un recorrido general acerca de las elaboraciones conceptuales alusivas a la categoría colonialidad, teniendo en cuenta los aportes del grupo de investigadores e investigadoras modernidad/colonialidad.

El cuarto capítulo analiza el papel de la industria editorial en general y Santillana en particular, en la constitución de nuevas formas de dominación neocolonial, dado el protagonismo que la información y el conocimiento ocupan en los procesos de producción y acumulación capitalista de las sociedades del presente.

El quinto capítulo remonta al lector hacia los antecedentes del discurso actual que promueve la formación ciudadana basada en estándares y competencias, teniendo en cuenta los fragmentos del patrón colonial que subyacen allí.

El sexto capítulo constituye el análisis de los fragmentos discursivos y enunciados del texto escolar seleccionado, a través de la aplicación de algunas herramientas que Van Dijk propone para el análisis de distintos tipos de discurso como son la prensa, y las conversaciones cotidianas. Como parte de este capítulo se presentan los hallazgos y las conclusiones que permiten corroborar los supuestos planteados inicialmente.

En el capítulo siete se presentan las conclusiones del trabajo y las perspectivas como posibilidades de nuevas rutas de investigación.

El capítulo ocho recoge los referentes bibliográficos que sirvieron como soporte para el desarrollo teórico y metodológico de las categorías propuestas en este trabajo.

CAPÍTULO 1.

Planteamiento del Problema

Los grupos tienen (más o menos) poder si son capaces de controlar (más o menos) en su propio interés, los actos y las mentes de los (miembros de) otros grupos. (...) Nuestras mentes controlan nuestra acción; luego si somos capaces de influenciar la mentalidad de la gente, por ejemplo, sus conocimientos o sus opiniones, podemos controlar indirectamente algunas de sus acciones.
Teun A. Van Dijk. (1999, p. 26)

El pensamiento de una comunidad de actores refleja un régimen de verdades sobre la realidad y su dinámica. Dichas verdades son establecidas en su imaginario a lo largo de su historia. Un modo de pensar traduce una cierta forma de ser y sentir y condiciona una cierta forma de hacer y hablar, porque articula símbolos, códigos y significados de los que han creado dicho pensamiento. Al adoptar un modo de pensar ajeno, nuestro imaginario es transformado a partir de la visión de mundo de sus creadores, y es probable que incorporemos sus valores, intereses y compromisos, junto con su concepción de realidad.
De Souza Silva, José (2008, p. 4)

Tal y como lo presentan Van Dijk, (1999) y De Souza Silva (2008), el acceso privilegiado de ciertos grupos al control de las diferentes formas de discurso público, como pueden ser el habla, los medios audiovisuales o la palabra escrita, incide notoriamente en el grado de poder que estos grupos alcanzan, repercutiendo en su capacidad de controlar no solo las creencias, los pensamientos, sino las acciones de individuos y colectividades.

En esa medida, un discurso público como lo es el texto escolar, si bien es cierto, obedece a una apuesta pedagógica que usualmente acude al saber y trayectoria de diferentes académicos, entre ellos los maestros y maestras, refleja el pensamiento, el imaginario y la intencionalidad de una industria que en coherencia con el modelo hegemónico, ha convertido el saber en mercancía. Por esta razón, el texto escolar no es neutral y sus discursos asumidos muchas veces como verdades inobjetables, tienen un impacto importante en tanto contribuyen a moldear el pensamiento y por ende la actuación de sus consumidores.

En tal sentido, y dada mi experiencia como autora de libros de texto y mi trayectoria como docente del área de Ciencias Sociales y específicamente como coordinadora de proyectos de Convivencia, Democracia y Derechos Humanos, pretendo problematizar las relaciones coloniales presentes en la producción de textos escolares para el desarrollo de competencias ciudadanas, entendiendo que estos constituyen un discurso dotado de autoridad enunciativa y que por lo tanto, cumplen un papel importante en la reproducción de los valores de la sociedad en la cual han sido producidos. De esta forma, la tesis que pretendo desarrollar parte de la defensa de los siguientes supuestos producto de la exploración bibliográfica y del análisis de las relaciones entre las categorías centrales del problema planteado.

En primer lugar, considero que las industrias editoriales de carácter global, hacen parte del engranaje de los centros de poder mundial, poseen una clara filiación ideológica y política que busca entre otras cosas, legitimar la vigencia de las relaciones coloniales de poder impuestas por el capitalismo. En el caso de la editorial Santillana, su pertenencia al poderoso grupo de la información y las comunicaciones PRISA, con presencia en más de 20 países de América y Europa, y con un perfil ideológico ligado a la denominada derecha moderada o centroderecha², permite inferir que su incidencia va más allá del monopolio en la producción y venta de textos escolares, trascendiendo al ámbito cultural, ideológico y político.

Por otra parte, asumo que el discurso de los estándares básicos de competencias ciudadanas se inscribe dentro del proceso de globalización cultural. Este proceso pretende la

²El término político la derecha constituye una parte del espectro político que se asocia a posiciones liberales, capitalistas, conservadoras, religiosas o más específicamente en contraposición a la izquierda política. Esto quiere decir que agrupa corrientes ideológicas no homogéneas. A diferencia de la izquierda política la derecha suele apostar al libre mercado, así como a la exaltación de los valores y los derechos individuales. En este caso ubicar los lineamientos ideológicos de Santillana inclinados hacia la centro-derecha implica enmarcar sus apuestas sociales en los criterios de la globalización neo-liberal. Martínez Bonafé (2008, p.65).

disolución de las estructuras socioculturales de carácter local, para garantizar la continuidad del dominio cultural, político y económico de los centros de poder, implicando la imposición hegemónica de una sola manera de entender el mundo, la de la razón blanca occidental.

El tipo de ciudadano al que apuntan los estándares de competencias ciudadanas, implica la apuesta por el tipo de sociedad y modos de vivir en ella, a la cual se aspira. Por esta razón, los textos escolares que acogen fielmente este discurso oficial, adquieren un carácter instrumental usado al servicio de los grupos hegemónicos para garantizar la continuidad de la colonialidad del poder como proyecto vigente, a través del cual se determinen y se impongan las condiciones para las relaciones sociales, económicas, políticas, intersubjetivas, y epistémicas, en el ámbito local y global.

El tipo de ciudadano que desde allí se pretende es por demás, homogéneo, estandarizado, competitivo, caracterizado por su capacidad de auto regularse, de tramitar de forma positiva los conflictos y de ajustarse pacíficamente a las incertidumbres generadas por el mercado. Es el ciudadano “cívico”, que asume pautas de comportamiento correcto, que le permiten convivir socialmente.

No se trata del ciudadano -sujeto político e histórico- que con su participación activa e interlocución permanente se asume como protagonista de las transformaciones sociales. Es el ciudadano dócil, que se adapta, que se acomoda y que desde su individualidad más que desde la construcción colectiva se relaciona con el Estado en procura de satisfacer sus propias expectativas de éxito personal y consumo, como materialización del proyecto social propio del modelo económico neoliberal.

Así planteada, la formación ciudadana, basada en textos escolares que replican la colonialidad, nos enfrenta a serios problemas, entre ellos el que tiene que ver con la configuración de la identidad, pues dado su carácter estandarizado, masivo y de uso simultáneo en los procesos de enseñanza, el texto escolar suele ofrecer pocas alternativas ante los diversos referentes culturales, subjetividades, tradiciones, formas de entender el mundo y de acercarse al conocimiento, presentes en las aulas de clase no solo de contextos rurales sino urbanos, donde el creciente flujo migratorio producto del desplazamiento forzado, ha complejizado el proceso educativo y a los sujetos mismos de la educación.

Esto porque estos libros de texto, están diseñados desde la perspectiva que asume la identidad nacional en Colombia, con un carácter homogéneo, universal y blanqueado. En ellos se borra la memoria histórico-cultural y el saber construido desde la cotidianidad de los colectivos sociales, para dar paso a un proceso de moldeamiento de la diversidad, a fin de que ella encaje dentro del canon universal.

Esto se explica en parte, porque los costos de la producción de los textos escolares hacen que su elaboración esté sujeta a las imposiciones de la industria editorial, que despliega de forma efectiva todos los dispositivos de control requeridos para determinar lo que puede o no ser “conocimiento válido” en un texto. Esto implica dificultades para un encuentro dialógico que incluya las diferentes miradas y aportes de intelectuales y maestros provenientes de las ciudades, de las áreas rurales y de todas las diversas comunidades del país, y que permita hablar realmente de una educación intercultural.

Un reflejo de ello es evidente si se tiene en cuenta que los textos imponen el castellano y la cultura letrada como mecanismo indispensable para acceder a ellos. Así mismo, la forma

como allí se suelen representar a grupos tradicionalmente subalternizados, como los afro colombianos, mestizos, campesinos e indígenas, está cargada de prejuicios y estereotipos, además de desconocer sus aportes en la construcción de la nación colombiana, naturalizando una clasificación social, articulada a la dicotomía superior/inferior, que tiene en la raza uno de los criterios centrales.

Así mismo, los textos escolares suelen plasmar en sus páginas formas de ser, sentir, y actuar, como estándar de vida al que presuntamente todos aspiramos, basados en el consumo, en la violencia y en el agotamiento acelerado de los recursos naturales, que responde a los intereses del mercado y de los grupos de poder, y desconoce las voces de nuestras propias realidades en el ámbito local, regional y nacional. Es decir, operan de manera ajena a los contextos socioculturales en los cuales son utilizados.

Desde una perspectiva decolonial, el discurso de los estándares de competencias ciudadanas plasmado en los textos escolares, resulta ser por demás contradictorio. Pensar textos escolares que atienden a una visión estandarizada de los sujetos implica desconocer las identidades sociales que han configurado la historia de nuestro país, así como el aporte de los saberes sociales, los valores, construidos desde la tradición y la cotidianidad de indígenas, afros, campesinos, hombres, mujeres, niños y niñas. Implica asumir como válidos sólo aquellos paradigmas impuestos históricamente que nos colocan en el escenario mundial y local en condiciones de subalternidad.

Por lo tanto, la elaboración de textos escolares para la formación ciudadana desde una postura decolonial requiere entre otras cosas que estos sean elaborados en diversos lenguajes, producto de un diálogo intercultural que re-signifique los aportes saber indígena, afro, campesino,

construido desde epistemologías otras. Requiere que su implementación atienda a las diferentes comunidades y sus contextos, lo cual supondría también una re-significación del escenario escolar, de su normalización y de sus prácticas.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, se abordará a manera de problema, la siguiente pregunta:

Pregunta problema

¿Cómo se configuran y expresan las relaciones coloniales en la producción del texto escolar de la serie “Valores y Convivencia” para el desarrollo de “competencias ciudadanas” del grupo editorial Santillana, en el marco institucional del grado 6° de la educación formal básica secundaria?

Objetivos

Objetivo General.

Develar las relaciones coloniales presentes en la producción del texto escolar para el desarrollo de “competencias ciudadanas”, “Valores y convivencia”, grado 6° de secundaria, editado por el Grupo Editorial Santillana en el año 2012.

Objetivos específicos.

Interpretar la relación histórica entre texto escolar, colonialidad y educación ciudadana, desde la revisión de antecedentes históricos e investigativos, haciendo énfasis en el contexto educativo colombiano posterior a la década de los 90.

Analizar las concepciones de la “colonialidad” como categoría crítica, desde los aportes de la red de investigación modernidad/colonialidad, teniendo en cuenta el lugar que la industria editorial ocupa en la configuración de nuevas formas de dominación colonial en el presente.

Identificar los elementos del patrón de poder colonial que subyacen a la propuesta de formación de las denominadas “competencias ciudadanas” tomando como referencia los antecedentes de este discurso institucional en el contexto educativo colombiano.

Identificar los rasgos del ciudadano que pretende el texto escolar de la serie “Valores y Convivencia”, grado 6º, editorial Santillana, con el fin de reconocer en él fragmentos constitutivos del patrón colonial de poder, a través del uso de herramientas metodológicas propuestas por el Análisis Crítico del Discurso.

METODOLOGÍA

El desarrollo de este trabajo se hace desde un enfoque metodológico e investigativo de carácter cualitativo y orientado por el Análisis Crítico del Discurso (ACD), a partir de la propuesta de Teun Van Dijk para el tratamiento del corpus seleccionado.

Asumir un enfoque cualitativo es entender el carácter dialéctico del objeto de estudio de este trabajo, por cuanto su comprensión requiere tener en cuenta la interrelación entre los intereses, ideologías, creencias y posturas políticas del sujeto que investiga y del objeto a estudiar. Por esta razón, es prudente reconocer que no pretendo ser objetiva en el sentido estricto del término. Sé que existe un sesgo dada mi pretensión de asumir tanto desde lo teórico como desde lo metodológico, una postura crítica.

Recurrir a la perspectiva teórica y metodológica del ACD nace de la necesidad de encontrar herramientas que me permitan develar elementos del patrón colonial presentes en el discurso del texto escolar, que no son perceptibles a simple vista. Así mismo el ACD se ha constituido para mí en la posibilidad de encontrar alternativas de disidencia a los enunciados relacionados con el ideal de sujeto -ciudadano- que la escuela debe formar, impuesto como presunto consenso universal a través de políticas educativas que se concretan en textos escolares fielmente adecuados a ellas, y que lejos de proponer transformaciones al orden político económico imperante, generador de desigualdades, y exclusiones sociales, las naturaliza, legitima y justifica.

El ACD se inscribe dentro de una amplia tradición académica desarrollada a partir de la década del 70, cuyo enfoque crítico y multidisciplinar estudia el lenguaje en su dimensión ideológica, es decir, teniendo en cuenta los contextos en los cuales ha sido producido y no solo sus estructuras gramaticales. Parte de entender el carácter discursivo de problemáticas sociales como la dominación y la discriminación dado que el acceso a los recursos lingüísticos es desigual, (para el caso, las Industrias culturales) en tanto, sectores hegemónicos a través de diferentes instituciones ejercen control sobre ¿Qué se dice?, ¿Cómo se dice? ¿Quién lo dice?, ¿Para qué se dice? ¿De quién se dice?, etcétera.

Van Dijk (1999a) define el ACD como:

(...) un tipo de investigación analítica del discurso que estudia primordialmente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos y ocasionalmente combatidos por los textos y el habla en el contexto social y político. El ACD toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social (...), intenta contribuir a dotar de poder a quienes carecen de él. (p.23)

Es decir que bajo esta perspectiva no hay espacio para la neutralidad. No se puede ni se pretende ocultar la postura política e ideológica, dado que parte de su finalidad es resistir la desigualdad que se produce y se reproduce a través del discurso, bajo la forma de prejuicios, estereotipos, racismo, sexismo, clasismo, entre otros y solidarizarse con quienes la padecen.

Dentro de esta perspectiva, el *discurso*, más allá de su definición literal, posee múltiples connotaciones como resultado de elaboraciones teóricas de diferentes académicos, que coinciden en concebirlo como construcción y práctica social.

Pardo (2012) lo define como:

"(...) conocimientos socialmente contruidos que dan cuenta de las distintas dimensiones de la realidad y que por lo tanto, permiten caracterizar el papel que cumplen los agentes sociales, reconocer sus intereses, verificar las formas como circulan los saberes colectivos, las axiologías que portan y sus propósitos, así como el marco de validación y legitimación desde donde se posicionan" (pp. 22)

Fairclough (2008) usa el término 'discurso' para referirse al

(...) uso lingüístico hablado o escrito (...) al referirme al uso lingüístico como discurso, estoy señalando un deseo de investigarlo como una forma de práctica social, con una orientación informada por la teoría social. (pp. 172)

Van Dijk (2005b, 2003c) por su parte entiende el discurso como un suceso comunicativo en el que subyacen tres dimensiones: a) El uso del lenguaje, no solo verbal, sino escrito, las señas, los gestos, los íconos, y cualquier otro elemento que tenga significado. b) la comunicación de creencias, es decir, un proceso de cognición tanto personal como social que involucra formas de pensar, valores, representaciones sociales, o procesos mentales que haya intervenido en el discurso. c) la interacción en situaciones de índole social, que incluya tanto las estructuras de

interacción bien sea cara a cara, o de mayor complejidad como las que se dan entre los grupos sociales, políticos, organizaciones, movimientos, etc.

Etapas de la investigación

Revisión de antecedentes

En primera instancia se hizo una revisión bibliográfica de los trabajos que de una u otra manera abordaran las relaciones entre las categorías centrales de esta investigación. Debido a lo amplia que resultaba esta indagación se hizo una delimitación a partir del año 1990, debido a que la proclamación de la Constitución Política de Colombia de 1991, supone un cambio en el marco jurídico y político del país, haciendo explícito el imperativo de la formación ciudadana en las instituciones educativas, además de asumir el carácter multiétnico y pluricultural del país. Sin embargo, se incluyeron de manera excepcional algunos trabajos del contexto nacional que abordan períodos anteriores a 1990, en tanto dan cuenta de una relación histórica entre textos escolares y formación ciudadana, que ha estado presente desde el nacimiento mismo de nuestra república.

La revisión bibliográfica se desarrolló en las bases de datos del proyecto MANES³, el portal de la revista de internet *Discurso & Sociedad* que publica artículos en el área del análisis

³. MANES es un proyecto interuniversitario y un centro de investigación creado en España en el año 1992, que busca revisar los manuales escolares producidos en España, Portugal y América Latina durante el período 1808-1990, para lo cual requiere: elaborar una revisión de los textos escolares publicados en este período; revisar y analizar el marco legal en torno al cual han sido producidos, reconstruir la historia de las principales editoriales escolares, analizar características pedagógicas, ideológicas y políticas de dichos manuales de acuerdo con diversos temas y ajustados en períodos cronológicos delimitados, en líneas de investigación relacionadas con la historia de la educación, la historia del currículo y la historia de la cultura. A dicho proyecto se han adherido diferentes instituciones de América Latina. Para el caso de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional lo hace después de 1997, actuando en dos líneas; por una parte la elaboración del catálogo de manuales escolares de la colonia, y por

social, político y crítico del discurso, el Sistema de Información Científica REDALY: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, el sitio web de Teun Van Dijk, www.discursos.org, que permite acceder a artículos, libros e investigaciones alrededor de estudios críticos del discurso, la Biblioteca Luis Ángel Arango, y la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional.

Selección y descripción del corpus

En este trabajo el “corpus” es entendido como el texto escolar que se asumió como unidad de análisis. Para su selección se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Texto escolar del grado 6º de secundaria, que sin corresponder a un área específica del conocimiento, busca responder a los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas planteados por el Ministerio de Educación en el año 2004,

- Texto editado en Colombia, en el período 2010-2012, en el marco del plan sectorial de educación, 2010-2014 que le apuesta de manera contundente al desarrollo de estrategias dirigidas al fortalecimiento de la formación ciudadana en las instituciones educativas.

- Texto producido por la editorial Santillana, debido a su alta participación en el mercado de textos escolares en Colombia, así como su carácter pionero en la elaboración de textos para la aplicación de los estándares de competencias ciudadanas.

Este proceso condujo a la elección del ejemplar de grado 6º correspondiente a la serie “Valores y Convivencia”. Es importante indicar que solo se seleccionó un ejemplar, pues desde los planteamientos del ACD, un corpus aún pequeño puede requerir meses de trabajo para su análisis, por lo cual resultaba muy ambiciosa la selección de un corpus más amplio.

La descripción y estructura del texto se presenta en las siguientes tablas.

Tabla 1. Descripción del texto

TÍTULO	Valores y Convivencia
GRADO	6º de Educación Básica Secundaria
AUTOR	Carlos Andrés Rivera Rodríguez. Licenciado en Ciencias Sociales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Estudios Latinoamericanos. Pontificia Universidad Javeriana.
AÑO	2012
CIUDAD/PAÍS	Bogotá, Colombia
EDITORIAL	SANTILLANA, S.A.

Tabla 2. Estructura del texto

MANUAL DE ETIQUETA Y BUENOS MODALES			
El cuidado personal .La ducha diaria .Uso de la toalla		En la mesa y en el juego se conoce al caballero	Reglas de oro .Relaciones con tus vecinos .Relaciones con las personas de tu colegio
TÍTULO UNIDAD	UNIDAD 1. Mediación de conflictos	UNIDAD 2. Respeto y defensa de los derechos humanos	UNIDAD 3 Nuestra identidad
CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS	. Los conflictos .Tipos de conflictos .Puntos de vista acerca del conflicto .Así nacen los conflictos .Los resultados que dejan los conflictos .La <i>madurez emocional</i> te ayuda a prevenir conflictos .Pasos para resolver los conflictos .Mediador de conflictos	.Los derechos humanos .La Declaración Universal de los Derechos Humanos .Los <i>derechos humanos: características y funciones</i> .Los derechos humanos en la Constitución .La Constitución protege los derechos humanos .Las normas .Tipos de normas .El Manual de convivencia .Pasos para modificar el manual de convivencia	.La identidad individual y social .La familia .Tipos de familias .Familia e identidad .El colegio y mi identidad .Los grupos de pertenencia .Barrio e identidad .Región e identidad .País e identidad .Las <i>libertades cívicas</i> .Mis emociones .Mis emociones y el trato con los demás.
ACTIVIDADES PARA AFIANZAR CONOCIMIENTOS	<i>Para un momento, por favor</i> <i>En los zapatos del otro</i>	<i>Para un momento, por favor</i> <i>En los zapatos del otro</i>	<i>Para un momento, por favor</i> <i>En los zapatos del otro</i>
VALORES	.La colaboración y el diálogo para resolver retos .En el mundo que queremos es fundamental... <i>La colaboración y el diálogo</i> <i>Recomendaciones para</i>	.Descubramos las palabras ocultas .En el mundo que queremos es fundamental... <i>La libertad con responsabilidad</i>	.Salvando vidas .En el mundo que queremos es fundamental... <i>La tolerancia</i> Un ejemplo de...lucha por

	<i>lograr un diálogo constructivo</i> Un ejemplo de.... Colaboración y diálogo .La pirámide de piedra	<i>Miedo a ser libres</i> Un ejemplo de...lucha por la libertad .Nelson Mandela: símbolo de la libertad mundial	la tolerancia y el respeto .Mahatma Gandhi
PROYECTO	<i>Mi futuro depende de mí</i> ¿Cómo resolver conflictos en mi curso? Recuerda que.... Tu misión	<i>Mi futuro depende de mí</i> ¿Cuáles son los derechos humanos que más se vulneran en Colombia? Recuerda que.... Tu misión	<i>Mi futuro depende de mí</i> ¿Cómo está la tolerancia en tu casa? Recuerda que... Tu misión
EVALUACIÓN	<i>Evalúo mis competencias</i> Competencia cognitiva Competencia emocional Competencia comunicativa Competencia integradora Autoevaluación	<i>Evalúo mis competencias</i> Competencia cognitiva Competencia emocional Competencia comunicativa Competencia integradora Autoevaluación	<i>Evalúo mis competencias</i> Competencia cognitiva Competencia emocional Competencia comunicativa Competencia integradora Autoevaluación
			Glosario
			Bibliografía

Fuente: Información digitada de forma literal con base en los datos del autor y la tabla de contenido del texto escolar seleccionado.

Análisis del texto escolar

Pese a los diversos recorridos investigativos, el ACD no ofrece ningún método predeterminado que pueda ajustarse indistintamente a cualquier problema de investigación, dado que este dependerá de los objetivos, de las personas que participan, de sus intereses, entre otros, es decir, del contexto.

Ahora bien, teniendo en cuenta la postura desde la cual se lee y se analiza este texto, se parte del supuesto que en este se refleja la colonialidad, dado que la industria que los produce es

portavoz de los grupos hegemónicos a los que pertenece. Se asume que estos poseen una ideología interesada en justificar la vigencia del patrón colonial de poder con sus elementos constitutivos, como la racialización de los sujetos, la desigualdad de relaciones de producción impuestas por el capitalismo, y la mirada eurocéntrica de los saberes, epistemologías, subjetividades e imaginarios.

Específicamente en el texto de “competencias ciudadanas”, esta ideología se verá reflejada por ejemplo, en el tipo de ciudadano que pretende, los valores que busca interiorizar en la subjetividad del sujeto –escolar-, a fin de justificar la exclusión o la dominación de los colectivos sociales, históricamente subalternizados.

Ahora bien, dado que esta ideología no resulta visible en la superficie del discurso, esta requiere ser develada, pues un discurso público como es el libro de texto, probablemente no hará explícitos los intereses de los grupos de poder que lo producen. Este proceso no es para nada sencillo. Sin embargo, un criterio a tener en cuenta a la hora de articular la “superficie” del discurso con la ideología que subyace a él, es según Van Dijk, el análisis de las expresiones que se usan a la hora de hablar de los ‘otros’, pues el léxico seleccionado para ello, sigue una pauta que es la de “describir en términos positivos a los grupos a los que pertenecemos (*ingroups*) y a sus miembros, (...) mientras que a los grupos ajenos (*outgroups*), a los enemigos oponentes se les describe en términos negativos” (1996, p. 24)

Dado que el ámbito de estudio seleccionado está relacionado con la identificación de los rasgos del ciudadano que se pretende desde el texto escolar de competencias ciudadanas, nos interesa identificar aquellos enunciados en los cuales el discurso del texto escolar hace algún

tipo de declaración que implique una referencia de tipo axiológico para construir el ideal de ciudadano que pretende.

Así mismo es importante develar la forma como en el texto son caracterizados, clasificados o jerarquizados los sujetos, con el ánimo de encontrar rastros de la colonialidad del poder, dadas las características y connotaciones que se le asignan a las personas y sus grupos de pertenencia, y que se asumen como justificaciones para legitimar su dominación, teniendo en cuenta la valoración negativa o positiva que se hace de *ellos* (los grupos subalternizados) y *nosotros* (los grupos hegemónicos).

Luego se procedió a identificar las categorías para el análisis de textos escolares propuestas por Van Dijk, (2004) y digitalizar los enunciados que dan cuenta de cada una de ellas.

- **Exclusión:** Se refiere al desconocimiento de la existencia de grupos sociales diferentes al blanco. Esto es según Van Dijk, una tendencia que se presenta en los libros de texto de representar la sociedad como homogénea, mono cultural y blanca. La diversidad se ve como un aspecto negativo.

- **Diferencia:** Si grupos diferentes al blanco son representados en los textos escolares, en ellos suele acentuarse las diferencias que son “enfaticadas y las semejanzas des-enfaticadas”.

- **Exotismo:** Es una manera de otorgar un carácter de exótico, extraño a las características de los *otros*.

- **Estereotipo:** Las representaciones de los subalternizados suelen estar cargadas de estereotipos, como el atraso, la falta de modernidad y la pobreza. En ese sentido, los textos escolares operan como reproductores de los mismos.

- **Auto-presentación positiva de Nosotros:** Se hace alusión al grupo dominante con rasgos positivos: más avanzados, democráticos, solidarios, benefactores de *ellos*.

- **Representaciones negativas de Ellos:** Los estereotipos habituales que se atribuyen a los *otros*, tienen una connotación negativa, y generalmente se les relaciona con problemáticas sociales, como la violencia, delincuencia, ilegalidad, drogadicción, ausencia de democracia, pereza, etc.

- **La negación de racismo:** La representación positiva de *Nosotros* implica la mitigación de las cosas negativas. Por ejemplo, en el caso del colonialismo, o el racismo, suelen representarse como parte del pasado, o inexistente en nuestro contexto o en nuestro tiempo.

- **Carencia de voz:** Lo que en los textos se dice de los *otros* está basado en la voz de *nosotros*, pasando por alto la manera como los grupos no hegemónicos hablan de sí mismos, o sus críticas respecto a *nosotros*.

- **Texto e Imágenes:** Las características señaladas hasta aquí, no solo se plasman en el texto escrito, también se hacen visibles a través de las imágenes que tienden a ser más coloridas y recurrentes en los textos escolares de las ediciones más recientes. En ellas también se presenta una visión exótica, problemática o negativa de los *otros*.

- **Tareas:** Las actividades que se asignan en los textos, usualmente asumen la presencia exclusiva de estudiantes blancos, asignándoles tareas de reflexión o de indagación sobre los *otros*, como si no hubiese un conglomerado diverso a nivel étnico y cultural en las escuelas de nuestro país.

El objetivo de utilizar estas categorías para analizar la forma como los grupos sociales son categorizados en el texto fue responder a una serie de preguntas que guardan una estrecha relación con el propósito de esta investigación: ¿Qué tipo de ciudadano se pretende desde el texto de competencias ciudadanas? ¿Cuáles son los valores que se le atribuyen? En esta propuesta de formación ciudadana, ¿qué lugar ocupan los subalternizados? ¿Qué lugar ocupan los sujetos que habitan la ruralidad? ¿Qué tensiones impone la relación ciudadanía y violencia epistémica?

CAPÍTULO 2.

Textos escolares, Formación Ciudadana y Colonialidad. Antecedentes históricos e

Investigativos

El presente capítulo se ha subdividido en dos partes: los antecedentes históricos y los antecedentes investigativos.

Los primeros pretenden ubicar históricamente la categoría texto escolar, teniendo en cuenta algunos elementos que explican su llegada e instalación en la cultura escolar, así como su funcionalidad ideológica, y en ese sentido la relación histórica que ha establecido con la formación ciudadana, para lo cual se retomaron trabajos y artículos producidos en el contexto nacional, español y latinoamericano.

Los antecedentes investigativos por su parte, pretenden dar a conocer aquellos desarrollos que de manera reciente se han dado en torno a las relaciones entre las categorías centrales de este trabajo: texto escolar, formación ciudadana y colonialidad.

Antecedentes Históricos

La irrupción de los textos o manuales escolares en el mundo, aparece ligada estrechamente a varios procesos; por una parte, la difusión de la imprenta de Gutenberg, de mediados del siglo XV, junto con la fabricación de papel, que va a permitir la elaboración del texto impreso, en reemplazo del manuscrito.

Posteriormente, el establecimiento de los estados modernos en la Europa del siglo XVIII implicará la disolución del universalismo católico, fundamentado en la fe, en la autoridad papal y en el seguimiento del dogma cristiano, difundido a través de la palabra que se escuchaba desde los púlpitos. Este marco debía ser reemplazado por el particularismo nacionalista, que tomó forma en las lenguas nacionales, oficiales, que circulaban a través de la escritura. Esto requirió la organización de los espacios y medios para que las ideas del proyecto moderno pudieran difundirse.

De esta manera, la aparición de la escuela pública, la creación de periódicos, el mercado de libros, y a través de ellos la difusión de los relatos heroicos nacionalistas, se constituyeron en mecanismos que facilitaron la ruptura de las viejas estructuras de la autoridad religiosa, que se había nutrido con la oralidad, para dar lugar a un cambio en el foco de atención, que pasó de la palabra hablada a la palabra leída, de los dogmas establecidos por el poder religioso, a las leyes comprobadas por métodos científicos.

Alba Patricia Cardona (2005-2006), analiza este cambio, así:

La razón se convirtió en el relato predominante de la modernidad (...) No obstante, la razón (...) se consideró un punto de llegada gracias a la conjunción de prácticas y discursos que tenían por tarea sustraer a los hombres del mundo oscuro de las creencias diseminadas por la oralidad, y conducirlos al mundo luminoso de la razón, infundido por medio de la palabra escrita y descifrada mediante la lectura (...) De esta manera, el aprendizaje de la lectura pasó a ser un referente obligado en la adquisición de la razón, en ejercicio recurrente del ciudadano como “hombre adulto”, que había adquirido las competencias necesarias para la vida social en el plano político (...) Por este motivo, la infancia surgió como problema, pues la preocupación creciente por los niños se refería a la necesidad de hacer de ellos ciudadanos, tránsito de la heteronomía y la no razón (...) a la autonomía y la racionalidad, únicamente plausibles en el marco regulado de la enseñanza y la socialización en la escuela (...) (p. 45)

La masificación de los sistemas escolares, con métodos basados en el trabajo simultáneo con tendencia a la homogenización, buscó resolver este problema, y por ende, favoreció desde un comienzo el protagonismo de los textos escolares al interior de las instituciones educativas,

como artefacto en el cual se difundirían a través de la palabra escrita, los ideales del Estado a fin de modernizar a los sujetos.

Si bien en Europa, una vez masificados los sistemas educativos, el texto escolar se incorporó de manera temprana en la cultura escolar, en Colombia, este proceso se realizó de forma más bien tardía, si tenemos en cuenta algunos factores como el privilegio que durante muchos años se le otorgó a la tradición oral, en detrimento de la palabra escrita, así como el analfabetismo generalizado de la población colombiana hasta bien entrado el siglo XX, determinando el acceso minoritario de la población a la educación primaria, y una proporción aún menor, a la escuela secundaria.

El historiador colombiano, Jorge Orlando Melo (2006) al intentar hacer una breve reconstrucción de la historia del libro de texto en Colombia ha descrito una relación limitada entre este y la escuela colombiana, sustentándolo a través de las siguientes cifras:

(...) en 1969 se calculaba que solamente el 7% de los escolares tenía acceso a los libros y hoy probablemente menos del 50% de los 10 millones de niños y jóvenes tiene textos propios: la producción de textos del país es más o menos de 10 millones de ejemplares, que se concentran en los menos de tres millones de estudiantes del sector privado. Las escuelas con bibliotecas son una ínfima minoría: en Bogotá, donde la situación es mucho mejor que en el resto del país, las bibliotecas de las escuelas públicas tienen más o menos 2.5 ejemplares por alumno. (s.p)

A pesar de esto, el mismo autor señala que la vinculación entre escuela y libro de texto es indiscutible, cuyos orígenes se remontan hacia 1870 con la aparición de la cartilla de lectura y escritura, así como libros para el aprendizaje de geografía, aritmética e historia, y la paulatina aparición de textos complementarios como las antologías de literatura, siendo el siglo XX un momento clave, pues el uso de una cartilla de lectura se convierte en obligatoria.

Sin embargo, y pese al incremento en el uso del texto, entre 1960 al 2000, el autor señala que su papel siguió siendo limitado, pues el aprendizaje en gran parte de las escuelas se reducía a los dictados del profesor en el cuaderno. Aquí habría que señalar que aun así, por lo menos desde la experiencia personal como estudiante de escuela pública en el nivel de educación primaria, muchos de estos dictados no eran producto de la elaboración teórica o epistemológica del maestro sino que en muchas ocasiones eran una manera de trasladar el contenido del texto escolar al cuaderno del estudiante.

Posteriormente la historia de los textos escolares en Colombia, transcurrirá en medio de debates que han cuestionado su obligatoriedad y utilidad, surgidos a partir de la puesta en boga de nuevas tendencias pedagógicas, cambios en la política educativa, o la irrupción de nuevas tecnologías. Jorge Orlando Melo (2006) al respecto señala que:

En el caso colombiano, la tendencia más bien fue a abandonar el texto, pero a nombre de otros mejoramientos hipotéticos que nunca se realizaron. La educación activa, que volvería a todos los niños investigadores, y que tuvo ensayos sólidos entre 1920 y 1940, revivió en los años sesenta y setenta con formas improvisadas y desordenadas. Y sobre todo, el libro empezó a verse como una tecnología obsoleta, frente a las nuevas tecnologías electrónicas, que sedujeron a los administradores públicos y a muchos profesores y educadores. En los sesenta, la televisión fue la gran utopía (...) Desde más o menos 1980 el sueño ha sido el computador. También en este caso la idea de que el computador era la panacea que reemplazaría el libro obstaculizó su uso eficaz y racional. Ahora muchos políticos, dirigentes políticos y educadores se apoyan en las nuevas tecnologías para argumentar que no es necesario tener bibliotecas, que el libro de papel ya es obsoleto, que es más barato tener computadores conectados a Internet que bibliotecas, y que en todo caso debemos aceptar que la nueva cultura es una cultura de la imagen. (s .p)

Sin embargo, pese a su llegada relativamente tardía al escenario escolar, y a los cuestionamientos sobre su utilidad, los textos escolares jugaron desde el comienzo un papel crucial como instrumentos ideológicos a través de los cuales se transmitían valores e imaginarios que servían a los proyectos políticos del momento, y por ende contribuyeron de

forma importante a la formación ciudadana, según se evidencia en los trabajos citados a continuación.

Manuales escolares, ciudadanía e identidad nacional en el Caribe Colombiano, Análisis heurístico, bibliográfico y estudio histórico, educativo y pedagógico, 1832-1898.

En este trabajo, Luis Alarcón Meneses y Jorge Calderón (2003) se proponen hacer una revisión de los manuales escolares de Ciencias Sociales que circularon en Colombia en este período, analizando las condiciones de su producción, y uso en el Caribe colombiano. En este proyecto, el texto escolar es entendido no solo como herramienta que facilita el trabajo del maestro, sino como “artefacto cultural e ideológico” que refleja las ideas, valores, pensamientos, estereotipos, prejuicios y otros aspectos ideológicos, sociales y culturales de la sociedad que los produce, por lo que requiere ser analizado por quien pretenda aproximarse a una historia de la educación y la cultura.

Por otra parte, al intentar establecer la relación entre manual escolar, ciudadanía e identidad nacional, los autores parten del supuesto que siempre ha existido una relación histórica muy cercana entre la institución escolar colombiana y el proceso de formación ciudadana. Para el período mencionado, el tipo de ciudadano requerido era aquel individuo ilustrado, que soportado en la razón y la virtud pudiera asumir el proyecto republicano y nacional. Era el individuo cumplidor del deber, trabajador, que se comportaba racionalmente en privado y en público.

Para este fin los textos escolares se convirtieron en el principal aliado, pues van a ser portadores del discurso del orden, la patria, la nación, la libertad y la ciudadanía como los principales elementos del imaginario que atravesó los dos primeros siglos de vida republicana.

Así mismo, el análisis de los textos escolares de entonces permite a los autores identificar diversas prácticas discursivas que se generaron para disciplinar el comportamiento de quienes habitaban los espacios urbanos. (p. 105)

Educación, nación y ciudadanía en el Caribe colombiano durante el período federal (1857 – 1886).

Luis Alarcón Meneses (2011) situándose en los denominados Estados de Bolívar y Magdalena durante el período liberal del siglo XIX de la historia de Colombia, analiza diferentes fuentes históricas para identificar los mecanismos utilizados por el Estado para la formación ciudadana en el marco del proyecto de modernización del país.

En ese contexto el manual escolar, aunque no es la única fuente documental usada por el autor, es considerado soporte fundamental de la práctica educativa, asumido como “dispositivo de saber y poder... artefacto cultural resultado del contexto socio histórico decimonónico” (p.15), en el cual se plasman imaginarios y representaciones del momento estudiado, que dan cuenta del tipo de ciudadano que se forma desde la instrucción pública, cuyo control en este período fue asumido por el Estado.

Allí, desde la interpretación de algunas conclusiones de este trabajo, es posible afirmar que si bien es cierto, que el proyecto político liberal propio de este periodo aspiraba a la formación de un ciudadano laico, en la práctica subyace un ideal atravesado por elementos de carácter confesional, en tanto, el ciudadano debía ser moralista, religioso (católico), evidenciar un comportamiento ceñido a las normas de urbanidad, haciendo culto al heroísmo como característica deseable de aquel tipo de ciudadano dispuesto aún a morir por el bien de la patria.

La nación de papel: textos escolares, lectura y política. Los Estados Unidos de Colombia, 1870-1876.

Este libro de Alba Patricia Cardona (2005-2006) hace aportes de gran relevancia que permitieron adquirir nuevos elementos para la comprensión sobre la función ideológica y política que los textos escolares han cumplido históricamente, en todas las sociedades, pero particularmente en la colombiana.

En primer lugar, la autora señala que durante el período analizado, los textos fueron el instrumento por excelencia para difundir ideales, como manifestación de la identidad nacional, y se constituyeron así mismo en materiales didácticos que además de favorecer la enseñanza y el aprendizaje materializaban la voz de los saberes, e identidades hegemónicas.

En este sentido, el Estado moderno o que aspiraba a la modernización, usó los textos escolares como instrumento al servicio de sus intereses de poder, constituyéndose como lo señala la autora, en uno de los medios más importantes de subordinación y sujeción política, así como de homogenización política, y cultural, con la difusión de una serie de referentes impulsados como constitutivos de la identidad nacional. En ese contexto, hace alusión a la transcendencia que en el mundo moderno adquirió la aparición de las prácticas de lectura, en tanto contribuyó al proceso de sometimiento del individuo a nuevos códigos, capaces de controlar las pasiones, y las acciones, que ahora debían asentarse en la razón.

Así mismo, y usando para ello los planteamientos de autores como Hobsbawn y Hommi Bhabha, la autora resalta la necesidad de articular la relación entre estado, escuela y texto a fin de comprender las dinámicas que confluyen en la creación de esas supuestas identidades nacionales, que resultan ser un invento de las élites para configurar el ideal de nacionalidad.

El trabajo indaga por la formación de una cultura política moderna, en el marco de la constitución de 1863 y la reforma educativa de 1870, impulsada por el liberalismo radical que incluyó entre otras cosas la creación de una política de textos escolares, encaminada a la modernización política y cultural del país, así como mecanismos para resolver el problema de la fragmentación que el federalismo había generado no solo a nivel administrativo, sino en términos de la denominada “identidad nacional”.

El objeto de investigación se concreta en el análisis de textos de enseñanza de lectura destinados a las escuelas elementales, por cuanto en ellas se asentaban los ideales del liberalismo.

Como resultado de esta investigación, Alba Patricia Cardona sostiene la importancia que los textos escolares tuvieron en la definición de la ruta a seguir para alcanzar la modernidad. Las lecciones analizadas permiten identificar elementos como: el reconocimiento de jerarquías, el respeto de las normas, el orden, el aseo, la importancia del trabajo como requerimiento para alcanzar el progreso social y moral.

Su análisis además pone en evidencia, que para el período seleccionado, se articularon en uno solo, dos discursos alrededor de la nación: por un lado el ideal y la necesidad de imitar a los países “civilizados” para llegar a ser como ellos, y por otro, la diferenciación cultural que alimentaba el discurso nacionalista en torno a las particularidades geográficas y culturales de nuestro territorio. El texto escolar fue entonces un recurso clave, en el cual se plasmaron los contenidos que el Estado consideraba que se requerían para lograr no solo la modernización del país, sino para inculcar los valores propios de la sociedad liberal, como cimiento sobre el cual se formaría el “espíritu nacionalista” del ciudadano colombiano.

Finalmente, en lo que tiene que ver con el valor ideológico que la autora le atribuye al texto escolar, así como su alcance como forma más efectiva del uso del poder por parte del Estado, concluyo con las palabras que en ese sentido ella expone a continuación:

(...) más que el cadalso, la guillotina o la horca, como formas legítimas de uso de la fuerza por parte del Estado, éste asumió una tarea más pausada, pero también más efectiva y generalizante, la inculcación de la normativa mediada por las formas depuradas del discurso y la práctica escolar; desde entonces el buen niño se asemeja a los niños que pueblan los textos escolares, obedientes, limpios, patriotas, con buena ortografía, trabajadores, aseados, en fin, con una serie de valores que implican el disciplinamiento, el control político, y la racionalización del pensamiento. (p. 17)

La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales, Colombia 1900-1950.

En el trabajo de Marta Cecilia Herrera, Alexis Pinilla Díaz y Luz Marina Suaza (2003) los autores problematizan el papel que cumplieron los manuales de Historia, Geografía y Cívica en la construcción de la identidad nacional, y la configuración del ciudadano colombiano en torno a dos discursos supuestamente incompatibles, el discurso de la modernidad por un lado y el del conservadurismo propio del catolicismo tradicional, por otro, equiparando la representación social de buen cristiano, con la de buen ciudadano, en la primera mitad del siglo XX en nuestro país.

En ese sentido, encuentran una articulación estrecha de los textos escolares a favor del desarrollo de los proyectos políticos del momento. Tal es el caso del liberalismo radical de mediados del siglo XIX que de la mano con la instrucción pública buscó transformar la mentalidad de las nuevas generaciones de niños y jóvenes a fin de ajustarla al proceso de modernización requerido para superar las condiciones de pobreza y atraso del país.

Dos tipos de textos que dan cuenta de esta finalidad son los catecismos republicanos y los manuales de urbanidad. Estos se constituyeron en el mejor instrumento para la denominada educación cívica que buscaba promover la construcción de un tipo de ciudadano que debía ejercitarse en el uso de la palabra escrita y su aprendizaje memorístico, por cuanto a través de ella se plasmaba la ley, y por ende la autoridad. Los manuales y los catecismos entonces fueron un vehículo a través del cual se ordenaba y se disciplinaba el comportamiento de los habitantes de las ciudades a fin de atender a las necesidades que exigía el nuevo orden republicano, haciendo hincapié en las virtudes que debía encarnar este nuevo tipo de ciudadano, tales como la libertad, el nacionalismo, la autonomía, y el patriotismo entre otros.

Textos y Pedagogía en los albores del siglo XX en Colombia.

El artículo de Doris Torres y Carlos Londoño (2011) describe la relación entre los textos escolares y la promoción de proyectos políticos e ideológicos en Colombia a comienzos del siglo XX y durante sus tres primeras décadas.

En ese contexto los textos escolares fueron el espacio que los grupos en el poder usaron para la construcción de la idea de nación, esta vez inscrita en el proyecto conservador. Por esto, es apenas lógico que los textos de ese entonces requirieran para su aprobación la revisión y supervisión por parte del Arzobispo de Bogotá, tal como lo estableció la ley 39 de 1903 y su decreto reglamentario 491 de 1904, con una clara orientación pedagógica de carácter moral y confesional adscrita a la tradición católica, que llevaba implícito el ideario de homogeneidad nacional.

Ciudadanía, Identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

El trabajo de Érika González García (2011), asume el libro escolar como un soporte curricular, que acoge la normatividad vigente, pero que además constituye un reflejo de todas las representaciones e imaginarios de la cultura dominante en la cual se producen. Toma como referencia el período 2007 – 2009, en Andalucía, España, por ser el período en el cual se establece por decreto la obligatoriedad de la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la educación Secundaria y en Primaria respectivamente.

Después de revisar alrededor de 17 manuales escolares de las editoriales que son incluidas en las listas de libros de las instituciones educativas seleccionadas, la autora concluye que en la educación primaria los textos seleccionados otorgan un carácter de equivalencia a los conceptos de ciudadanía y civismo, e interpretan la ciudadanía desde la mirada global, pues desde allí supone la aceptación universal de determinados valores y principios éticos. Además, la narrativa de los textos seleccionados, da cuenta de dos tipos de ciudadanías: la “ciudadanía cosmopolita, centrada en los Derechos Humanos, y otra de tipo republicano que enaltece la democracia como la mejor forma de gobierno” (p. 426)

Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, volumen I.

De este libro, compilado por Nicolás de Alba Fernández, Francisco García y Antoni Santisteban (2012) se extraen las siguientes ponencias que se consideran un aporte importante a

la reflexión frente a la relación del texto escolar y la formación ciudadana, que desde este libro es situada en temporalidades más recientes y en espacios geográficos que no se circunscriben a la realidad colombiana.

- **La cultura política de los manuales escolares de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos.**

Érika González García (2012) a través de esta ponencia se propone develar el tipo de cultura política que se transmite a través de los manuales escolares de primaria en Andalucía (España). Parte de conceptualizar cultura política como “las orientaciones, disposiciones psicológicas que manifiestan los ciudadanos hacia los elementos políticos y sociales” (p.448), cuyo proceso de formación involucra familia, medios de comunicación, escuela, y demás agentes de socialización.

En ese sentido, la autora concluye que los manuales escolares a través de una estructura similar en su presentación, transmiten más que una cultura política, una “cultura de la participación no política” pues aunque exponen en sus páginas elementos cognitivos en torno a la participación, su fundamentación en torno a prácticas que permitan hacer efectiva dicha participación en los diferentes contextos, es escasa.

- **Educación para la participación ciudadana en los libros de texto: oportunidades y resistencias.**

Rafael López Axturra y María Ángeles de la Caba (2012) entienden el libro de texto como un “elemento curricular de un sistema dinámico” que posibilita al maestro y al estudiante

desarrollar experiencias de aprendizaje. Supone que la verdadera participación ciudadana comenzó con la tradición occidental, a través de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en 1789⁴. En ese marco, intenta identificar los tipos de participación y ciudadanía que se promueven en los manuales escolares editados desde la década del 90, por ser el momento de la Reforma educativa española que pretendió entre otros aspectos, insistir en el desarrollo de la “competencia de la participación” en la escuela.

Después de trabajar los textos de los grados de primaria editados por 4 editoriales en España, concluyen que el porcentaje de contenidos de los textos relacionado con la participación está presente en todas las editoriales estudiadas, pero en un porcentaje bajo, pues en algunos textos no supera el 10% de su contenido. Este trabajo ratifica la tendencia identificada en otras investigaciones, según la cual los contenidos alusivos a la participación y la ciudadanía están presentes pero de manera informativa y descriptiva, siendo escasas las propuestas que se ofrecen para que la participación vaya más allá del discurso y transforme espacios como la escuela en escenarios deliberativos. Por otra parte, este estudio sugiere que no se puede hablar de una formación ciudadana en los textos escolares, pues se presentan notables diferencias entre las propuestas editoriales, no solo en la cantidad de contenidos, sino en la secuencia que tienen, en las actividades propuestas, y en fin, en el tipo de ciudadanía que promueven.

4. Mirada excluyente, si tenemos en cuenta el contexto histórico que implicaba un tipo de ciudadanía para ser ejercida solo por hombres, letrados, con bienes inmuebles, situación que fue calcada y mantuvo su vigencia durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX en nuestro país.

- **La idea de participación en los libros de texto para Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos.**

Los autores, Ernesto Gómez Rodríguez y Carmen García Ruíz (2012) sostienen inicialmente que los libros de texto efectivamente son un reflejo de la mentalidad, conflictos, representaciones e ideologías de la sociedad que los ha producido. Sin embargo, advierten la inoperancia del texto escolar por sí solo, sin una práctica que lo dote de sentido y significado. A la hora de abordar los textos para la Educación ciudadana, asumen las categorías de Democracia y Participación como base para su análisis. De allí, democracia resulta ser un concepto con múltiples connotaciones, los textos escolares hablan de ella como Sistema Político, Forma de gobierno, Práctica sociocultural, y/o Modelo de convivencia basado en valores. La Participación por su parte, es asociada con la responsabilidad, el compromiso social, y en algunos casos aparece desligada del tema de los Derechos Humanos.

Ahora bien, desde el punto de vista didáctico las tendencias observadas son agrupadas por los autores en concepciones teóricas y prácticas. En el primer caso, se ubican aquellos textos con un carácter expositivo, informativo, y cuya pretensión es la de fijar contenidos. En el segundo caso, se presentan textos que hacen de la reflexión, y el diálogo las herramientas para abordar diversas problematizaciones próximas al mundo adolescente.

En cuanto al discurso utilizado en los textos escolares, se observa un tránsito entre textos de lenguaje denso, y complejo, al texto que con el ánimo de aproximarse al lenguaje del estudiante lector, cae en la excesiva simplicidad, tanto en el discurso como en las actividades que propone.

Finalmente, los autores concluyen que existe un punto de encuentro entre las diferentes propuestas editoriales analizadas frente a la concepción optimista de la Democracia como una utopía que garantizará la felicidad de los ciudadanos, ocultando en muchos casos, las tensiones y conflictos que suceden en su interior. Quizá como herencia de la educación cívica, ponen en evidencia que en algunos textos prevalece el culto a los valores morales como sello del comportamiento social deseable.

Educación, Política y Régimen Político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media Argentina (1953 – 2003).

Isabel Porro y Mónica Ippolito (2003) plantean como punto de partida que el espacio y los contenidos para la formación política en la educación media de Argentina están prácticamente ausentes. De este modo, el trabajo se da a la tarea de hacer una revisión de diferentes fuentes documentales, ubicándolas en el marco del acontecer político de éste país.

Allí tiene lugar el análisis de los libros de texto para la formación política, editados en los diferentes períodos de gobierno, desde los dictatoriales, hasta los democráticos de la década del 90 con su marcado acento neoliberal. En este aspecto, aclaran que no hubo inclusión en el banco de documentos, de libros de Historia, Geografía, Sociología, pues aunque abordan lo político, este no tiene el carácter de saber específico de estas disciplinas. Así mismo, quedaron descartados los libros de Instrucción Cívica, dedicados al estudio de la Constitución Nacional, por tener un carácter más jurídico que político, y cuyos contenidos se han mantenido prácticamente sin modificaciones a lo largo del período estudiado.

El trabajo pone en evidencia, que los textos y el currículo en la escuela media, han estado supeditados al régimen político imperante. Así, a partir de la década de los 90, cuando

Argentina se sumerge a profundidad en el modelo neoliberal, las ideas de tipo político que entran a circular en los textos escolares van a presentar la democracia como ideal, probablemente porque han fracasado otros sistemas de dominación, y este resulta ser el que funciona en favor de los intereses de las élites. En este modelo, el sujeto no es presentado como protagonista, ni como actor político, que encarna unos derechos y deberes, sino como el depositario de una serie de valores, en apariencia, inobjetables, pero a través de los cuales se diluye lo político, o se presenta de manera muy superficial. Como lo expresan las autoras:

“Esta presentación de los valores como universales está en perfecta sintonía con la pretensión neoliberal de insertarse como discurso único, por lo menos en Occidente. En este escenario, aparece la tolerancia como uno de los valores más desarrollados por los textos escolares. Los valores culturales diferentes, las formas de pensamiento divergentes o las diferencias sociales deben ser toleradas (no respetadas), siempre y cuando no atenten contra la validez de los principios neoliberales en su esfera de influencia” (Ippolito & Porro, 2003, p.19)

Formación ciudadana e identidades: los cambios de la reforma educativa argentina.

Una mirada desde los libros de texto.

Paula González Amorena (2003) sugiere que en Argentina la escuela fue un vehículo de penetración ideológica del Estado Nacional, y que en ese sentido la enseñanza de la Historia ha cumplido un papel fundamental. Pretende indagar acerca del tratamiento dado en los manuales escolares al fenómeno de la inmigración masiva en Argentina, teniendo en cuenta sus aportes a la configuración de la identidad nacional.

La búsqueda de los textos escolares para la enseñanza de la Historia, antes y después de la reforma educativa de la década de los 80 en Argentina, permitió concluir que hubo un desplazamiento importante en estos dos momentos, en la forma de interpretar este proceso, en parte por la inclusión en los equipos editoriales de autores con mayor recorrido académico. De

esta forma se reconoce la influencia de lo europeo en la configuración de la identidad argentina, pero se mantiene el silencio frente a la influencia de otros grupos poblacionales llegados desde el interior de algunos países de Latinoamérica.

La educación ciudadana en los libros de texto

En este artículo, Sarah Corona y Carmen de la Peza (2000) las autoras definen la educación ciudadana como “conjunto de las acciones pedagógicas orientadas a que los estudiantes adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades necesarias para su mejor desempeño e identificación como miembros de la nación” (p. 19). El libro de texto es interpretado como un instrumento que ha sido utilizado a través de la historia mexicana para la formación de las futuras generaciones de ciudadanos, a través del análisis de un conjunto de textos publicados en México desde 1923 a 1988, incluyendo ediciones de carácter público y privado.

Las autoras ponen en evidencia que la política educativa se materializa en los textos escolares, y está por tanto articulada con la vida política del país en un momento determinado. Esto explica el por qué se hizo el análisis de los textos organizándolos en períodos presidenciales, teniendo en cuenta el tipo de ciudadano que emerge según la política imperante.

Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas.

Este documento es una ponencia presentada por Joan Pagés Blanch (2008) en el Seminario Internacional “Textos escolares de historia y ciencias sociales”. En él, el autor parte de una premisa inicial: el texto escolar se constituye en el medio más eficaz para la transmisión

del currículo, pero resulta inoperante sin una efectiva acción educativa asumida por los profesores.

No pone en cuestión el asunto de un currículo centrado en el desarrollo de competencias, sino que por el contrario lo referencia como consenso pedagógico del presente tomando como ejemplo los programas educativos de diferentes lugares, entre ellos Quebec, Bélgica e Inglaterra, en los cuales el propósito de formación en las competencias ciudadanas ocupa un lugar prioritario.

Señala finalmente, que el libro de texto aún con sus errores, o limitaciones en las visiones acerca del conocimiento que presenta, puede ser un pretexto para desarrollar competencias en los estudiantes, lo cual dependerá del uso creativo del profesor. Sugiere algunas acciones para lograrlo tales como estimular a los estudiantes en la búsqueda de errores en los libros, usar diferentes libros de texto a fin de conocer maneras distintas de abordar un mismo conocimiento, elaborar conexiones de la información dada en el libro con situaciones de la vida diaria, y muchas otras que en esencia contribuyen a formar ciudadanos “más sabios y más autónomos, (...) más comprometidos con su mundo y con su futuro, y probablemente más felices” (p. 54).

Tomando en cuenta el aporte de diferentes académicos, el autor señala que la historia y la geografía son disciplinas que hacen aportes fundamentales para el desarrollo de las competencias ciudadanas, tales como la construcción de la conciencia ciudadana desde una mirada histórica, la creación de conciencia de los intereses colectivos, la comunicación en la deliberación política y social, la cooperación y la autonomía, comprensión del funcionamiento de los procesos de toma de decisiones de índole política, así como la práctica de la democracia en la escuela.

Democracia y ciudadanía representadas en los libros de texto de primaria venezolanos.

Carmen Arteaga (2008), en el marco del seminario internacional: Textos escolares de historia y de Ciencias Sociales, señala que la escuela es el escenario en el cual se producen discursos cuyo contenido ideológico pretende formar el ideal de ciudadano deseable por los grupos sociales, que además configura su identidad y su sentido de pertenencia a la nación.

La función socializadora de la escuela, así como su papel en la formación ciudadana se desarrolla a través de diferentes recursos, dentro de los cuales están los textos escolares. El texto escolar es definido aquí como:

“una obra escrita cuyo contenido se ajusta a los dictámenes oficiales explicitados por las autoridades educativas de la nación sobre el currículo escolar, tanto en objetivos como en temáticas tratadas, y que es diseñado para ser utilizado en el trabajo diario del docente, en la enseñanza y reforzamiento de conocimientos por parte del alumno. (p. 222).

Para la autora, el texto escolar posee un carácter ideológico, y en el caso de Venezuela, su producción hasta la primera mitad del siglo XX estuvo liderada por particulares, situación que se modificó después, dado el protagonismo que asumió el Estado Venezolano en la definición de la política educativa incluyendo la elaboración de lineamientos para la elaboración de textos escolares.

Esta situación cambia a partir de la década de los 90s pues implica el abandono por parte del Estado de la supervisión sobre los libros elaborados para el sistema educativo venezolano, incluyendo el período del gobierno de Hugo Chávez, pese a la importancia otorgada a la política educativa como articulación de la Política Estatal para el funcionamiento del sistema educativo.

A partir de allí, este estudio se propuso indagar sobre la representación social de ciudadanía y democracia que está en estos libros de texto, estableciendo aquellos patrones morales y éticos como marco para concebir el ciudadano ideal deseable. El camino metodológico que sigue es el ACD por considerar que el discurso actúa como transmisor y reproductor de ideologías provenientes de sectores cuyo poder de influencia es determinante en la toma de decisiones frente a las instancias donde se deciden las políticas educativas. Toma como referentes teóricos los conceptos de Representación social, ideología y discurso.

Como unidad de análisis se tomaron libros de 5° de primaria y libros de 6° grado. Se asumieron sus contenidos como enunciados completos, formados por micro actos de habla que fueron estudiados a través de cláusulas definidas desde el análisis crítico. Se abordó la parte escrita, dejando de lado otros recursos como las imágenes. El análisis realizado se hizo en torno a las siguientes proposiciones:

La democracia como sistema ideal: Se asume como un sistema superior en términos éticos, comparado con la dictadura como antagónico, dada la posibilidad del pueblo de elegir a sus representantes.

El establecimiento de la democracia en Venezuela. El análisis de los textos refleja que dentro de las variantes de la democracia como Representativa y Participativa, se afirma que ésta última se instaura con la llegada al poder de Hugo Chávez Frías, y que las principales problemáticas de Venezuela y América Latina son explicables por los vicios de la democracia Representativa.

Ciudadanía y su marco de valores: Los libros de texto estudiados establecen la concepción de ciudadanía desde el vínculo de pertenencia del individuo al estado nacional venezolano, donde

la Constitución Nacional constituye el fundamento de la convivencia y la organización social de la nación.

La enseñanza para la formación ética y ciudadana en la Argentina a partir de la vuelta de la democracia. El caso de la inclusión de los derechos humanos en los libros de formación ética y ciudadana.

María Cecilia Alegre (2008) presenta los cambios políticos de Argentina durante el siglo XX como factor que tuvo incidencia en los contenidos, propósitos y reformas de la educación ética y ciudadana de éste país. Para poder apreciar éstos cambios la autora define los períodos de la vida política de Argentina desde la segunda mitad del siglo XX hasta hoy, así:

1952-1955: a través de la asignatura Cultura ciudadana se desarrollaban contenidos alusivos con la gobernabilidad, la representación social y la inclusión.

1956-1972: la asignatura ahora denominada Educación democrática difunde la idea de un Estado de carácter más liberal, burocrático y autoritario que hace un recorte de los derechos políticos, pero que otorga más reconocimiento a los derechos sociales y económicos.

1973-1976: ERSA (Estudio de la Realidad Social Argentina) es el nombre dado a la materia denominada antes Educación democrática, que se desarrolla en el marco de una profunda crisis económica y la lucha armada de diferentes sectores por la inclusión.

1976-1983: Argentina vive un golpe de estado, y ahora establece la materia que reemplazaría la ERSA, llamada Formación moral y cívica, en el marco de un estado represivo que restringe toda forma de participación social y política, así como del ejercicio de derechos sociales y económicos.

1984-1992: En este período Argentina retorna al sistema Democrático en medio de una aguda crisis económica caracterizada por la hiperinflación, y la incapacidad del Estado para responder a las demandas sociales, y económicas de la población, aunque en medio de un amplio escenario de participación política y de reconocimiento de los derechos sociales y económicos. La materia ahora se denomina Educación cívica.

1993-2003: Emerge la llamada Formación ética y ciudadana en un contexto caracterizado por la irrupción del neoliberalismo que restringe los derechos sociales y económicos a fin de favorecer la dinámica del mercado.

Esta investigación se enfocó en el período posterior a 1983, correspondiente al retorno de la Democracia en Argentina que implica en lo educativo una formación de ciudadanos que “trasciende la transmisión de conocimientos para cultivar virtudes que sirven a los hombres y las mujeres argentinos para comprometerse con la vida democrática pudiendo discernir ante situaciones prácticas que se les presentan”. (p. 239). Esto implica que la escuela debe constituirse en escenario para hacer posible la práctica de la democracia, en tanto posibilite la deliberación, la comunicación libre y la práctica de la solidaridad.

Sin embargo, la autora señala que la política educativa ha sido pensada para ajustarse a las demandas del modelo neoliberal, lo cual ha implicado un desconocimiento del ciudadano como sujeto político eje de ese sistema democrático, que está inmerso en la retórica de los valores universales, dentro de los cuales se destaca la tolerancia, como valor ampliamente desarrollado en todas las propuestas de textos escolares. Así mismo y pese a las diferencias en la concepción de ciudadanía entre cada texto escolar, hay un consenso en la mayor relevancia a lo ético que lo político, y a lo privado que a lo público.

Ahora bien, a partir de la reforma constitucional de 1994 en Argentina, se introducen de manera importante los derechos humanos emanados de la declaración de 1948, y otro tipo de acuerdos internacionales, teniendo incidencia en la formación cívica que incluyó a partir de allí los derechos humanos como eje articulador de la formación ciudadana en la escuela. En la revisión de los libros de texto más reciente la autora observa una tendencia a incluir los derechos humanos como un asunto alusivo a la memoria, que le permite al ciudadano recordar los trágicos eventos asociados con los períodos dictatoriales y el golpe de 1976, así como los costos que implicó la vuelta a la democracia.

Concepciones de ciudadanía en Chile a través de textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (c. 1880 – c.1930)

Pablo Toro Blanco (2008) parte de analizar el contexto de finales del siglo XIX en Chile, en el cual era evidente la ausencia de la instrucción cívica en las mentes de los estudiantes chilenos, y por ende los textos escolares se constituyeron en el medio para suplir esta necesidad.

De esta forma el trabajo se propuso analizar la representación de ciudadanía que se aprecia en los textos escolares de finales del siglo XIX al siglo XX en Chile, encontrando una tendencia de finales del siglo XIX de formación ciudadana tendiente a la búsqueda de la nación homogénea alrededor de un proyecto colectivo común, que se pretendía a través de la masificación de la educación.

El corpus de textos correspondiente a la primera parte del período seleccionado, entiende la ciudadanía como la condición dada al individuo por su adscripción a una determinada nacionalidad, y el tomar parte activa en su papel como elector.

Antecedentes investigativos.

A continuación se hacen explícitos algunos de los recorridos investigativos, expresados a través de aquellas interrelaciones que guardan mayores vínculos con el problema de investigación planteado y que por tanto aportan a su comprensión teórica, tales como el texto escolar, la colonialidad y la educación ciudadana. Así mismo, y a fin de aportar en el desarrollo metodológico propuesto en esta tesis, también se retomó el aporte de algunos trabajos que además de abordar algunas de las categorías centrales de esta tesis, tienen como eje metodológico herramientas propuestas por el Análisis Crítico del Discurso,

Inicialmente aparecen referenciadas algunas investigaciones cuyo objeto de estudio es el análisis de la formación ciudadana y la colonialidad en textos escolares editados después de la proclamación de la Constitución Política de Colombia de 1991, dado que tal documento es evidencia de un cambio en el marco jurídico y político del país, lo cual supone nuevas connotaciones frente a la formación ciudadana que se pretende, al incluir entre otras cosas el discurso sobre la identidad nacional desde la pluralidad étnica y cultural.

Aquí es importante señalar, que si bien el texto escolar y la formación ciudadana han sido objeto de múltiples investigaciones, la articulación específica de este artefacto en tanto mercancía de la industria editorial con la colonialidad no se refleja en ninguna de las consultas realizadas.

Es decir, que si bien se encontraron investigaciones que toman el texto escolar, la formación ciudadana, o la colonialidad como categorías centrales, la combinación de estas tres categorías en un mismo documento no se hizo evidente.

La constitución del sujeto en los estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales: Una mirada desde la colonialidad del poder, saber y ser.

En esta tesis de maestría de la Universidad Pedagógica Nacional, Jorge Blanco, Henry Castillo y José Guerrero (2013), analizan a la luz de la teoría de-colonial los estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales, teniendo en cuenta la constitución de subjetividades al interior de la escuela en los sujetos escolares de los grados 8° y 9° desde los elementos teóricos que ofrece la colonialidad del poder, saber y ser.

En esta investigación los autores identifican la herencia colonial que mantiene vigente la explicación de las Ciencias Sociales desde una mirada euro céntrica, colonial y subalterna, que ha desconocido la historia de los pueblos y los lugares colonizados por el proyecto moderno. Esto porque desde un comienzo, la construcción de la nación y la formación de los ciudadanos fue asumida desde la superioridad racial que implica a la vez la superioridad epistémica.

En ese sentido, los autores asumen que las Ciencias Sociales hoy siguen siendo un eje fundamental para moldear las subjetividades de los sujetos apuntando desde los estándares, a la constitución de un sujeto escolar científico social, innovador, y “cívico”, que los autores equiparan a la “docilidad”, para ser un buen ciudadano, que es en esta perspectiva, democrático, competente, que cumple y acata la normatividad social.

Asumiendo los elementos de la matriz colonial, los autores identifican la colonialidad del poder y del saber, instaurada desde los estándares de Ciencias Sociales, derivados de las políticas estatales impuestas sobre los sistemas educativos, como mecanismo para el ejercicio del poder sobre sujetos presuntamente “libres”. Esto va ser determinante en sus modos de ser y estar en el mundo, aceptando el consumo como única posibilidad de realización humana, para la

creación del imaginario del sujeto “exitoso”, alimentado por la acción de los medios de comunicación y la publicidad.

En este trabajo se concluye que los estándares tienen un papel instrumental dentro de la ideología neoliberal, cuya función es homogenizar el acto pedagógico con un criterio empresarial, articulado a la relación costo-beneficio e insertar a los sujetos en las lógicas del mercado, como prioridad del sistema educativo.

La colonialidad del ser se evidencia dado que la inserción del sujeto escolar en el mercado laboral, el desarrollo de su capacidad de adaptación, innovación, emprendimiento, y la interiorización de la idea de sujeto como mercancía que compite en el mercado de trabajo que lo obliga a invertir en sí mismo para adquirir capital humano, son planteamientos implícitos y explícitos en los estándares de competencias en ciencias sociales, que operan como aliados de la domesticación, y la subordinación de los sujetos.

Acogiendo los análisis de SOCOLPE, los autores de este trabajo plantean que bajo la mirada de los estándares, la escuela se convierte en un agente policivo contra la diferencia y la diversidad, pues pretende homogenizar las múltiples subjetividades, con miras a la aplicación correcta de la política educativa.

Los planteamientos de estos autores, respecto a la manera como pueden interpretarse los estándares desde la matriz colonial del poder, el saber y el ser, ampliaron el repertorio analítico a nivel del análisis del texto seleccionado en esta investigación.

Prácticas discursivas sobre racismo y afrodescendientes. Articulaciones entre racismo, colonialidad, y educación popular en Colombia.

Esta es una tesis doctoral en educación de la Universidad Pedagógica Nacional en la cual Amanda Moreno Medina (2012), realiza un análisis genealógico de los espacios donde se fueron configurando las nociones contemporáneas de racismo y las formas como opera la lucha contra el racismo como discurso otro, elaborado desde las organizaciones étnicas colombianas a través de la creación de redes y experiencias desde la educación popular.

El marco analítico asumido por la autora está sustentado en las perspectivas críticas latinoamericanas alrededor de la colonialidad del ser, del saber y del poder, y las problematizaciones que plantea en torno a la categoría “raza”, como referente para el análisis de los discursos sobre racismo y antirracismo.

El punto de partida para el análisis propuesto por la autora, es el contexto actual de la globalización capitalista y la imposición de formas de vida asociadas al consumo y el agotamiento de los recursos naturales, como factor que determina cambios en los valores, en los principios éticos y en los deseos de las personas. Uno de los campos donde estos cambios se reflejan es en el racismo que se produce desde los mismos sujetos subalternizados, operando a través de prácticas discursivas que naturalizan el racismo, mediante su normalización, o instrumentalización dentro de la multiculturalidad.

Salvajes, maliciosos y melancólicos. El afro y el indígena en los textos escolares de Ciencias Sociales antes y después de 1991.

Honorio Rivera Reyes (2012), a través de esta tesis de maestría de la Universidad Pedagógica Nacional, toma como objeto de estudio los textos escolares de Ciencias Sociales de Educación Básica de 3° a 9° grado editados antes y después de la proclamación de la Constitución de 1991, para analizar la forma como ellos hacen alusión a los grupos afro e indígenas y cómo estos textos escolares reproducen visiones jerarquizadas, estereotipadas e invisibilizadas de estos grupos.

El autor parte considera que los textos escolares son voceros de los saberes legitimados y de los códigos morales vigentes, además de constituirse en un compendio de la ideología que estructura un sistema colonial. Entiende que el texto escolar es depositario de saberes científicos y se constituye en herramienta para la formación de ciudadana.

Como parte de su función, los textos escolares son reproductores de las representaciones dominantes de la sociedad colombiana, jerarquizando, estereotipando e invisibilizando a grupos como los afro e indígenas

El autor tomó como objeto de estudio, un corpus de 23 textos escolares de diferentes grupos editoriales publicados antes de 1991 y 28 publicados después. Para su análisis usó como camino metodológico el ACD. Para este efecto se remitió a dos amplias categorías: La estereotipia y la invisibilidad.

Recogiendo los aportes de varios autores, define la estereotipia como práctica significativa que tiene un lugar central en la representación de la diferencia racial. Señala tres características de los estereotipos: primero se apropian de unas cuantas características que permanecen como descriptores inamovibles de los sujetos y a través del cual se reduce, esencializa, y fija la diferencia. En segundo lugar, el estereotipo despliega una estrategia de “hendimiento”, es decir,

que divide lo normal y lo aceptable de lo normal y lo inaceptable, expulsando todo lo que no encaja. En tercer lugar, el estereotipo tiende a ocurrir donde existen grandes desigualdades de poder, y usualmente el estereotipo recae sobre el grupo subordinado o excluido.

La invisibilidad por su parte es definida como un proceso de discriminación socio racial, que implica la negación de la historia negra e indígena. Se pretende borrar el pasado de las personas, acompañada con la estereotipia, es decir, en el caso de Colombia, se les niega su papel como sujetos históricos, que han hecho grandes aportes a la sociedad nacional. Dentro de esta categoría el autor agrega el término “ningueo”, para referirse al proceso mediante el cual a la gente se le niega su creatividad, sus logros políticos o culturales, que no ocurre de forma involuntaria, sino de manera premeditada.

A manera de conclusiones el autor señala que la referencia de los textos escolares sobre afros e indígenas es euro céntrica, en tanto está articulada a la relación superior/inferior, blanco/no blanco, libre/esclavo.

Así mismo, la raza sigue siendo referente como criterio para la distribución de la población en rangos y lugares sociales, como requerimiento para la consolidación del capitalismo como modelo de poder global.

De otro lado, encuentra que la colonialidad opera en el sistema educativo, y en particular en los textos escolares, estableciendo sistemas de representación dominantes, que excluyen, invisibilizan o descalifican a grupos afros e indígenas, siendo este un proceso cultural que se aprende mediante el discurso.

Ahora bien, esto según los hallazgos del autor, ocurre tanto en los textos de edición anterior a 1991, como en los que fueron editados de forma posterior, pues siguen mostrando imágenes distorsionadas de afros e indígenas, asumiendo que estos pueblos deben superar sus formas de vida, para aproximarse al ideal blanco, e incorporarse al progreso.

Identificación de la población en Manuales Escolares de Geografía, Colombia (1970-1990)

Esta tesis doctoral desarrollada por Carmen Patricia Cerón (2011), si bien no tiene el objetivo de analizar los textos escolares seleccionados desde una mirada decolonial, es un documento muy aportante al objeto de estudio de este trabajo, pues además de usar como marco de análisis muchas categorías de la red modernidad/colonialidad, utiliza como metodología el ACD, desde los planteamientos de Van Dijk, y Ruth Wodak, razón por la cual se constituyó en un referente de gran valor para el trabajo metodológico y el análisis del ejemplar seleccionado en la presente investigación.

El trabajo parte de la pregunta ¿cuáles son las formas de representación sobre la población que se buscaron instaurar mediante los manuales escolares de geografía de la educación secundaria en Colombia, publicados entre los años 1970 y 1990?, para lo cual analiza la estrategia discursiva de identificación positiva del *nosotros* y negativa de *los otros* en 15 manuales escolares de geografía de secundaria, publicados en Colombia entre 1970 y 1990.

Las herramientas metodológicas propuestas por Van Dijk (2008) y Wodak (2003), fueron el mecanismo usado para estudiar el discurso ideológico de la identidad de los grupos

sociales, mediante el seguimiento a la categoría *ideología*, desde las conceptualizaciones de Van Dikj.

La autora lograr poner en evidencia el eurocentrismo como mediador de la identificación de la población, que se manifiesta en los enunciados que hacen alusión a la identidad nacional, a la civilización, al desarrollo y a la modernidad.

La clasificación social es asimilada a la distribución de poder en la sociedad, en la cual la raza y el territorio se constituyen en elementos determinantes. Desde el análisis de la autora, el nosotros está constituido por la categoría blanco, ubicada territorialmente en Europa y Norteamérica, que es representada con rasgos positivos, mientras que lo que la autora ubica como los otros, que incluye indígenas, negros, amarillos, ubicados en Asia, África y Latinoamérica, son representados en forma negativa.

La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación.

Los planteamientos de este documento han sido muy útiles a la hora de proponer caminos para el análisis del texto escolar seleccionado.

En esta investigación, Sandra Soler (2009) se refiere a la escuela como una de las principales transmisoras del discurso racista en Colombia, situación que se esperaría haya cambiado desde la proclamación de la Constitución Política de Colombia de 1991, que asume que Colombia es una nación “pluriétnica” y “multicultural”. De esta manera se propone develar cómo esta nueva identidad colombiana ha sido asumida en los textos escolares. Así

mismo, pretende hacer explícita la forma como el racismo y la discriminación son presentados discursivamente en una muestra de textos escolares para la enseñanza de las ciencias sociales, producidos por las editoriales Norma y Santillana.

La autora conceptualiza el racismo en torno a la idea que supone que en las sociedades existen grupos inferiores en lo racial y lo étnico, cuyos orígenes se remontan a las prácticas de exclusión, social, política, económica y cultural, desarrolladas por los sistemas coloniales europeos sobre países como Colombia, incluyendo los discursos creados para justificarlas.

Este tipo de discursos configuraron una serie de estereotipos que fueron rápidamente difundidos por las élites políticas, económicas y académicas.

En este sentido, la autora se pregunta por el lugar que el racismo tiene en el discurso público escolar, teniendo en cuenta la profunda transformación que por lo menos en ese aspecto, supone la Constitución de 1991, si se tiene en cuenta que a partir de ella se derivaron discursos de visibilización de las comunidades subalternizadas, tales como la Cátedra de Estudios Afro colombianos, implicando un cambio en la definición de ciudadano desde ésta constitución.

Algunos de los hallazgos de esta investigación, tienen que ver con que pese a los cambios en el marco legal, los textos escolares prácticamente excluyen las temáticas étnicas y raciales, donde las poblaciones afro descendientes e indígenas prácticamente desaparecen del panorama nacional y cuando se hace alusión a ellos, se les vincula con problemáticas sociales.

En la forma de nombrar estos grupos, están presentes esquemas argumentativos, tales como la naturalización, no Asimilación, amenaza.

A nivel de las imágenes, existen buen número de fotografías que no recogen aspectos propios de la realidad colombiana, sino que corresponden a personas provenientes de otros contextos. En el aspecto didáctico, no existen actividades que contemplen la diversidad étnica presente en las aulas de clase.

Con base en los objetivos planteados en la investigación, la autora concluye que los ciudadanos que se enmarcan en identidad nacional colombiana son representados como blancos y mestizos, como tendencia de los textos a establecer un patrón de identidad tipo europeo, blanco y homogéneo.

Cultura, género, interculturalidad y colonialidad del poder en textos escolares de comunicación.

Este documento de Carolina Ortiz Fernández (2010) aborda tres preguntas orientadoras para analizar textos escolares de Perú, desde una perspectiva decolonial: ¿Cuáles son las imágenes que se transmiten sobre el Perú en términos etnoracializados, de género y poder en los textos escolares de Comunicación de educación secundaria? ¿Cuál es el lugar de estos textos en el proceso de constitución del «Estado nación»? ¿Se aprecian procesos de democratización y de formación de ciudadanías interculturales?

Para responder a estas preguntas, la autora desarrolla un trabajo de investigación que parte de entender el texto escolar como uno de los instrumentos de mayor uso en la cultura escolar por estudiantes, maestros y maestras, y que como parte de la política pública un volumen cercano a los 17 millones de textos escolares han sido distribuidos en forma gratuita.

La autora señala que tal como ha ocurrido en otros estados, Perú ha tratado de construir un Estado nación aniquilando, dominando y/o subalternizando al diferente. Esto porque los Estados Nacionales como tal, surgen para legitimar los intereses del colonialismo y sus fronteras establecidas. Esto conllevó a construir proyectos de ciudadanía para una minoría: masculina, propietaria, blanca y letrada, como lo demuestran los datos que señalan que después de la independencia del Perú en 1821, solo el 10% de la población era ciudadana.

Frente a esta situación, los textos escolares, al lado de los museos, los mapas, y los medios de comunicación, entre otros, difundieron el ideal de nación, sobre la base de una sola lengua, una sola historia, una sola lengua, y en general una sola mirada del mundo, la occidental.

Hacia la década de los 70, 80 y 90 del siglo XX, la situación no tuvo cambios significativos, pues los textos escolares del Perú siguieron mostrando un anhelo de nación monocultural y euro centrado. Esto trascendió hacia los subalternizados que también adoptaron formas de vida, estéticas, y culturales que trataron de borrar su historia ancestral, y aproximarlos al ideal europeo.

Esta homogeneidad nacional sigue siendo un anhelo que se expresa en discursos políticos de todas las tendencias, así como en los textos de reciente edición, que si bien, son mucho más cargados de imágenes y coloridos, y han hecho explícita la idea de un país multilingüe y multicultural, sigue siendo un tema marginal en los textos, pues solo se alude a ciertas prácticas costumbristas y tradiciones como aportes de los pueblos inferiorizados. La autora también observa que sobrevaloración de la cultura masculina sigue siendo una constante. No se hace alusión al aporte de las mujeres a la construcción de la nación, en ámbitos como la vida política, social o académica.

La autora finaliza haciendo una reflexión frente al papel que deben tener los movimientos sociales a fin de deconstruir lo que ella llama, ‘los nuevos mecanismos de seducción/dominación’ impuestos por el proceso de globalización hegemónica, pues de no alterar estas estructuras, de nada sirve que se planteen políticas de carácter multicultural.

CAPÍTULO 3

Colonialidad, Patrón colonial y nuevas formas de dominación neocolonial

Colombia es uno de los países que ha sufrido los efectos del colonialismo europeo como proceso histórico que a partir de los siglos XVI y XVII impuso en nuestro país un patrón de poder basado en el control, la discriminación y la exclusión, que siendo adoptado plenamente por las élites criollas, mantiene su vigencia, aunque las jerarquías políticas y administrativas españolas hayan sido reemplazadas, como resultado de los procesos independentistas que dieron lugar a la formación de los estados nacionales latinoamericanos durante el siglo XIX.

Diferentes investigadores e investigadoras han denominado a este proceso, colonialidad⁵ que implica que si bien las formas de dominación propias del colonialismo moderno han cambiado, las estructuras de las relaciones mundiales establecidas desde entonces, se han perpetuado, prolongando una dualidad entre países centrales y periféricos que determina la condición de subalternidad de las periferias frente a los denominados centros, que a través de organismos económicos, políticos y militares de carácter global configuran y mantienen su hegemonía.

5. Categoría ampliamente trabajada de manera reciente por diferentes académicos, investigadores e investigadoras que han venido conformando el grupo “modernidad/colonialidad”, que desde finales de los 90 ha venido construyendo un pensamiento crítico de corte latinoamericano “decolonial”, que defiende la tesis según la cual: “el capitalismo global contemporáneo resignifica en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad. De este modo, las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente”. Incluye un equipo multidisciplinar del cual hacen parte autores como Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Walter D. Mignolo, Catherine Walsh, y Santiago Castro Gómez. (Castro Gómez, y Grosfoguel, compiladores, 2007).

Fundamentos constitutivos del patrón de poder colonial

La colonialidad en sí misma es multidimensional, constituye una estructura compleja configurada históricamente, estableciendo lo que Aníbal Quijano (2000) denomina un patrón de poder mundial, cuya perspectiva entiende el poder como relación social en la que coexisten de forma permanente la dominación, la explotación y el conflicto. Este patrón de poderse articula en torno a cuatro ejes que operan simultáneamente, tal como él mismo lo expresa a continuación:

1) La colonialidad del poder, esto es la idea de “raza” como fundamento del patrón universal de clasificación social básica y de dominación social; 2) el capitalismo, como patrón universal de explotación social; 3) el estado como forma central universal de control de la autoridad colectiva y el moderno estado-nación como su variante hegemónica; 4) el eurocentrismo como forma hegemónica de control de la subjetividad/ intersubjetividad, en particular en el modo de producir conocimiento. (Quijano, 2000: p. 1)

Colonialidad del poder: la raza como patrón de dominación y clasificación social

La llamada colonialidad del poder es el primer elemento constitutivo del patrón de poder, y se sustenta en la idea de la raza como principio universal de organización social de todos los habitantes del mundo. Bajo esta idea se configuró una estructura de dominación sin precedentes que permitió a los europeos el sometimiento de los grupos poblacionales habitantes de América a partir del siglo XV.

Con base en este criterio, se impuso en nuestro continente una jerarquía social basada en la relación europeo/no europeo equivalente a la dicotomía superior/inferior, que estableció la raza de los conquistadores (blanca europea) en la cúspide, con las prebendas que dicha posición implicaba, mientras que los pueblos conquistados (razas de color), eran relegados en la base, y por consiguiente nacían desposeídos, sometidos al control, la explotación y la dominación

europea, situación que se prolonga hasta hoy, implicando que unos grupos raciales les es inherente su condición de dominadores y a otros la de dominados, haciendo manifiesto el carácter histórico del racismo como relato fundante de la colonialidad. Tal carácter es sustentado por Aníbal Quijano (2007) así:

El color de la piel fue definido como la marca “racial” diferencial más significativa, por más visible, entre los dominantes/superiores o “europeos”, de un lado, y el conjunto de los dominados/inferiores “no-europeos”, del otro lado. De ese modo, se adjudicó a los dominadores/superiores europeos el atributo de “raza blanca”, y a todos los dominados/inferiores “no-europeos”, el atributo de “razas de color”. La escalera de gradación entre el “blanco” de la “raza blanca” y cada uno de los otros “colores” de la piel, fue asumida como una gradación entre lo superior y lo inferior en la clasificación social “racial”. (p. 120)

Dicha jerarquización fue de la mano con la negación de las diferencias históricas, culturales, religiosas, y lingüísticas de los habitantes de las zonas colonizadas. Así por ejemplo, los grupos nativos de América como Incas, Mayas, Aztecas, Muisca, Taironas, entre muchos otros, producto de la colonización europea quedaron reducidos a la categoría de “indios”, mientras que los diversos pueblos traídos del África y sometidos a la esclavitud, fueron concretados en la denominación “negros”.

Ahora bien, esta colonialidad, junto con las formas violentas como se impuso, desplego una serie de mecanismos “sutiles” para conducir al colonizado a un proceso de apropiación, interiorización, legitimación y validación de la subjetividad del colonizador.

Según Santiago Castro (2007):

No se trataba tan sólo de someter militarmente a los indígenas y destruirlos por la fuerza sino de *transformar su alma*, de lograr que cambiaran radicalmente sus formas tradicionales de conocer el mundo y de conocerse a sí mismos, adoptando como propio el universo cognitivo del colonizador. (p. 58)

Esto deriva al menos en dos rasgos novedosos de la colonialidad del poder: la dominación por medios no coercitivos, y la seducción que desde un comienzo produjo el imaginario europeo.

Frente al primero, puede decirse que los europeos crearon maneras a través de las cuales buscaron que indígenas y afroamericanos reemplazaran sus propias formas de creer, de interpretar y de asumir el mundo, por aquellas que provenían de la óptica colonizadora. La evangelización fue uno de los aliados de este propósito, y aunque no logró erradicar del todo sus modos de pensar, y de creer, les despojó de su validez y legitimidad, atribuyéndole dichos adjetivos exclusivamente a la cosmovisión propia de la tradición occidental.

Con relación al segundo, y como resultado de la intervención de diferentes instituciones sociales, y el uso de símbolos y artefactos -como los textos escolares- el imaginario europeo se incrustó en las aspiraciones y deseos internos de los colonizados, por lo cual, formas de vestir, de hablar, de comportarse, debían aproximarse muy de cerca a este, pues su ostentación generaba reconocimiento y prestigio.

Santiago Castro (2005) relaciona este mecanismo como “el imaginario de la blancura”, descrito por él así:

(...) el imaginario de la blancura, producido por el discurso de la limpieza de sangre, era una aspiración internalizada por muchos sectores de la sociedad colonial y actuaba como el eje alrededor del cual se construía la subjetividad de los actores sociales. Ser “blancos” no tenía que ver tanto con el color de la piel, como con la escenificación personal de un imaginario cultural tejido por creencias religiosas, tipos de vestimentas, certificados de nobleza, modos de comportamiento. (...) La ostentación de aquellas insignias culturales de distinción asociadas con el imaginario de blancura, era un signo de status social; una forma de adquisición, acumulación y transmisión del capital simbólico. (p. 64)

Este imaginario subsistirá a través del tiempo, pues en el caso de nuestro país y otros del paisaje latinoamericano, una vez reemplazadas las autoridades coloniales españolas a comienzos del siglo XIX, Europa se mantuvo como modelo que las élites criollas buscaron imitar en lo político, económico y cultural, anhelo que se trasladaría a la naciente burguesía nacional, que desde entonces ha alimentado esta aspiración y desde allí ha pretendido explicar la continuada exclusión, invisibilización, y discriminación hacia ciertos sectores sociales por considerarlos más distantes culturalmente del ideal europeo.

En este proceso, tal como lo he venido señalando, los textos escolares han sido aliados en la construcción de una idea de nación que proyecta las aspiraciones de la élite, para lo cual muchos de ellos han borrado de sus narrativas e imágenes los “residuos” de la herencia indígena y afro. Un ejemplo de ello es evidenciado por Carolina Ortiz (2010) en un análisis de textos escolares del Perú, encontrando que:

Los textos escolares de los años 70, 80 y 90 del siglo XX también pregonaban un discurso mono cultural y euro centrado, se anhelaba la conformación de una homogénea identidad nacional, la mayor parte de los intelectuales y políticos solían lamentar su carencia. Se reconocía la mezcla de la procedencia indígena y española, pero con una inclinación en la balanza hacia Europa (...) muchos migrantes e hijos de los pobladores aborígenes, solían negar u ocultar su procedencia, su lengua materna y las prácticas culturales de sus pueblos de origen tratando de emular a los <<blancos>> y <<mestizos>> de las ciudades. Se trataba de borrar los rasgos y los rastros <<negros>> e <<indios>>, no solo en el habla, la ropa, la fotografía personal y familiar, el color del cabello, sino también los rasgos fenotípicos del rostro (...). (pp. 249)

El capitalismo: patrón universal de explotación social

El segundo eje de este patrón de poder es el Capitalismo. Esta categoría está asociada a las diferentes e históricas formas de explotación y control de los recursos y el trabajo, tales como la esclavitud, la servidumbre, la reciprocidad, la producción mercantil a pequeña escala y el salario, usadas indistintamente a favor de la acumulación capitalista.

En el caso de América colonial, dichas formas convivieron simultáneamente en medio de unas relaciones de producción asociadas con las identidades raciales de cada grupo social. Tal es el caso de la esclavitud y la servidumbre. La primera convirtió en mercancía la mano de obra africana para a su vez producir bienes y servicios en función de los requerimientos del mercado mundial y la segunda usufructuó el trabajo gratuito de los indígenas para beneficio de los colonizadores.

Quijano (2000), haciendo alusión a estos aspectos, señala que:

La clasificación *racial* de la población y la temprana asociación de las nuevas identidades raciales de los colonizados con las formas de control no pagado, no asalariado, del trabajo, desarrolló entre los europeos o blancos la específica percepción de que el trabajo pagado era privilegio de los *blancos*. La inferioridad racial de los colonizados implicaba que no eran dignos del pago de salario. Estaban naturalmente obligados a trabajar en beneficio de sus amos. No es muy difícil encontrar hoy mismo, esa actitud extendida entre los terratenientes blancos de cualquier lugar del mundo. Y el menor salario de las *razas inferiores* por igual trabajo que el de los *blancos*, en los actuales centros capitalistas, no podría ser, tampoco, explicado al margen de la clasificación social racista de la población del mundo. En otros términos, por separado de la colonialidad del poder capitalista mundial.(p. 207)

Así pues, en la actualidad, la continuidad de este patrón colonial capitalista que naturaliza el carácter desigual de las relaciones sociales de producción se refleja en una percepción laboral racializada de los individuos y las comunidades, en tanto pareciera normal a los ojos del observador que formas de trabajo poco coercitivas y de mayor remuneración tanto en el ámbito global como local, sean ocupados por la minoría blanca de origen europeo, mientras que las formas más coercitivas y menos remuneradas, propias de los subempleados, desempleados o enmarcados en la categoría del empleo informal, procedan de los grupos raciales –no europeos-, históricamente subalternizados.

Por otra parte, formas supuestamente extintas de control de la fuerza de trabajo permanecen vigentes hoy, acentuándose a favor de la satisfacción de los requerimientos del

mercado. En torno a estos, prácticas como la prostitución, la trata de personas y el trabajo doméstico no pagado entre otros, están plenamente extendidos a largo y ancho del ámbito global, siendo los colectivos habitantes o provenientes de la periferia sus víctimas potenciales, tal como lo sugieren datos de la OIT (Organización Internacional del Trabajo), que señalan que actualmente, al menos 12,3 millones de personas en el mundo son víctimas del trabajo forzoso, siendo África escenario en el cual predominan formas de esclavitud tradicional, América Latina y el Caribe, donde prevalecen mecanismos de reclutamiento coercitivo, así como servidumbre por deudas en buena parte del continente asiático.

Aquí conviene señalar que muchos textos escolares siguen plasmando en sus páginas una visión racializada de los individuos y grupos sociales, y por ende, contribuyeron en el pasado y siguen contribuyendo hoy a su naturalización.

Un ejemplo lo podemos apreciar en la investigación de Granda (2003) sobre algunos textos escolares de edición reciente en Ecuador. Allí el autor encuentra una representación social dominante del grupo blanco-mestizo, no solo por la frecuencia en la cual se le menciona, proyectando la idea de ser el grupo más importante y numeroso del país, sino por los rasgos que se le atribuyen: moralista, solidario, responsable, amistoso, contribuyendo a acentuar la idea de ellos como los más civilizados.

Así mismo son representados como un grupo social que goza de bienestar económico, desconociendo los altos niveles de pobreza y marginalidad que están presentes en esta población. Por el contrario, los grupos indígenas, etiquetados de forma genérica como “indios”, son presentados como atrasados, salvajes, y primitivos, en tanto que los afroamericanos están prácticamente ausentes en este producto de la industria editorial.

El Estado-nación como forma hegemónica de control de la autoridad colectiva

A partir del siglo XVIII, el Estado-nación en su acepción moderna asentado sobre la base de la ciudadanía y la representatividad política, se impuso como forma hegemónica de control de la autoridad colectiva. En términos prácticos esto significa que el mercado necesitaba democratizar el control de los recursos, el trabajo y las instituciones políticas como garantía del orden y la protección de los intereses de la naciente burguesía, dentro de las fronteras establecidas para tal fin, así como garantizar la participación democrática en la distribución del poder, que para aquel entonces era privilegio de una minoría: hombres blancos, propietarios, y letrados.

Tal proceso, aunque fue producto de la experiencia europea, terminó por imponerse en el mundo como la forma más avanzada de organización social y política, implicando que los pueblos que no se han organizado desde esta configuración, se mantienen en un estado de 'barbarie' y por ende carecen de autonomía y soberanía. (Lander 2000).

Por la misma razón, la imposición hegemónica de esta forma de autoridad y control en el caso de América Latina, dio lugar a la constitución de Estados sobre la base de la exclusión y la negación de las diferencias sociales, étnicas, económicas, y culturales. En Colombia, por ejemplo, esta imposición arbitraria se ha pretendido ocultar bajo el imaginario de la homogeneidad social y cultural, construido y perpetuado a través de himnos, héroes, símbolos, y relatos, que han fabricado la idea de una identidad común, carente de matices y contradicciones.

De Sousa Santos (2006) refiriéndose a este aspecto señala que:

(...) la nacionalización de la identidad cultural se asentó sobre el etnocidio y el epistemicidio: todos aquellos conocimientos, universos simbólicos, tradiciones y memorias

colectivas que diferían de los escogidos para ser incluidos y erigirse en nacionales fueron suprimidos, marginados o desnaturalizados, y con ellos los grupos sociales que los encarnaban. (p. 15)

En este aspecto nuevamente resulta evidente el papel de los textos escolares como instrumentos que han grabado en nuestra memoria colectiva ciertos contenidos culturales a fin de favorecer procesos de sujeción y dominación. Gómez (2004) identifica con suma claridad esta relación en el caso de textos de Historia de Colombia, al señalar que:

(...) los grupos dominantes intervienen en la formación de la memoria colectiva por medio de instrumentos tan eficientes como son los textos escolares, que modelan la conciencia de niños y adolescentes inculcándoles una historia oficial materializada en la estatuaria, en imágenes épicas y en lemas lapidarios. Se trata de una historia con muy poca fuerza analítica de los acontecimientos históricos y que –reducida a una mera sucesión de hazañas y de actos de heroísmo, las más de las veces exagerados o inventados- no invita a que los ciudadanos ejerzan la crítica. Tan sólo es una mera hagiografía cívica que a la postre revela su utilidad para legitimar el poder de quienes se reclaman depositarios del legado de los próceres y sus dignos continuadores. (P. 100)

Ahora bien, en un campo de análisis más amplio, las tendencias actuales indican que esta forma de autoridad viene reconfigurándose en lo que Quijano (2000) ha llamado el “Bloque Imperial Mundial”. Este bloque se constituye en una entidad “supranacional” conformada por un pequeño grupo de estados que fueron imperios coloniales durante el siglo XIX e imperios capitalistas durante el siglo XX, y que hoy por hoy se han convertido en el epicentro de las decisiones de carácter económico, político, social y cultural, de orden global, dada su articulación a instituciones intergubernamentales de orden financiero, al capital transnacional, así como a las alianzas de carácter político militar.

Como satélites de estos se encuentran otros Estados, que operan simplemente como entidades que en el ámbito local representan los intereses del Bloque Imperial Mundial. Por tal razón, al interior de ellos el ejercicio de la ciudadanía se ha venido restringiendo casi

exclusivamente al voto, como instrumento de representatividad de la voluntad popular que resulta ser débil, dada su vulnerabilidad a prácticas de manipulación y corrupción.

Esta nueva dinámica de las relaciones políticas y el control de la autoridad colectiva, forman un entramado semejante a una especie de “gobierno mundial invisible”, Quijano (2000). Al respecto, Hardt & Negri (2000) han afirmado que existe un debilitamiento progresivo de la soberanía política del Estado Nación, pues la creciente movilidad de flujos de dinero, tecnología, personas y bienes, desborda los límites impuestos por él, dando lugar a una nueva forma de soberanía, -El Imperio-, sustentado por ellos así:

Junto con el mercado global y los circuitos globales de producción ha emergido un nuevo orden, una nueva lógica y estructura de mando –en suma, una nueva forma de soberanía-. El imperio es el sujeto político que regula efectivamente estos cambios globales, el poder soberano que gobierna el mundo. (...) El concepto de Imperio se caracteriza fundamentalmente por una falta de fronteras: el mando del Imperio no tiene límites. Primero y principal, entonces, el concepto de Imperio incluye a un régimen que, efectivamente, abarca a la totalidad espacial, o que, realmente, gobierna sobre todo el mundo “civilizado”. Ninguna frontera territorial limita su reinado. (p. 6)

Atilio Boron (2004) por su parte, contradice esta tesis al señalar que los Estados nacionales no han desaparecido, pues son la entidad política responsable de la organización de la dominación, y por ende la preservación de una sociedad basada en relaciones de explotación. Por esta razón, según él, los estados nación se constituyen en el escenario en el cual transcurre la lucha de clases, por lo cual seguirán cumpliendo un papel fundamental en la reproducción del capitalismo.

La debilidad del Estado Nación que anuncian algunos intelectuales es interpelada por Boron quien señala que tal debilitamiento ha ocurrido en la periferia, en tanto los países ubicados allí han venido sufriendo un proceso de desnacionalización al extranjerizar sus actividades

económicas, mientras que tal categoría se ha venido fortaleciendo en los centros del poder mundial, siendo Estados Unidos el ejemplo más contundente.

El Eurocentrismo como patrón colonial del saber

A partir del desarrollo histórico de las ciencias producidas por la academia occidental europea, surge una narrativa universal que describe un proceso histórico único para todo el mundo, que tiene como punto de partida lo primitivo, y como punto de llegada lo moderno, y que descansa en la sociedad industrial liberal, como su símbolo representativo. Ella se convierte entonces en el *deber ser* de todos los pueblos y culturas, y por ende, los saberes, categorías, y conceptos elaborados a partir de la experiencia europea se constituyen en el único camino posible para llegar al conocimiento y la interpretación de la realidad, por lo cual resultan inobjetable, objetivos, válidos y universales.

Lander (2000) nombra esta narrativa como ‘dispositivo colonizador del saber’, y al respecto precisa que:

(...) las formas universales del conocimiento desarrolladas para la comprensión de esa sociedad se convierten en las únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento. Las categorías, conceptos y perspectivas (economía, Estado, sociedad civil, mercado, clases, etc.) se convierten así no sólo en categorías universales para el análisis de cualquier realidad, sino igualmente en proposiciones normativas que definen el deber ser para todos los pueblos del planeta. Estos saberes se convierten así en los patrones a partir de los cuales se pueden analizar y detectar las carencias, los atrasos, los frenos e impactos perversos que se dan como producto de lo primitivo o lo tradicional en todas las *otras* sociedades. (p.23)

En síntesis, el Eurocentrismo adquiere el carácter de una *cosmovisión* que gira en torno a la noción de *modernidad*, y se articula en torno a tres dimensiones básicas, que serán el soporte de los saberes sociales modernos. En primer lugar la idea de progreso que describe la experiencia histórica europea como el paso de lo primitivo a lo tradicional y luego a lo moderno, instituyéndolo como precepto universal aplicable a todos los pueblos y culturas; en segundo

lugar, la sociedad liberal capitalista se vislumbra como el futuro natural, espontáneo e inevitable que le espera a todos los habitantes del mundo, con todas sus separaciones, jerarquías y relaciones sociales; finalmente la superioridad de los saberes que dicha sociedad produce.

Con relación a este último punto, una vez Europa se convierte en el marco de referencia para determinar la “cientificidad” o validez del conocimiento, todo aquello que se origine desde otro lugar será catalogado como primitivo, atrasado, supersticioso, no científico, y por ende, no válido. Es decir, que las periferias no crean conocimientos, estas se limitan a recibirlo desde los centros de poder mundial que son quienes los producen, situación que implica una exclusión desde lo cultural, en la medida en que se presumen inferiores las creaciones, descubrimientos y producción de saber que provenga de contextos no europeos.

En el caso de la industria editorial, podríamos señalar que con mucha frecuencia, vehiculiza aquellos conocimientos que han sido producidos desde la mirada europea y norteamericana. En sus textos están ausentes los saberes indígenas, afroamericanos y aquellos que emergen desde los pueblos subalternos.

Así mismo, esta perspectiva cognitiva desde lo europeo ha despojado de su estatuto epistemológico aquellos conocimientos que se producen desde pueblos ágrafos cuya cosmovisión se ha construido a través de la oralidad, convirtiendo al texto escrito casi en la única y exclusiva forma de expresar algún tipo de pensamiento. No casualmente en muchos textos escolares de Ciencias Sociales se sigue afirmando que los pueblos que no conocieron la escritura no forman parte de la historia sino de la prehistoria.

Al respecto Heriberto Cairo Carou (2009) analiza que:

(...) la dominación europea no sólo se manifestó en el control (formal o informal) de los territorios de lo que hoy conocemos como América Latina y de sus poblaciones, sino que también impuso modelos teóricos, epistemológicos e intelectuales de la modernidad, desechando los de los indígenas y de los afrolatinos que, destinados por los europeos y sus descendientes (los criollos) a la destrucción, se hicieron invisibles hasta su (re) surgimiento hace pocas décadas. (p. 66)

En otras palabras, el eurocentrismo lleva consigo un proyecto de homogenización que desde el punto de vista cultural incluye por una parte, la reducción al anonimato de un conjunto de colectivos diversos que serán agrupados indistintamente bajo categorías como la de indio, mestizo o negro y por otra, la imposición de un modelo mono cultural que suprime diferencias desde lo religioso e idiomático, generando anulación del sentido de identidad y pertenencia en términos culturales, así como el tributo al saber científico como única posibilidad de conocimiento.

Obviamente, dicha imposición cultural se hizo a expensas de sacrificar un amplio espectro de la narrativa, la creación literaria, tecnológica, y artística de los pueblos colonizados, que no poseían entonces ni poseen hoy el acceso a las industrias culturales y a los medios de comunicación que otorgan voz a los saberes que consideran científicos, legítimos y válidos.

Walter Mignolo (2003), explica este proceso así:

(...) la reducción al silencio no significó que quienes desconocían la tradición grecolatina se sujetaran, no se resistieran ni tampoco escribieran, sino que lo que escribían o decían no llegaba a la imprenta controlada por quienes imponían el silencio, ni tampoco que las lenguas de las zonas colonizadas fueran afines a la historia del griego, el latín y las lenguas vernáculas. (p. 23)

Así pues, esta lógica impuso no solo el silencio, sino la vergüenza y el rechazo a lo propio, el desprestigio a la tradición y el culto a lo novedoso, desdibujando procesos de construcción de la identidad, configurando sujetos cuyo modo de pensar, de conocer, de ser y de actuar, se enmarca dentro de criterios estandarizados que pretenden ser universales, homogéneos y acordes con los requerimientos de la sociedad liberal capitalista.

Colonialidad global: nuevas formas, nuevos discursos.

Como se ha señalado anteriormente, a partir de 1492, en nombre de la “civilización” el colonizador europeo emprendió una lucha sin tregua por saquear y explotar de forma inescrupulosa materias primas, mano de obra y nuevos mercados en el continente americano, lo cual llevaría consigo el aniquilamiento, y sometimiento de comunidades, pueblos y culturas milenarias.

A comienzos del siglo XIX la mayoría de estas colonias habían alcanzado su independencia en tanto que Europa se consolidaba como sociedad industrial. Esta situación creó la necesidad de dominar nuevos territorios para satisfacer las demandas que dicha sociedad requería en términos de materias primas y mano de obra, dibujando un mapa político mundial constituido por colonias sometidas por las potencias industrializadas de entonces, cuya lucha por la dominación de estos territorios, su mano de obra y sus recursos, sería factor determinante de las dos guerras mundiales.

A mediados del siglo XX una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos como contendor triunfante, recurre al viejo discurso colonial de la ‘civilización’, reeditándolo en la denominación ‘desarrollo’, para disfrazar la misma intención de sus antecesores europeos: acceso a mercados cautivos, materias primas, y mano de obra barata.

Así mismo, y a fin de garantizar la continuidad de su hegemonía, concreta todos los ajustes institucionales requeridos en las conferencias de Bretton Woods (1944) y San Francisco (1945) a través de la creación de un conjunto de acuerdos y entidades. Algunas de ellas fueron el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización de las Naciones Unidas y la

Organización Mundial del Comercio, creadas inicialmente para la reconstrucción de Europa y la consolidación de la paz en medio de naciones disociadas por efecto de la guerra.

Posteriormente, en medio de la llamada guerra fría, mientras la mayoría de colonias europeas declaraban su independencia, Estados Unidos impondría como parte de su ‘agenda’, la “recolonización del Tercer Mundo por otros medios”, que incluía el apoyo a dictaduras militares para frenar el avance del enemigo de entonces “comunismo”, que a su vez llevaba implícita la necesidad del “cambio de la ideología del Estado por la ideología del mercado”. (De Souza Silva, 2008, p. 16)

Dicho cambio ideológico sería impulsado por hechos históricos de trascendencia mundial ocurridos en la década de los noventa. La caída del socialismo en la URSS, el derrumbe de la denominada Cortina de Hierro, y el consecuente fin de la Guerra Fría, anunciaban lo que Francys Fukuyama (1990) denominó “El Fin de la Historia”. Esta frase resumió en aquel entonces su tesis, según la cual ante la derrota del comunismo soviético, el liberalismo económico y político se impondría como pensamiento único, dando lugar a un mundo globalizado en el cual las fronteras de orden territorial, étnico, cultural, económico y político se diluirían gracias entre otras cosas al avance acelerado de la tecnología especialmente en el campo de las comunicaciones y la informática.

Fukuyama (1990) en su momento lo expresó así:

Lo que podríamos estar presenciando no sólo es el fin de la guerra fría, o la culminación de un período específico de la historia de la posguerra, sino el fin de la historia como tal: esto es, el punto final de la evolución ideológica de la humanidad y la universalización de la democracia liberal occidental como forma final de gobierno humano. (...) el liberalismo ha triunfado fundamentalmente en la esfera de las ideas y de la conciencia, y su victoria todavía es incompleta en el mundo real o material, pero hay razones para creer que este es el ideal que “a la larga se impondrá en el mundo material”. (p. 4)

Tal ideal –como lo llama Fukuyama- subyace al actual proyecto neoliberal, dado que presuntamente, en él se sintetizan “los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la *buena vida*” (Lander 2000, p. 11).

Dicho proyecto implica para la colonialidad su alcance a nivel global en tanto las relaciones coloniales del presente se dan a escala planetaria, es decir, que afectan a todos los habitantes de la tierra. Santiago Castro (2005) ha señalado que asistimos a la “reorganización posmoderna de la colonialidad”, es decir, nuevas formas de colonialidad acordes con las nuevas condiciones y demandas creadas por la acumulación capitalista de carácter postfordista⁶ (p. 65).

Según Mignolo (2002), “Poscoloniales serían pues las nuevas formas de colonialidad actualizadas en la etapa posmoderna de la historia de Occidente”. (p. 228).

Mezzandra (2008) por su parte, recurre al término ‘postcolonial’ para referirse a:

“(…) la continua reaparición en nuestro presente de “fragmentos” de las lógicas y de los dispositivos de explotación y dominio que caracterizaron el proyecto colonial moderno de Occidente, reconociendo al mismo tiempo que éstos se componen dentro de nuevas constelaciones políticas, profundamente inestables y en continua evolución.” (p. 17)

⁶ . En el marco de la economía capitalista, el Postfordismo hace alusión al sistema de producción que emerge producto de la crisis del fordismo durante la década de los setenta, y que llevó a las empresas a la búsqueda de soluciones. Este sistema es predominante en el mundo actual, y se caracteriza entre otras cosas por: el uso de nuevas tecnologías de la información, la feminización de la fuerza de trabajo, el surgimiento de la producción de servicios, la especialización flexible, las tecnologías de producción flexibles (automatización), y la globalización de la producción y los mercados, entre otros. Safón Cano, Vicente.(1997)

Desde esta perspectiva, asumir el término postcolonial lleva implícita la premisa de la continuidad de la colonialidad, pero situada hoy bajo la lógica del proyecto neoliberal que le otorga ciertas particularidades que la diferencian de la desarrollada siglos atrás.

Al respecto, nos aclara Mignolo (2003):

(...) la situación actual es un cambio en la lógica del sistema moderno/colonial pero de ninguna manera una novedad sin precedentes como lo presenta el posmodernismo celebratorio en la imagen del “imperio”. Mientras que para la posmodernidad se trata de algo nuevo, para el paradigma otro de pensamiento desde la historia de la colonialidad se trata de una nueva forma de colonialidad, la colonialidad global, distinta a la imperial-religiosa de los siglos XVI y XVIII y de las formas imperial-nacional vigentes desde el siglo XVIII hasta la segunda mitad del siglo XX pero de ninguna manera una etapa histórica que establece una quiebra radical con el pasado. (p. 45).

Entendida de esta forma, la poscolonialidad significa la reorganización de la colonialidad en un nuevo formato: la colonialidad global, lo cual implica que el ejercicio de la dominación ya no se reduce a ciertos territorios, sino que se despliega en todo el mundo sea este civilizado o primitivo, europeo o no europeo. Así mismo, sus mecanismos de dominación resultan ser mucho más atractivos y sutiles, manufacturando un consenso universal en torno a enunciados y discursos que acuden a un conjunto de valores que pretenden el ‘bienestar común’ y por ende resultan aparentemente inobjektables. Aquí mencionamos algunos de ellos.

El capital humano, para el “desarrollo sostenible”. Reconfiguración de la colonialidad del poder

Hasta la década de los setenta el “desarrollo” se entendía como una etapa posterior al subdesarrollo. Para el Tercer Mundo, el desarrollo sería el resultado de aumentar los índices de industrialización. Para esto, se requería un Estado capaz de enfrentar las problemáticas asociadas a la educación, la economía y la salud, lo cual demandaba medidas tendientes a desvirtuar, eliminar o erradicar aquellas tradiciones, saberes y formas de producir que obstaculizaran la

industrialización. Lo demás vendría por añadidura: disminución de tasas de analfabetismo, aumento del ingreso, y descenso de variables demográficas asociadas a la natalidad y la mortalidad.

En los ochenta el discurso del “desarrollo industrial” da un giro, y toma lugar una nueva estrategia discursiva: “el desarrollo sostenible”, en la cual elementos que hasta los setenta eran secundarios, pasan a ser prioritarios en la agenda global, tales como la necesidad de conservación del planeta y su biodiversidad, y la acumulación ya no de “capital físico y natural”, sino de “capital humano”, es decir “la promoción de conocimientos, aptitudes y experiencias que convierten un actor social en sujeto económicamente productivo (...) donde el conocimiento humano se convierte en fuerza productiva que sustituye el trabajo físico y a las máquinas”. (Castro, 2007, p.80)

Desde entonces bajo la denominada “sociedad del conocimiento”, hoy como nunca antes, las relaciones de poder, control y dominación están basadas en la capacidad para acceder, procesar, producir, vender y comprar información, implicando cambios no solo en la dinámica laboral sino en las formas tradicionales de producir y acumular capital.

Si esto es así, las limitaciones para acceder a la información y al conocimiento no solo serán factor de desarrollo para las sociedades presentes, sino que a corto plazo determinarán la cartografía de las relaciones de poder. No es casualidad que en lo que muchos llaman “la era de la computadora”, como nuevo símbolo de la modernidad, datos de la UIT (Unión Internacional de Telecomunicaciones)⁷, del año 2013 señalan que alrededor de 1100 millones de hogares en

⁷ . La UIT es el organismo especializado de Telecomunicaciones de la ONU, encargado de regular las telecomunicaciones a nivel internacional entre los diferentes operadores. Los datos señalados están basados en un informe disponible en <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/facts/default.aspx>

todo el mundo carecen de acceso a Internet, de los cuales un 90% de estos están ubicados en los países denominados “en desarrollo”, siendo África el continente que presenta el nivel más bajo (7%).

Para Santiago Castro (2007) la relación *desarrollo/capital humano*, puede entenderse así:

(...) sin la generación de “capital humano” no será posible superar la pobreza, pues esta se debe al aumento de la brecha del conocimiento entre unos países y otros. Según este teorema, un país podrá desarrollarse solo cuando aprenda a utilizar y proteger sus activos intelectuales, ya que estos son las fuerzas propulsoras de una economía basada en los conocimientos. (p. 82)

Así las cosas, el problema del desarrollo no será resuelto por la implementación de políticas públicas, sino que será fruto de la iniciativa personal centrada en la adquisición permanente de “competencias”, información y conocimientos, o para decirlo mejor: la inversión en sí mismo para la generación de capital humano.

La Biodiversidad “patrimonio común de la humanidad”. Nuevo activo estratégico del capitalismo postmoderno

A partir de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo llevada a cabo en la ciudad de Río de Janeiro en 1992, la protección medio ambiental se estableció como una necesidad de primer orden en la nueva agenda global, otorgándole a los recursos naturales y la biodiversidad un carácter estratégico en la economía global, disfrazado bajo el eslogan de “patrimonio común de la humanidad”.

Lombardo (2013) reflexiona frente al carácter colonial de este enunciado, en tanto evoca un conjunto de valores euro céntricos, presuntamente compartidos por el mundo “civilizado” y asumiendo que emergen desde una sociedad homogénea.

El patrimonio presenta un fuerte contenido moral e invita a pensar con una gama de significaciones que hacen difícil un distanciamiento crítico ya que alude a valores que se presentan como indiscutidos por vincularse discursivamente al bienestar común (...). Esta concepción parte de una representación de la sociedad como una totalidad funcional, organizada y homogénea; en la que se comparten los mismos valores e intereses. Vale decir que en esta perspectiva no se contemplan las distintas posiciones de lucha, los intereses contrapuestos y las desigualdades. (...) Al universalizar se excluyen posibilidades locales, se establece un orden de derecho en nombre de la humanidad civil y la dimensión de lo local es subsumida en el absoluto. (Lombardo, 2013, s.p)

Este nuevo estatuto no tardaría en generar nuevas desigualdades derivadas del impacto de la apropiación del conocimiento por parte de unas pocas empresas dedicadas a la investigación biotecnológica, que se lucran de los beneficios obtenidos como resultado de sus aplicaciones en campos prioritarios como la alimentación y la salud. En el caso de las llamadas periferias, al no generar tecnologías de punta, pero concentrar el mayor volumen de recursos naturales y biodiversidad del planeta, son subordinadas al servicio de quienes poseen el capital y por ende imponen las condiciones para la explotación de sus recursos.

Para ilustrar esta situación, Santiago Castro (2007) aporta cifras contundentes:

En el sector de la agricultura la biotecnología trabaja en el incremento de la producción de alimentos mediante la producción de plantas transgénicas más resistentes a plagas e insectos y menos vulnerables a la fumigación con químicos. En 1999 90% de la soja producida en Argentina y 33% del maíz producido en los Estados Unidos eran procedentes de cultivos transgénicos y este porcentaje aumenta para productos como algodón, tomate, tabaco, caña de azúcar, espárrago, fresa, papaya, kiwi, cebada, pepino y calabacín. La reconversión biotecnológica del agro es un negocio redondo para la industria alimenticia, controlada por un puñado de empresas especializadas en la investigación biotecnológica. Lo mismo ocurre en el sector de la salud. La industria farmacéutica se concentra en la producción de medicamentos de base biológica que son utilizados en el tratamiento de enfermedades como el cáncer, la hemofilia y la hepatitis B, sin mencionar la creciente producción de medicamentos genéricos y de psicofármacos. Se estima que el mercado de los medicamentos derivados de extractos vegetales o productos biológicos genera

utilidades que oscilan alrededor de los 400 mil millones de dólares anuales; estas ganancias se concentran en manos de un reducido número de empresas multinacionales que monopolizan la investigación de punta (p. 83)

La acción de dichas empresas se ampara en la creación de un conjunto de mecanismos de carácter jurídico, que pretenden garantizar el monopolio en el acceso, manipulación genética y alteración de los recursos naturales. Entre ellos se encuentran los llamados DPI (Derechos de Propiedad Intelectual) y las patentes. En cuanto a los primeros, la OMPI⁸, define la Propiedad Intelectual (PI) como “las creaciones de la mente: invenciones, obras literarias y artísticas, así como símbolos, nombres e imágenes utilizadas en el comercio”. Esto significa que los productos, los conocimientos ancestrales o los nuevos conocimientos que se generen a partir de la aplicación de la investigación genética, pueden ser considerados como creaciones de las empresas multinacionales que han financiado dichos estudios, y por ende, cobijadas bajo el concepto de propiedad intelectual, tendrán el derecho de monopolizar los recursos biológicos del planeta.

Con relación a los segundos, según la OMPI, las patentes se constituyen en “un derecho exclusivo que se concede sobre una invención (...) faculta a su titular a decidir si la invención puede ser utilizada por terceros”. Para el caso de la biodiversidad y los recursos naturales, las patentes vienen usándose a favor del capital transnacional, que al financiar investigaciones en este campo, adquiere el derecho de apropiarse de los beneficios que se derivan de ello, y en tal medida problemáticas de amplia magnitud como la seguridad alimentaria del planeta quedan supeditadas a él.

⁸ . La OMPI es la Organización mundial de la Propiedad Intelectual, creado en el año 1967 con sede en Ginebra (Suiza), es un organismo de las Naciones Unidas, constituido por 186 estados miembros que desarrollan actividades de cooperación, políticas, información y servicios en materia de propiedad intelectual. Sitio web: <http://www.wipo.int/about-wipo/es/index.html>

Política multicultural y nueva representación del otro. El nuevo rostro de la colonialidad.

La idea de desarrollo de décadas anteriores se fundamentaba en la explotación de la naturaleza y la elaboración de productos a partir de ella. Sin embargo, actualmente los recursos naturales en sí mismos se constituyen en un activo económico de primer orden para la generación de riqueza, lo cual ha hecho necesario validar elementos que antes eran considerados incompatibles con el “desarrollismo industrial”, tales como la biodiversidad y la necesidad de su conservación.

En tal sentido, el conocimiento local acumulado por comunidades indígenas como resultado de tradiciones milenarias basadas en su comprensión e interacción con la naturaleza, constituyen un aliado potencial para favorecer los intereses de las empresas dedicadas a la explotación y comercialización de los recursos vegetales y biológicos. Por esta razón el conocimiento que antes fue tildado de primitivo, mágico, supersticioso, hoy recobra su importancia ante los ojos de la tradición occidental aunque solo sea por un interés estratégico.

Por ende, la representación social del indígena y las comunidades ancestrales ha sido reconfigurada. Aquellos que la modernidad despreció por primitivos, atrasados, subdesarrollados, ahora son los “guardianes de la biodiversidad”. Esta nueva forma de representar al otro, va de la mano con el andamiaje político y jurídico requerido. Como lo señala Catherine Walsh (2009), desde la década de los 90 la diversidad cultural se instaura como columna vertebral de las políticas públicas, de las reformas educativas y de las reformas constitucionales de América Latina, tal como lo sugieren diversas iniciativas provenientes de organismos de carácter supranacional como el Banco Mundial y su “política indígena”, el BID (Banco Interamericano de Desarrollo) con su política étnica dirigida especialmente a poblaciones

afro descendientes, la política de la UNESCO que promueve la “diversidad cultural” y otro buen número de propuestas que sugieren un interés que lejos de responder a las reivindicaciones de estos grupos sociales, está íntimamente relacionado con una nueva estrategia de dominación que como parte del proyecto neoliberal ha venido reacomodando el viejo discurso colonial para ajustarlo a las demandas actuales del capital y del mercado.

Peter Wade (1999) establece una relación entre multiculturalismo, reestructuración de la economía neoliberal y ambientalismo, que constituyen dos formas de vinculación del capital con la naturaleza, evidentemente contradictorias. De un lado la naturaleza al servicio del capital para ser apropiada y explotada. De otro, la naturaleza como reserva para el futuro -del capital- que requiere por tanto ser conservada.

En esta línea de pensamiento mientras en el discurso de la “multiculturalidad” se aboga por la inclusión de diversos grupos étnicos, culturales, y sociales, en la práctica no existe la aspiración de construir sociedades más justas y equitativas sino más bien la de usar y neutralizar. Usar lo que funcione a favor de las necesidades del capital –incluyendo el conocimiento tradicional-. Neutralizar todo aquello que amenace la estabilidad social, el orden institucional, y que pueda llegar a ser un obstáculo para la implementación de los modos de acumulación capitalista propios del neoliberalismo.

Con relación a este último punto, Catherine Walsh (2009) analiza la política de la “multiculturalidad” como acción estratégica que lejos de estar encaminada a la transformación de las estructuras sociales racializadas pretende “administrar la diversidad ante lo que está visto como el peligro de la radicalización de imaginarios y agenciamiento étnicos. (p. 8)

Finalmente y en diálogo con la tesis de Santiago Castro (2007) es posible argumentar que en la época que algunos llaman postfordista no ha muerto la colonialidad, simplemente se ha dotado de un nuevo rostro, el rostro “postcolonial”, que acude a otras formas de dominación, y exclusión que responden a las demandas de una economía basada ya no en la producción material sino inmaterial; que cada vez depende menos de los recursos minerales y más de los recursos biológicos y vegetales y que posee colonias *postterritoriales*, a las cuales ya no solo se les expropia de sus riquezas materiales sino de sus informaciones acumuladas en sus genes y en su saber local.

CAPÍTULO 4.

La Industria Editorial, vocera de la Colonialidad Global. El caso del Grupo Editorial Santillana

En sentido estricto, cuando se habla de la Industria Editorial (IE), se alude a las empresas que se dedican a la producción, distribución y venta de libros, a través del desarrollo de una secuencia de procesos que en conjunto constituyen lo que suele llamarse un “circuito editorial”, que comprende la creación, producción, reproducción, difusión y consumo de libros.

Una mirada al comportamiento global de este negocio permite observar su concentración regional de acuerdo a la lengua predominante, razón que explica el crecimiento de empresas editoriales españolas en Latinoamérica, además de su tendencia a absorber o subordinar a las editoriales locales, bajo el amparo de las políticas de privatización promovidas por sus gobiernos.

Así lo demuestran datos del año 2013 del CERLARC(Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe) según los cuales, para el año 2012 la producción editorial de los países de Latinoamérica equivalente a 165.992 títulos, apenas excedió un tanto la producción española que se elevó entonces a los 112.684 títulos. En términos económicos esto representa una utilidad aproximada de 554 millones de dólares para España que abastece en un 19% la demanda de libros en América Latina, mientras Estados Unidos lo hace en un 25%, y

China en un 11%. Es decir que estos tres países representan el 55% de las importaciones latinoamericanas por concepto de productos editoriales.

Sin embargo, en el marco del fenómeno de la globalización, en ésta como en prácticamente todas las actividades económicas, más allá del rol de los Estados, las empresas transnacionales juegan el papel fundamental como productoras, distribuidoras y receptoras de un altísimo margen de utilidades.

El informe de la revista estadounidense “Publishers Weekly” sobre las 60 editoriales con mayores ingresos durante el año 2012 demuestra que existe un monopolio en el mercado de la producción y distribución global de libros en manos de transnacionales cuyos países de origen son básicamente Estados Unidos, Alemania, Francia, Reino Unido, China, Japón y España con ingresos que oscilan entre los 2.000 y los 9.000 millones de dólares al año.

Así mismo, estos datos revelan que detrás de las firmas editoriales se encuentran grupos empresariales de gran magnitud, cuyo liderazgo ha sido probado en los diversos campos de la actividad económica y la industria cultural (cine, radio, prensa, televisión, telecomunicaciones). Con relación a esto, Alejandra Ravettino (2012), ha indicado que:

Los nuevos administradores de la producción simbólica en la región son corporaciones transnacionales como los grupos editoriales españoles subordinados a megaempresas europeas (Bertelsmann, Planeta), grupos mediáticos (Prisa, Telefónica y Radio y Televisión Española), empresas comunicacionales estadounidenses (CNN, MTV, Time Warner) y ciertos círculos académicos que se hallan mejor institucionalizados en los Estados Unidos, Europa y Canadá que en los países latinoamericanos. (p. 3)

Santillana es un ejemplo representativo, dada su relación con el grupo PRISA, cuya incidencia e intencionalidad en el control global de la información, el conocimiento y la cultura es evidente, tal como lo sugieren los siguientes referentes acerca de su historia, su

posicionamiento político e ideológico y su participación en el área de medios e información en el mundo.

PRISA

PRISA, sigla que significa Promotora de Informaciones S.A se autodefine como un grupo global que produce y distribuye contenidos culturales, educativos, de información y entretenimiento en los mercados de habla española y portuguesa, con presencia en 22 países incluyendo la población hispana en Estados Unidos, alcanzando un mercado cercano a los 700 millones de personas. En el terreno político e ideológico Prisa es relacionado con el Partido Socialista Español, PSOE. De hecho, se dice que este contribuyó enormemente a su creación como imperio mediático, tras la llegada al poder de su candidato Felipe González en el año 1982.⁹Su actividad económica se focaliza en cuatro grandes áreas: Editorial-Educación, Prensa, Radio y Audiovisual. En razón del objeto de estudio aquí planteado, los referentes usados para describir este grupo se centrarán en el área Editorial-Educación.

Editorial-Educación

Esta área de negocio se desarrolla a través de Santillana incorporada al grupo PRISA en el año 2000. Se considera líder en la producción de textos escolares, según sus propias cifras que indican para el año 2012 un volumen de ventas por encima de los 125 millones de libros, que representan utilidades de 184,2 millones de euros. Otros aspectos de su actividad tienen que ver

⁹. Ver Revista Semana, edición 7 de Julio de 2007. A propósito de la pugna por la compra de las acciones de la casa editorial el Tiempo, esta revista hizo una reconstrucción del perfil ideológico y económico de los dos grupos entre los cuales se disputó la contienda, el grupo Prisa y el grupo Planeta, ambos de origen español.
<http://www.semana.com/nacion/articulo/la-recta-final-el-tiempo/86956-3>

con la edición de libros de idiomas, así como de obras de diferentes géneros y formatos para todas las edades, así como creación de programas de formación online para adultos y el desarrollo de contenidos digitales.

Lo que años después se convertiría en el poderoso grupo de medios y comunicaciones PRISA, tiene su origen en la creación de la editorial Santillana en el año 1960, por Jesús Polanco y Francisco Pérez González.

Acerca de Jesús Polanco, su más reconocido fundador y empresario, el artículo de la revista española “EL OTRO PAÍS, DE ESTE MUNDO” (2013), edición No. 56, titulado “Jesús de Polanco, el señor de El País”, señalaba:

Jesús Polanco no tenía otra ideología que la búsqueda de la ganancia económica y la consiguiente ambición de poder. Trataba de acumular dinero y hacerlo lo más rentable posible, lo que le llevaba al mundo de la política que mejor pudiera convenirle. Por eso le gustaba relacionarse con los dirigentes prematuramente desideologizados, como él mismo lo era. Todos provenían del franquismo y, como es sabido, a Franco no le gustaba la política. Estos hombres públicos le ayudaban y él les daba apoyo mediático. Así, poco a poco, se convirtió en un hombre muy influyente, admirado y temido, que institucionalizó el periódico matriz y se empeñó en ampliar y extender su imperio.

La Revista Forbes por su parte, calcula que para el año de su muerte, la fortuna de Polanco ascendía a los 2.200 millones de euros ubicándose en el puesto 287 entre los hombres más ricos del planeta. Al indagar sobre la razón de su éxito es innegable la incidencia que desde un comienzo tuvo su habilidad en las relaciones públicas como factor determinante en su ascenso como empresario y como figura altamente influyente en la vida política española. Integrante del Frente de Juventudes franquista¹⁰, y vinculado estrechamente con líderes del Opus Dei¹¹,

¹⁰El Frente de Juventudes fue una subdivisión del partido político Falange Española Tradicionalista creado por el Régimen de Franco en 1940 para el adoctrinamiento político de los jóvenes españoles en el ideario falangista. En este ideario subyace una ideología fascista. Además de la formación política, pretende la educación física, deportiva

comienza su carrera con la edición de manuales de alfabetización para adultos, y cartillas de caligrafía como actividad principal de su primera empresa, la editorial Santillana.

La efectividad de los vínculos de Polanco con el poder político para el logro de su enriquecimiento y su éxito empresarial, no solo en España sino en otras regiones del mundo es denunciada por Jesús Cacho (2010), quien por ejemplo, al referirse a América Latina, señala la actuación cómplice de estos gobiernos durante la década de los 70, tendiente a favorecer el enriquecimiento de Jesús Polanco.

(...) Polanco empezó a echar raíces al otro lado de los Andes, aprovechando la reforma educativa del año 68. <<Chile es el país al que más le debo>>, ha asegurado (...) En Santiago y con la ayuda del Opus Dei que siempre le ayudó a recorrer las veredas suramericanas, logró una entrevista con Eduardo Frei –a punto de entregar la presidencia a Salvador Allende-, a quien colocó un primer paquete de libros de texto. Tras cruzar los Andes, se entrevistó en Argentina con el dictador Juan Carlos Onganía, lo mismo que hizo en Perú con el también general Juan Velasco Alvarado. Y es que Polanco no le hizo nunca ascos a los negocios con los militares del Cono Sur, incluido el general Pinochet en Chile. (...) ¿Qué podía hacer él, si casi todos los gobiernos estaban por aquel entonces ocupados por <<espadones>> de extrema derecha? (p. 116)

Su muerte en el año 2007 ocupó los titulares de varios medios de información, incluyendo la primera plana del periódico *El País*. En una de sus ediciones, como parte del homenaje a la memoria del señor Polanco, este periódico señaló:

La Junta Directiva del Club Internacional de Prensa (CIP) ha acordado en una reunión extraordinaria conceder por unanimidad su Premio Especial Toda una vida a Jesús de Polanco, fallecido el pasado sábado a los 77 años, por la "gran labor" del que fuera presidente del Grupo

y premilitar de la juventud española hasta los 21 años. http://www.encyclopedia-aragonesa.com/voz.asp?voz_id=5884

¹¹. Opus Dei. Institución perteneciente a la iglesia católica, fundada en el año 1928 por el sacerdote español José María Escrivá. Según lo señalan sus fieles, la misión de esta organización es “fomentar la conciencia de la llamada universal a la santidad entre los bautizados” Se estima un total de 89.909 miembros para el año 2013, de los cuales un 90% se ubican en Europa y América. Ha sido objeto de múltiples controversias por aspectos relacionados con el proselitismo agresivo, el secretismo, el elitismo, sectarismo, y la difusión de ideas ultraconservadoras, así como la búsqueda de influencia política http://es.wikipedia.org/wiki/Opus_Dei

PRISA "como empresario de la comunicación" y por "su contribución a la restauración y desarrollo de la democracia en España"¹²

PRISA en Colombia: el caso de la editorial Santillana

La llegada de PRISA a Colombia se dio inicialmente con la finalidad de patrocinar la Fundación Santillana. Esta compañía integra el grupo PRISA desde el año 2000. Recientemente incorporó como socio a DLJ South American Partners, que posee el 25% de su capital.

Conforman su lista de sellos editoriales: Editorial Santillana, libros de texto; Richmond Publishing; Alfaguara; Alfaguara infantil y juvenil, Taurus, Aguilar, El País-Aguilar, Altea, Punto de Lectura, Suma de Letras, Manderley, Alamah, Salamandra, Objetiva, Publicaciones académicas.

Si en Latinoamérica las conexiones del grupo PRISA con los grupos de poder político no pasan desapercibidas, en Colombia, la relación es contundente, pues en el caso de Santillana, por ejemplo, no es un secreto que en su nómina figuran personajes de primer orden en la vida política colombiana. Diego Betancourt, hijo del ex presidente Belisario Betancourt y familiares cercanos del ex presidente Virgilio Barco, y los ex presidentes Misael Pastrana, Carlos Lleras Restrepo y Alfonso López Michelsen pese a considerarse -en algunos casos- enemigos o contradictores en la arena política.

¹². Ver http://sociedad.elpais.com/sociedad/2007/07/24/actualidad/1185228003_850215.html.

La Revista Semana, en su edición del 7 de julio del 2007, resumió así los vínculos del grupo Prisa con las élites políticas colombianas:

El Grupo Prisa tiene como su 'embajador' en Colombia desde hace muchos años al ex presidente Belisario Betancur, quien preside la Fundación Santillana. (...) También han sido cercanos a Prisa accionistas de El Tiempo como Enrique Santos, Daniel Samper y Roberto Pombo. Igualmente, Julio Sánchez Cristo, quien no sólo es la estrella de Caracol Radio, sino también amigo personal de la familia Polanco

Cacho (2010), por su parte, citando al periodista del Espectador Jorge Child, recuerda sus denuncias acerca de algunos manejos administrativos y financieros de la editorial Santillana. En primer lugar, la evidente contradicción entre el elevado número de importaciones Colombianas de material impreso proveniente de España, teniendo en cuenta los escasos hábitos de lectura de los colombianos, así como los costos que ello representaba si se tiene en cuenta que mientras firmas españolas tradicionales exportaban el kilo de material impreso a Colombia a razón de 4,7 dólares en 1988, Santillana lo hacía a 493,6 dólares, dejando en evidencia uno de los orígenes de la fortuna del señor Polanco a través de la sobre facturación. El segundo lugar, el <<Plan Lector>> promovido por la fundación Santillana a partir del año 1991, está orientado a la compra obligatoria de textos escolares con el Estado colombiano como cliente mayoritario.

No casualmente eventos como la celebración de los 20 años de la Fundación Santillana en Iberoamérica estuvieron concurridas por figuras como el entonces presidente de la República, Álvaro Uribe Vélez, el presidente de PRISA y de la Fundación Santillana en España, Ignacio Polanco (Hijo del fallecido Jesús Polanco), según lo narra la revista dinero en su edición del 9 de mayo de 2009.

La revisión anterior respecto al sello ideológico, político y económico que se imprime en los textos escolares del grupo editorial Santillana, permite sustentar el hilo conductor que se establece entre estos intereses y su producción editorial. Tal relación podría resumirse a la manera de la Revista Semana (2003) que al referirse al grupo PRISA y su presencia en Latinoamérica señaló: “Uno de los principales elementos de su estrategia de diversificación es su incursión en Latinoamérica. No sólo existía un lenguaje en común sino *la tradicional cercanía que la Madre Patria siente por sus antiguas colonias*”¹³

Maldonado Torres (2007, p. 131), ha advertido que la colonialidad “se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna”. En tal sentido, Santillana, de origen español, expresa su ‘cercanía colonial’ con sus antiguas colonias, ubicadas en el paisaje latinoamericano, en los ámbitos del saber, el ser y el poder.

La colonialidad del poder puede sustentarse si tenemos en cuenta algunos indicadores económicos de las industrias culturales correspondientes al año 2008. Según estos, el nivel de participación en las exportaciones de bienes y servicios creativos, según el nivel de ‘desarrollo’ de las economías nacionales representa una participación del 5% para las denominadas economías en desarrollo, mientras que las llamadas economías más desarrolladas alcanzaron una participación del 83%.¹⁴

¹³. Las cursivas son mías.

¹⁴. Datos citados de la revista: “: The Creative Economy Report 2010, UNCTAD y UNDP, pág. 157”, en el artículo de: Laguardia, Martínez () Las industrias culturales en la crisis económica global: el caso de la muy agitada industria editorial. Universidad de la Habana, Cuba.

En el marco de la economía globalizada, transnacionales como Santillana, se comportan como protagonistas del mercado, en tanto organizan y regulan la producción, además de determinar precios, y crear necesidades de consumo a través de estrategias globales, regionales y locales.

Una de las estrategias ha sido la de absorber las editoriales locales. Tal es el caso de los países de Latinoamérica, que desde la década de los 80 vendieron la mayoría de sus editoriales a empresas europeas, especialmente de origen español.

En el caso de Santillana, ha adquirido una posición dominante con relación a la edición local, imponiendo una División Internacional del Trabajo que a nivel de producción cultural coloca a las periferias en condición de subalternidad, pues ellas no producen conocimientos válidos, en tanto no tienen los mecanismos financieros para posicionarse como líderes del mercado, mientras que los centros de poder, son productores, y creadores de saber, que será difundido y consumido en las periferias.

Así mismo, estas relaciones coloniales se expresan en la invasión de la subjetividad de los sujetos, en tanto “la cultura que se difunde masivamente es la generada desde los centros económicos mundiales”, desconociendo el imaginario local y regional, invisibilizando, a los subalternizados, o representándolos en sus discursos desde la racionalidad blanca occidental, haciendo énfasis en lo positivo de *Nosotros* y lo negativo de los *Otros*. Implica además el establecimiento de relaciones neocoloniales en tanto el saber local, la riqueza cultural es extraída, porque “las imágenes de lo latinoamericano han quedado fuera del control de las naciones; lo mismo de sus políticas culturales que de sus vanguardias estéticas, sean literarias, cinematográficas o musicales” (Ravettino, 2010, p. 10)

Esto impone además lo que Laguardia (2013) denomina “la brecha editorial”, que en clave decolonial podríamos leer como “superioridad epistémica”, de los países de mayor desarrollo capitalista sobre las naciones de la periferia, pues las primeras junto con sus textos exportan sus cosmovisiones, y formas de ver y entender el mundo, mientras que las segundas ven desaparecer sus propios grupos editoriales, ante la voracidad del mercado que impone la producción de *best-sellers* para suplir las expectativas culturales de orden global, que difunden un pensamiento único, y una única posibilidad de ser y estar en el mundo.

CAPÍTULO 5.

Patrón colonial y Antecedentes del discurso de la formación en “Competencias Ciudadanas”

Tal como se ha podido ver en los referentes históricos e investigativos, la ciudadanía no es un concepto estático y acabado, pues las transformaciones de las sociedades han configurado diferentes maneras de concebir y asumir su ejercicio. Resulta entonces más preciso hablar de la ciudadanía desde una perspectiva crítica e histórica, lo cual conlleva múltiples problematizaciones, según el contexto histórico y cultural al cual obedezca la concepción que se tenga de ella. Por esta razón, recurro a la mirada de Quijano (2000), quien problematiza lo que significa hablar de ciudadanía en el contexto de la globalización neoliberal actual:

Lo que el término democracia mienta en el mundo actual, en el patrón mundial de poder colonial/moderno/capitalista/eurocéntrico, es un fenómeno concreto y específico: un sistema de negociación institucionalizada de los límites, de las condiciones y de las modalidades de explotación y de dominación, cuya figura institucional emblemática es la ciudadanía y cuyo marco institucional es el moderno estado-nación. La piedra de toque de ese sistema es la idea de la igualdad jurídica y política de los desiguales en las demás áreas de la existencia social. (p. 16)

Atendiendo a estos planteamientos, el presente apartado recoge algunas argumentaciones que sustentan la existencia de fragmentos del patrón colonial en el discurso de la ‘formación en competencias ciudadanas’, dada la concepción de ciudadanía que subyace a él, los antecedentes que dan origen a ese presunto ‘consenso universal’, así como el conjunto de atributos y supuestos desde los cuales pretende configurar un ‘ciudadano competente’ como

perfil que se ajusta a los intereses del capitalismo en su corriente neoliberal, hegemónica en el contexto global actual.

Antecedentes de la formación de Competencias Ciudadanas en Colombia

Si bien la preocupación por la formación ciudadana ha sido una constante en la esfera gubernamental prácticamente desde los albores de las recién nacidas repúblicas latinoamericanas del siglo XIX, como requerimiento para la construcción de los nuevos Estados Nación, actualmente múltiples enunciados como: educación para la ciudadanía, educación ética y valores, cátedra de derechos humanos, y competencias ciudadanas, entre otros, han puesto en evidencia un renovado interés por la formación ciudadana ahora adornada con el eslogan de las competencias y los estándares, como una de las tareas prioritarias que deben asumir todas las instituciones sociales, culturales y políticas, pero de manera especial, la escuela.

En torno a esta pretensión, una mirada a sus antecedentes permite reconocer que la formación ciudadana ha sido históricamente un ideal inspirador de las políticas públicas, que han otorgado a la escuela un papel fundamental, aunque es solo hasta las décadas del 30 y 40 del siglo XX, cuando esta se concreta en el currículo, a través de la llamada educación cívica, en cuyo enfoque prevaleció el ideal de un ciudadano caracterizado por los valores patrios y cristianos.

Posteriormente entre las décadas del 50 y 70 en el escenario de las tensiones entre la iglesia y el estado, la modernización económica, la violencia partidista y la lucha insurgente, la tarea de formar a los ciudadanos buscó responder a las condiciones cada vez más complejas de la sociedad colombiana de entonces. Aun así, la educación siguió apuntando a la formación de un

ciudadano ideal, cuyos rasgos debían corresponder a los requerimientos de la actividad económica, tales como la obediencia, la disciplina y el acatamiento de las leyes y las normas.

La década de los 80 ve aumentar las demandas y críticas frente al papel de la escuela y la educación ante la aguda crisis social y económica que atravesó la historia de la mayoría de países latinoamericanos durante la llamada “década perdida”. En su intento de encontrar las causas de esta crisis, el denominado “Consenso de Washington”¹⁵ a través de sus expertos focalizó las explicaciones en el populismo económico, la falta de estabilización, y en el excesivo crecimiento del Estado. Sin embargo, otras posturas indagaron en sus causas estructurales. Tal es el caso de Martínez Boom (2004), quien al respecto señala que:

(...) no fue por una desviación de las políticas originales, ni por un excesivo crecimiento del Estado o por el populismo económico; se trató más de un problema estructural que de algo coyuntural. Por ello no puede decirse que fuera una crisis de los años ochenta, sino que fue una crisis que afloró en los años ochenta. La década perdida, entonces, no designa tanto el origen de la crisis como una de sus manifestaciones y consecuencias más previsibles. Desde nuestra perspectiva, no se trató de la crisis de un modelo de desarrollo particular sino del agotamiento del desarrollo como modelo económico y social. Lo que se puso en entredicho no fue la desviación de algunos aspectos de la política o de algunas porciones de la estrategia sino la adopción misma de la estrategia del desarrollo como forma de organización económica y social prescrita desde el mundo industrializado para esa otra porción llamada Tercer Mundo. (p.175)

Ahora bien, la crisis de los ochenta tuvo diferentes manifestaciones, como fueron la incapacidad de los países latinoamericanos para asumir las obligaciones de la deuda externa, y el

¹⁵. Así se denominó al programa de políticas económicas de carácter neoliberal impulsado en la década de los 90 por organismos financieros internacionales y los centros de la economía mundial hacia América Latina con el fin de propiciar su crecimiento económico. Este programa incluyó diez tipos de reformas que incluían la disciplina fiscal, la redefinición de las prioridades del gasto público, la reforma tributaria, la liberalización del sector financiero, el mantenimiento de tasas de cambio competitivas, la liberalización comercial, la atracción de inversiones de capital extranjero, la privatización de empresas del estado, desregulación económica, y protección de derechos autorales. Gentili, Pablo. (1996, p.1). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. Recuperado de: www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento1.pdf.

aumento de las desigualdades en la distribución del ingreso, lo cual impactó negativamente la demanda. Dicha situación conllevó al replanteamiento de la estrategia del desarrollo, constituyéndose en la antesala que favoreció la imposición del neoliberalismo en la mayor parte del mundo, implicando la reducción del papel del Estado en la definición de políticas económicas para cederle su lugar a la intervención cada vez más determinante de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial.

Como imperativos de la política económica denominada “de austeridad” y emanada de estos organismos financieros, podemos señalar por un lado la reducción del gasto público, especialmente en sectores como la educación y la salud, y por otro la represión frente a todo síntoma de oposición o protesta, derivando en la privatización de empresas, y la apertura plena a la acción del mercado como nuevo paradigma que regulará las relaciones políticas y económicas, bajo la imposición de la denominada “globalización”.

La globalización ha sido interpretada por diferentes autores como proceso derivado de la expansión del liberalismo económico y el capitalismo, que pretende la creación de un amplio mercado a escala planetaria, a fin de lograr la integración de las economías nacionales en una economía única de carácter mundial. Tal proceso ha tornado cada vez más desiguales y excluyentes las condiciones sociales y económicas de un número creciente de personas, situación que se agudiza a partir de la década de los 80 y 90, pues el Estado de Bienestar con sus mecanismos para regular los desequilibrios generados por el capitalismo nacional, cede su lugar al capitalismo global neoliberal.

Para el caso de la educación, dicho proceso se tradujo en la implementación de reformas educativas que por un lado disminuyeron los recursos invertidos en educación, y por otro,

replantearon el papel de la escuela. Ahora ella debía encaminarse hacia la formación de personas competitivas en el mercado mundial. En palabras de Martínez Boom (2004) “(...) los principios éticos y políticos son reemplazados por categorías económicas como eficiencia, competencia, libertad de consumo y contrato; el alumno es visto como un consumidor al que la educación le sirve sólo para competir”. (p. 189)

De esta forma, la década de los 90 es testigo del auge de la globalización, que precisa de la educación, en términos estratégicos, es decir, como un mecanismo para incrementar la competitividad de los individuos. Sin embargo, la mirada sobre la escuela y su capacidad para cumplir los nuevos retos a los que está llamada, es un tanto pesimista dada la crisis de los sistemas educativos. Esta situación lleva a indagar y replantear los objetivos y el verdadero sentido de la educación dadas las nuevas condiciones y complejidades de las sociedades contemporáneas.

La UNESCO (1997), como portavoz de la política mundial, resume así las preocupaciones de los centros de poder frente a la necesidad de transformar los sistemas educativos a fin de que estos puedan responder a las demandas creadas por las nuevas condiciones y demandas impuestas por la globalización neoliberal.

Para algunos, la orientación principal de la educación debe dirigirse hacia las exigencias de la economía, (...) pues los cambios en los modos de producción son tan radicales que no se puede pensar una transformación de la educación sin tomar en cuenta los requerimientos de la producción moderna y lo que ella implica: una formación para la flexibilidad, para enfrentar escenarios inciertos, para la polivalencia laboral, para trabajar en equipo y en condiciones permanentes de innovación, para usar los nuevos códigos de la comunicación y de la información, para entender los escenarios globales, para aprender a investigar a partir del uso eficiente de competencias a nivel del lenguaje, del diseño y del pensamiento matemático, por mencionar algunas de sus implicancias. (p.4)

De esta forma, el nuevo paradigma del mercado, y derivado de éste, el de la competitividad, constituyen desde entonces una tendencia mundial de carácter hegemónico que implica que sólo aquellas formas de conocimiento que conduzcan al incremento de la competitividad serán válidas, situación que impone a las naciones tradicionalmente subalternizadas una nueva forma de colonialidad, en tanto sus sistemas educativos, lejos de posibilitar procesos de emancipación y de responder a los contextos sociales, económicos y culturales propios, ahora deben ajustarse a la necesidad de incrementar la competitividad, a fin de producir sujetos útiles al mercado.

Simultáneamente, Colombia ve llegar la década de los 90 en medio de una crisis social e institucional, heredada de las secuelas de la violencia de los 50 cuya salida política perpetuada hasta los 70 en el denominado “Frente Nacional”, resultó ser una solución incompleta e inconclusa para las mayorías en Colombia, víctimas de la exclusión económica, social y política.

Este panorama es el escenario de la convocatoria a una Asamblea Nacional Constituyente, que deroga la Constitución de 1886, (ultra conservadora, cuya vigencia casi alcanza los 100 años) y da paso a la Constitución de 1991, que supone un nuevo tipo de ciudadano, esta vez enmarcado en el ímpetu del modelo neoliberal institucionalizado en Colombia, Latinoamérica y buena parte del mundo occidental.

En esta nueva carta política nuestro país se define como “Estado Social de Derecho”, estableciendo la libertad y la dignidad como principios fundamentales además de hacer explícita la obligatoriedad en las instituciones educativas del “estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica, el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (Artículo 47) y

“el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia” (Artículo 61), como tarea prioritaria del acto educativo.

Así mismo, la Ley General de Educación 115 de febrero 8 de 1994, articulada a la Constitución Política de 1991, ratifica en varios de sus artículos, la formación en la convivencia, justicia, pluralidad, tolerancia, libertad, participación, el respeto a los derechos humanos, a los principios democráticos, y a los símbolos patrios, como uno de los fines esenciales de la educación.

De este modo Constitución Política y Ley General de Educación se constituyeron en su momento en el marco jurídico de formulación de las políticas públicas, asumiendo como ideas fundamentales que “el mejoramiento constante de la calidad de la educación debe ser un imperativo, y que la educación debe formar a los ciudadanos que necesita el país” (Pimienta Betancourt, 2008, p. 5).

Este renovado interés en la formación de otro tipo de ciudadano, acorde con las nuevas condiciones sociales, políticas y económicas del país, y con las nuevas tendencias e imposiciones del mercado mundial, se traduce en una fuerte orientación de las políticas públicas hacia la formación de “la capacidad de las personas para desarrollar un pensamiento crítico y creativo, condiciones y disponibilidad de aprendizaje permanente y competencias cognitivas y sociales para enfrentar cambios laborales durante toda la vida” (UNESCO; 1992, p.5)

Esta asociación evidente entre educación y trabajo, se constituye a partir de entonces en la narrativa según la cual, la falta de una educación competitiva, es la causa de la creciente exclusión laboral en el mundo y la consecuente negación de derechos sociales, económicos y

culturales. Así, la competitividad se torna en una aspiración interiorizada en la subjetividad del trabajador, y la educación se constituye en el medio para alcanzarla.

Grinberg (2013) al referirse a la “pedagogía de las competencias” en el discurso escolar contemporáneo señala que este se constituye en:

(...) diagrama que caracteriza al relato de la formación en las sociedades de gerenciamiento. Diagrama en donde se integran estos aspectos de diversos modos. Primero, se traduce la falta de empleo como un problema de sujetos competentes; esto es, los sujetos no logran emplearse porque no poseen la formación que los nuevos requerimientos de la empresa flexible les demanda. Segundo, porque frente a ese Estado que aseguraba la estabilidad se hace necesario formar al nuevo trabajador como un eterno buscador de empleo y para ello se requiere que aprenda a competir en el mercado. Tercero, y aquí se sintetizan las dos primeras todo esto involucra una *cuestión de actitud*. (pp. 5-6)

Para ser competente, se requiere adquirir capacidades y desarrollar actitudes para ser atractivo en el mercado de los “empleables”, de los “elegibles”, además de hacer esfuerzos individuales y tener las actitudes correctas. Al decir de Grenberg (2013) implica “autogerenciarse,” ser “sujeto activo, que se hace a sí mismo, responsable de sus éxitos y fracasos” (pp. 7).

En otras palabras, si un individuo es excluido de la escena laboral, nada tienen que ver los desequilibrios del capitalismo global y sus formas de explotación, o las desigualdades que le son inherentes y que lo mantienen en funcionamiento. Todo obedece a un rezago en la adquisición de las condiciones mínimas que le permiten a los sujetos competir, justificación que afianza las relaciones coloniales de poder alrededor de la dicotomía empleados/desempleados; competentes/incompetentes, como nuevo esquema de la división del trabajo, que define a quienes

han accedido a los aprendizajes que los habilitan para insertarse con éxito en el mercado, tanto como productores, y como consumidores y a quienes han sido marginados de él.

Esta situación deriva en condiciones privilegiadas para los más competitivos en el ámbito local y global, es decir, las élites que tradicionalmente acceden a un tipo de educación que los prepara para dominar, mientras la abrumadora mayoría recibe una educación que los habilita para obedecer. Esta última contribuirá a lo que Martínez (2004) denomina “economía del pensamiento”, que él mismo define como “un aumento en la productividad en términos económicos y una mayor sumisión en términos políticos” (p. 202)

Política pública para la formación de competencias ciudadanas en Colombia

Martha Cecilia Herrera (2009) plantea que las nuevas condiciones sociales, económicas y políticas de las últimas décadas han dado lugar a una re significación del concepto de ciudadanía así como a una reformulación del tipo de formación ciudadana que se requiere para responder a las necesidades de las sociedades contemporáneas. Esta situación ha colocado el tema en el centro no solo de los debates académicos, sino de las políticas públicas, en Colombia y en muchos otros escenarios del mundo actual. Esto obedece, según ella a tres factores:

1. Las insatisfacciones respecto a la calidad de la vida democrática, propiciadas por las limitaciones del sistema político democrático y las instituciones que lo representan.
2. El surgimiento de nuevos actores políticos y sus demandas en la esfera pública (...)
3. La crisis de la ciudadanía social y los recortes del estado de bienestar, (...), así como a la profundización de las desigualdades y al quiebre de uno de los principios de la ciudadanía ilustrada, la solidaridad. (pp. 2-3)

En nuestro país, la política pública que orienta las acciones y los propósitos de la educación a partir de 1996 se expresa en los planes decenales derivados del artículo 72 de la Ley General de Educación de 1994. En ellos es evidente el interés que suscita la formación de un

“ciudadano competente” para que pueda responder a las nuevas demandas del orden global, tal como se describe a continuación.

El Plan decenal de educación 1996-2005 plantea la necesidad de hacer frente desde lo educativo a la crítica situación del país, dadas las transformaciones sociales, económicas y políticas sufridas en las últimas décadas. En tal sentido, establece como sus grandes objetivos:

Lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica (...). Construir en las instituciones educativas los espacios de debate, participación y concertación para todos los miembros de la comunidad educativa, propiciar la creación de manuales de convivencia democrática, creados colectivamente a partir de la práctica y la reflexión sobre el ejercicio del gobierno escolar y la solución de conflictos y promover la enseñanza y el estudio sistemáticos de la Constitución Política y fomentar los principios y valores de la participación ciudadana. (p. 8)

Parte del cumplimiento de estas metas inició con el diagnóstico de estudiantes de grado 5° de primaria de la ciudad de Bogotá, a través de la aplicación de la prueba denominada “comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana”¹⁶ que evaluaba tres dimensiones: las representaciones que los estudiantes tenían sobre los fenómenos sociales propios de la vida ciudadana, las competencias morales de que disponen los estudiantes en sus formas de razonar y las percepciones sobre el clima escolar y familiar.

Los resultados de esta primera evaluación mostraron bajos niveles de participación de los estudiantes en los gobiernos escolares de sus instituciones educativas, dificultad para expresar su percepción frente al clima familiar, y un desarrollo moral en un estadio anterior al que se supone deberían tener, según las etapas planteadas por Kohlberg.

16. El Estudio exploratorio denominado “Comprensión y sensibilidad ciudadana de los alumnos de 5° grado del Distrito capital” (SED, 2000, p. 6), señala que estas evaluaciones inician en el año 1998 con estudiantes de este grado como grupo piloto, y posteriormente se plantearon para los grados 7° y 9° con el fin de “acumular conocimiento sobre las distintas cohortes de alumnos para efectuar un seguimiento y para darle continuidad a los esfuerzos de maestros, directivos y gobiernos distritales en las campañas de sensibilización ciudadana”.

Ante este panorama, la propuesta planteada desde la Secretaría de Educación Distrital, puede interpretarse como la antesala al discurso de educación ciudadana con un enfoque basado en competencias, en tanto insiste en que esta debe trascender de la teoría a la acción. Lo que posteriormente otros discursos enunciaran como “saber hacer en contexto”. A este respecto la SED (2000) señala que:

(...) es necesario convertir al aula de clase en el momento de la espiral de la teoría a la reflexión y la acción, y de la acción a la reflexión y a la teoría, de tal manera que en la misma aula, tanto alumnos como maestros puedan reflexionar sobre sus expectativas, y si éstas no se cumplieron, sobre las razones por las cuales no se dieron” (p. 34)

En sintonía con esta necesidad, en el año 2004 el gobierno de ese momento, en cabeza de su Ministra de Educación, María Cecilia Vélez, anunciaba el comienzo de la denominada “Revolución Educativa”, con el fin de transformar el sistema educativo colombiano, a través de la ejecución de tareas prioritarias como la elaboración y socialización de los Estándares Curriculares de las denominadas áreas básicas (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) dados a conocer desde el 2003. Ese mismo año los estudiantes de los colegios públicos y privados de los grados 5° y 9°, habían presentado por primera vez la prueba de competencias ciudadanas cuyos estándares curriculares se dieron a conocer un año después.

En esta ocasión, el interés de la prueba incluía no solo la evaluación de los estudiantes, sino la evaluación de las instituciones educativas, como punto de partida para emprender acciones que contribuyeran al mejoramiento de la calidad de las mismas, así como el fomento de una “cultura de la evaluación en todo el ámbito educativo” (MEN: 2003), a través de su uso recurrente en las rutinas de estudiantes e instituciones educativas.

El Plan decenal 2006-2015, por su parte, señala de manera más contundente una de las prioridades y los enfoques claves de la educación en este decenio, “educación en y para la paz, la

convivencia y la ciudadanía”, basada en un “enfoque de derechos y deberes, principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género, valoración y tratamiento integral de los conflictos”. (MEN; 2006, p. 23).

Para este efecto plantea como objetivos de los programas de educación básica y media:

“Implementar *competencias* afectivas desde el currículo de manera que posibilite a padres, madres, estudiantes, profesores y comunidad en general, construir ambientes sanos y armoniosos a través del desarrollo de *competencias ciudadanas* y el uso adecuado del tiempo libre.” (p. 10)

Contenido dentro de este plan decenal, el Plan Sectorial 2010-2014 (Presidencia de la República, MEN, 2010) es diseñado bajo el lema: “*Educación de calidad, el camino a la prosperidad*”. En este plan la educación de calidad es entendida como “aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz”, ratificando una vez que el tipo de ciudadano requerido para el siglo XXI debe mostrarse pacífico, respetuoso, ético y cumplidor del deber.

El desarrollo de este plan inicia con la revisión de los currículos para la educación cívica y ciudadana en otros países de América Latina, así como el análisis de los resultados de las pruebas SABER en Competencias Ciudadanas de los años 2003 y 2006, la Prueba Internacional en Cívica y Ciudadanía realizada en el año 2009 por el Sistema Regional para el Desarrollo y la Evaluación de las Competencias Ciudadanas, SREDECC.

Los resultados de estas pruebas ubican a Colombia por debajo del promedio internacional, luego del análisis de variables como los niveles de participación de los estudiantes en el contexto

escolar, actitudes ante la democracia y nivel de confianza en las personas y las instituciones. Estos se constituirán en argumentos para justificar la necesidad y “la urgencia de fortalecer los conocimientos, las actitudes y las habilidades necesarias para el ejercicio activo de la ciudadanía y el ejercicio los derechos humanos en la escuela” (MEN 2010, p. 44)

En torno a esta necesidad, el plan sectorial 2010-2014 propone tres estrategias concretas para fortalecer la formación ciudadana en las instituciones educativas, que pueden resumirse así:

1. El Proyecto de Ley por el cual se crea el sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la mitigación de la Violencia Escolar. Este proyecto se establece en el año 2013, y condensa el marco legislativo de estrategias y acciones de carácter preventivo, represivo, coercitivo y correctivo que involucran no solo a las instituciones educativas, sino a la familia, la sociedad y el Estado en la formación de la ciudadanía en los niveles de educación preescolar, básica, y media.

2. La formulación y desarrollo de un CONPES en Convivencia Escolar y Ciudadanía. Este busca hacer explícitas las orientaciones, “compromisos y responsabilidades de los diferentes actores y sectores, en los ámbitos local, regional y nacional para aportar a la construcción de un país en el que prime el respeto a la vida y la dignidad de todos y cada uno de sus pobladores”.

3. La expansión del Programa de Competencias Ciudadanas. Busca aportar herramientas a las instituciones educativas para evaluar el impacto de los programas y proyectos de formación ciudadana, así como el desarrollo de procesos de formación docente, acompañamiento a las instituciones educativas, fortalecimiento y sistematización de iniciativas que generen un impacto positivo en el desarrollo de competencias ciudadanas.

Obviamente la puesta en marcha de estas acciones demanda recursos millonarios, obligando al país a incurrir en préstamos a organismos internacionales, destinados específicamente a la aplicación eficiente de las estrategias señaladas. Esta situación hace suponer que como ocurre con otro tipo de políticas, su implementación depende entre otras cosas del acatamiento a las condiciones establecidas por este tipo de organismos no solo en los mecanismos de pago, sino en la dirección que debe tomar la política educativa dictada no precisamente por la comunidad académica, sino por los centros de poder económico mundial.

El monto del préstamo destinado a la formación ciudadana sobrepasa los 22.000 millones de pesos, y su destinación es descrita por el MEN (2012) en los siguientes términos:

A través de un empréstito con el Banco Interamericano de Desarrollo, BID, que contempla un componente de competencias ciudadanas y una educación para el ejercicio de los derechos humanos, el Gobierno Nacional buscará fortalecer la capacidad de los establecimientos educativos de preescolar, básica y media para crear ambientes de aprendizaje democráticos, que incidan en la percepción del clima escolar y favorezcan el desempeño de los estudiantes. (p. 48)

Un esfuerzo adicional lo constituye la *institucionalización* de las competencias ciudadanas. Este es definido por el MEN (2011) como “un proceso colectivo, articulado y participativo mediante el cual las competencias ciudadanas son apropiadas y legitimadas por la comunidad educativa” (p.24). Su finalidad es hacer realidad los Estándares Curriculares de Competencias Ciudadanas en las instituciones a través de prácticas concretas en los diferentes ambientes escolares, como “las instancias de participación, el aula de clase, los proyectos pedagógicos y el tiempo libre al interior y fuera de la escuela” (p.25), para lo cual requiere la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa (padres, madres, docentes, estudiantes, directivos).

Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas

La propuesta de educación para la ciudadanía desde el enfoque de competencias se cristalizó en la promulgación de los denominados “Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas” en el año 2004, por parte del Ministerio de Educación Nacional, que define las competencias ciudadanas como:

“(…) el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (P. 7).

A partir de allí se han publicado otra serie de documentos que amplían los referentes conceptuales, y sugieren mecanismos para institucionalizar esta propuesta. Con base en ellos, a continuación presento una breve síntesis de los presupuestos, conceptos y pretensiones de la formación en competencias ciudadanas.

La necesidad de formar en competencias ciudadanas

El programa de Educación en el desarrollo de competencias ciudadanas se presenta como uno de los esfuerzos institucionales para dar respuesta a la crisis social de nuestro país. Su construcción se nutre de experiencias exitosas de muchos maestros y maestras, lo cual indica según el MEN (2006) que “formar para la ciudadanía, ¡sí es posible!”.

De esta manera se espera que este esfuerzo contribuya a:

(…) resolver los conflictos de una manera pacífica, superar la exclusión social, abrir nuevos espacios para la participación ciudadana, enfrentar los altos índices de corrupción y lograr relaciones más armoniosas en las instituciones educativas, los lugares de trabajo, los espacios públicos y los hogares de muchos colombianos y colombianas (p. 148)

Ciudadanía y competencias ciudadanas

Ruiz & Chauv, (2005) son dos académicos que participaron activamente en la construcción de los Estándares de Competencias Ciudadanas, y han hecho precisiones frente a la concepción de ciudadanía implícita allí. Para estos autores:

“La ciudadanía es la condición política que nos permite participar en la definición de nuestro propio destino, es algo que o bien se acata o bien se ejerce. (...) El acatamiento de la ciudadanía implica una comprensión básica de las costumbres, valores, tradiciones, formas de interacción e intercambio simbólico del lugar que habitamos. Ello a la vez constituye el fundamento de la civilidad. (...) Ser ciudadano activo, por otra parte, significa ejercer con sentido de responsabilidad un rol político, que en buena medida, se define en la participación de proyectos colectivos en los que se hace tangible la idea de la construcción o reconstrucción de un orden social justo e incluyente. (p. 15)

En el mismo sentido la ciudadanía de la que aquí se habla opera en dos dimensiones: *privada y pública*. La primera hace referencia a las relaciones humanas que se desarrollan en el ámbito familiar y personal, donde prima el ideal de aprender a resolver pacíficamente los conflictos. La segunda involucra el lugar donde pueden confluir los intereses privados con los intereses colectivos para la búsqueda del bien común, situación que involucra “la relación de los integrantes de la sociedad con el Estado, la exigibilidad y ejercicio de los Derechos Humanos y constitucionales, y la acción del ciudadano en la vida pública”. (MEN 2006, p. 150)

Esta concepción encarna los presupuestos de uno de los modelos de ciudadanía desarrollados desde la teoría política contemporánea: el republicanismo. Pese a sus diferentes tendencias, este modelo pretende un tipo de ciudadanía “anti tiránica”, que implica:

“(...) reivindicación de la libertad, entendida como vida en un Estado libre o como autogobierno y/o como ausencia de dominio (...) la defensa de ciudadanos virtuosos y políticamente activos; el reclamo de un gobierno y un Estado que se comprometa activamente a generar y mantener las condiciones político-institucionales y la independencia de las personas como condiciones necesarias para la generación de ciudadanos comprometidos con los intereses públicos” (Hernández, 2002, p.14).

El Republicanismo ha sido teorizado por diferentes autores. Entre ellos el sociólogo y filósofo alemán, Jürgen Habermas. Para él, la ciudadanía requiere sociedades constituidas por comunidades jurídicas capaces de gobernarse a sí mismas, conformadas por ciudadanos libres e iguales, en donde exista un reconocimiento mutuo de un sistema de derechos fundamentales que posibilite un equilibrio en el ejercicio de la autonomía privada y la autonomía pública.

Según Habermas, el poder político deriva del poder comunicativo, y por ende, la ciudadanía requiere un Estado que institucionalice la formación discursiva del ciudadano en la opinión y la voluntad política. Esto con el fin de que pueda ejercitarse en la participación, la deliberación y la construcción de consensos que favorezcan el bien común.

Estas habilidades implican también respetar los principios de la denominada ética del discurso, que el MEN (2006) retomando lo planteado por Habermas, describe como:

“(…) obligar a todos los participantes a adoptar las perspectivas de todos los demás para equilibrar los intereses (...) solamente pueden pretender validez aquellas normas que tengan o puedan tener la aprobación de todos los afectados en su condición de participantes en un discurso práctico”; y (...) el consenso sólo puede obtenerse si todos los participantes participan libremente: no podemos esperar que surja el consentimiento a menos que todos los afectados puedan aceptar libremente las consecuencias y efectos secundarios que pueda tener para la satisfacción de los intereses de cada persona” (p. 150)

La implementación de este modelo y sus presupuestos teóricos, requiere la igualdad como condición para que los ciudadanos puedan auto gobernarse, y comprometerse con el bien común. Sin embargo, tal requerimiento resulta incompatible con la lógica del modelo político económico dominante, para el cual el “bien común”, suele ser favorable solo para los grupos hegemónicos de poder.

Miñana y Rodríguez (2003) lo explican así:

La igualdad es un concepto poco grato al neoliberalismo. Todos somos desiguales y eso es precisamente lo que mueve el mercado: la posibilidad de que cada individuo aproveche sus

“diferencias naturales” y los beneficios recibidos (...) De lo que se trata en justicia es de promover la equidad, es decir, promover las diferencias productivas entre los individuos para que puedan competir y ser útiles social y económicamente. Equidad e igualdad se oponen, pues esta última, según los neoliberales pretende homogeneizar de forma artificial a los individuos. Si no se respetaran las desigualdades y hubiera un ente igualador se perdería el interés por competir. (P. 294)

El marco normativo de las competencias ciudadanas

Desde el punto de vista jurídico, la formación en competencias ciudadanas se sustenta sobre la base de unos “grandes acuerdos”, es decir “normas legales fundamentales”, para promover la convivencia armónica. Estos son: la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Constitución Política de Colombia y la Convención de Derechos del Niño. (MEN 2006).

El primero se argumenta desde la necesidad de prevenir tragedias como las dos guerras mundiales y el holocausto nazi, sobre la base del respeto a los derechos humanos.

El segundo es la Constitución Política de Colombia, pues permite definir los criterios a tener en cuenta a la hora de enseñar los deberes y derechos de los ciudadanos colombianos; la construcción de la paz; el fomento de la participación democrática y la pluralidad.

El tercer “gran acuerdo”, la Convención de Derechos del Niño, aprobada en 1989 por las Naciones Unidas, promueve un cambio en la concepción tradicional de la niñez, y le apuesta a la visión de “niñas, niños y jóvenes como agentes activos a nivel social y político desde temprana edad”. En este sentido el MEN (2006) a través de su propuesta aspira a que el estudiante avance de manera progresiva y secuencial desde sus primeros años de escolaridad hasta la formación avanzada, en un proceso evolutivo que lo lleve a complejizar sus competencias ciudadanas y ampliar su marco de acción.

Metas de la formación ciudadana

El programa de formación en competencias ciudadanas propone nueve metas concretas, a nivel individual y social, que se concretan en una: avanzar en la transformación cultural del país. Dicha transformación implica la construcción de una sociedad pacífica, democrática y justa.

En palabras del MEN (2006):

(...) las metas de la formación ciudadana son tanto individuales como sociales (...) De acuerdo con lo que se ha dicho, estas metas de formación ciudadana son:
 Fomentar el desarrollo de conocimientos ciudadanos, (...) Promover el desarrollo de competencias comunicativas (...) Promover el desarrollo de competencias cognitivas (...) Promover el desarrollo de competencias emocionales (...) Promover el desarrollo de competencias integradoras (...) Fomentar el desarrollo moral (...) Estos conocimientos y competencias permiten a las personas actuar como ciudadanos competentes. Con ellos, niñas, niños y jóvenes de Colombia podrán lograr las siguientes grandes metas de la formación ciudadana: Aportar a la construcción de la convivencia y la paz (...) Promover la participación y responsabilidad democrática (...) Promover la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias humanas (...) (pp. 155-160)

Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y Patrón colonial de poder

Para identificar los elementos del patrón colonial de poder presentes en los “Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas”, he considerado pertinente, retomar y complementar algunos elementos analizados anteriormente acerca de las categorías que componen este enunciado: Estándares Básicos /Competencias y Ciudadanía.

Estándares Básicos.

El MEN (2006) ha definido la categoría *estándar* como:

(...) un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que *todos los estudiantes* aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media (...). En este orden de ideas, *los*

estándares básicos de competencias se constituyen en una guía para: el diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula; la producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar; el diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución; la formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio. Igualmente, los *estándares* se constituyen en unos criterios comunes para las evaluaciones externas. (p. 11)

Parafraseando lo dicho por el MEN, la finalidad de establecer un conjunto de estándares no es otra que ‘juzgar’, ‘evaluar’, o dicho de forma simple ‘controlar’, prácticas educativas, currículo, proyectos, textos escolares, y en general, decisiones institucionales que incidan en el funcionamiento de los sistemas educativos.

Los ‘estándares’ expresan las expectativas frente a lo que los estudiantes debieran aprender aquí y en cualquier lugar del mundo, porque como globalizada es la economía, globalizado debe ser el currículo. Por ende, desvirtúa las particularidades y requerimientos del contexto local y nacional, supeditándolo a los imperativos de los centros de poder que definen políticas educativas de carácter global.

Tener un parámetro a partir del cual evaluar, conduce necesariamente a un proceso de ‘estandarización’, término que ha sido tomado prestado de la economía para referirse a que los “procesos de fabricación globales convergen hacia un estilo único que predomina a nivel mundial”¹⁷.

Aplicados a la educación los ‘estándares’ implican la existencia de un patrón o modelo a seguir impuesto por la centralidad occidental, que comprende saberes, cosmovisiones, ‘competencias básicas’ y desarrollo moral -implícito y requerido en el desarrollo de competencias ciudadanas-, al cual deben supeditarse todos los sistemas educativos del mundo,

¹⁷. Ver definición en sitio web: <http://www.definicionabc.com/general/estandarizacion.php>

para que todos sean evaluados bajo los mismos criterios, aunque compitan en condiciones socio económicas, abismalmente desiguales.

Los admiradores del discurso de “estándares y competencias” en educación, han hecho alusión a su pertinencia y utilidad, en la medida en que favorecen el incremento de la calidad. Creen que el análisis comparativo de los resultados, con base en unos criterios claros y públicos, así como la evaluación permanente de estos, son instrumentos que permiten diagnosticar las dificultades, y a partir de allí, generar procesos de mejoramiento continuo.

Sin embargo, tal como lo señalan Miñana y Rodríguez, (2003):

No es evaluar para planificar o para entender sino para identificar, para radicalizar y universalizar los mecanismos de control hasta llegar a cada individuo, estimular la competencia generalizada. Si el interés genuino fuera mejorar la educación, los dineros dedicados al mejoramiento deberían superar con creces a los destinados para las pruebas, cosa que no ocurre en la práctica. (...) Poco a poco se seguirá ampliando el ámbito de lo comparable a nuevos aspectos y proliferarán las tablas comparativas y los puntajes. Todos compitiendo entre ellos y contra todos en una competencia sin fin y sin descanso; estudiantes, profesores, directores, padres, escuelas, universidades, libros de texto, tecnologías, ciudades, regiones, países y continentes, multinacionales de la educación.... (p. 297)

Un ejemplo palpable lo constituyen los denominados informes PISA¹⁸, que en su reciente entrega, que cubre el período 2003 a 2012, ubica entre los últimos puestos a los latinoamericanos. Chile (lugar 51 con 423 puntos), México (lugar 53 con 413 puntos), Uruguay (puesto 55 con 409 puntos) y Argentina (lugar 59 con 388 puntos), Colombia (lugar 62, con 376 puntos) y Perú en el último sitio de la lista, el número 65, con 368.

¹⁸El Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés: Program for International Student Assessment) se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes que se realiza cada tres años en varios países con el fin de determinar la valoración internacional de los alumnos, a partir de la elaboración de pruebas estandarizadas a estudiantes de 15 años. Este informe es llevado a cabo por la OCDE (Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económicos), conocida como “el club de los países ricos”, en el que recientemente Colombia fue aceptada. Ver sitio web: es.wikipedia.org

Particularmente con respecto a nuestros resultados, la prensa ha inundado sus páginas con titulares que anuncian la consabida crisis de la educación en Colombia, buscando a los culpables, y usando tonos discursivos de queja, decepción y crítica. “La lamentable paradoja: brutos pero felices”¹⁹; “Vergüenza: Colombia entre los peores en educación”²⁰, “Educación en Colombia se basa en métodos anticuados”²¹, “La clave está en los maestros”²², solo por mencionar algunos.

Gimeno Sacristán (2008) da luces para analizar estos informes desde una perspectiva crítica, al señalar acertadamente que:

Por mucho que se afirme que no se trata de establecer una jerarquía entre países que salen mejor o peor parados, lo cierto es que en estos informes aparecen frecuentemente ordenados de mayor a menor o al revés. La comparación es inevitable y, además, se realiza deliberadamente. De esta suerte, los criterios de contraste de la validez de lo que hacemos o el grado de satisfacción por lo realizado, no surge del debate interno de cada país, de las reivindicaciones de los colectivos implicados, de acuerdo a las demandas y necesidades en cada caso, y de su conciencia histórica. La respuesta a la educación que queremos, nuestra satisfacción o nuestra situación, es un problema de fijarse en qué lugar marchamos en los resultados de las pruebas externas. La calidad se discute en términos de puestos en la escala. (p. 22)

En síntesis, como queda explícito en los planteamientos del MEN, es evidente que la formulación de esta serie de estándares, ha tenido, y seguirá teniendo implicaciones en el control de los sujetos (estudiantes, educadores, directivos, padres de familia), las instituciones y por ende las prácticas, y más grave aún, será mecanismo para justificar nuevas formas de exclusión y segregación de los sujetos, las instituciones y los países.

¹⁹. Ver sitio web: <http://www.semana.com/nacion/articulo/pruebas-pisa-paradoja-estudiantes-brutos-pero-felices/366960-3>

²⁰. Ver sitio web: <http://www.semana.com/nacion/articulo/colombia-entre-ultimos-puestos-prueba-pisa/366961-3>

²¹. Ver sitio web: http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-13888215.html

²². Ver sitio web:

http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/L/la_clave_esta_en_los_maestros/la_clave_esta_en_los_maestros.asp

Competencias

La categoría ‘competencia’, estrechamente relacionada con la de ‘estándar’, impone una concepción de la educación desde la mirada económica, que entiende esta como pieza fundamental para garantizar la productividad, e implica una valoración del conocimiento en función de su ‘utilidad’. La ‘competencia’ presupone ciudadanos libres para concursar en el mercado, convirtiendo el éxito o el fracaso en una responsabilidad personal, e individual, ajena a los desequilibrios inherentes al capitalismo.

Grenberg (2013) al referirse a la pretensión cada vez más generalizada del desarrollo de competencias en el discurso pedagógico, puntualiza que:

(...) la noción de competencias juega un papel importante: en primer lugar, se señala que ya no alcanza con poseer conocimientos o información, ya que vivimos en un mundo en el que el saber muta constantemente; en segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, más que enseñar saberes como verdades estables hay que enseñar a buscar esos saberes, los procedimientos involucrados en la producción de saber; en tercer lugar, y quizá lo más importante, para que los sujetos puedan hacerlo es necesario que adquieran las actitudes, disposiciones, que los lleven a actuar como buscadores, personas con voluntad de cambio, en movimiento constante, por supuesto, atentas a estos nuevos tiempos. (p. 7)

En este sentido, una educación basada en el desarrollo de ‘competencias’, implica un desplazamiento del saber por el hacer que asume que el conocimiento por sí solo no constituye una finalidad del acto educativo. Si este no repercute en las acciones del sujeto, es inútil.

En el caso de las competencias ciudadanas, se espera que estas contribuyan al moldeamiento de la conducta, de modo que esta sea controlada aún en medio de condiciones sociales, políticas, y económicas, inestables y adversas. El sujeto debe regular la manera de pensar (competencias cognitivas), de sentir (competencias emocionales), de expresar lo que

piensa y lo que siente (competencias comunicativas), para garantizar que su actuar en el contexto social sea “constructivo”.

Ciudadanía

Marshall (1991) en su clásico ensayo “Ciudadanía y clase social” comprende la ciudadanía como un estatus de pertenencia plena del individuo a una comunidad, acompañado de un cuerpo de derechos, que configuran el concepto de ciudadanía en torno a tres elementos: el civil, el político y el social. La ciudadanía civil está relacionada con los derechos asociados a la libertad individual como libertad de expresión, de pensamiento, de religión, de propiedad, de justicia y el derecho a establecer contratos. La ciudadanía política por su parte, se refiere al derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política, o como elector de sus miembros. Finalmente, la ciudadanía social abarca para Marshall desde el derecho a la seguridad, hasta el derecho a tener un mínimo de bienestar económico, relacionándolo con el papel que aquí cumplen instituciones del sistema educativo y los servicios sociales.

Al mirar la forma como históricamente se institucionalizaron estos derechos, Marshall encuentra que los derechos civiles van a configurarse en el siglo XVIII, período en el cual la categoría de ciudadano, aplicada a los varones adultos, llevaba implícito el atributo de la libertad. Según Marshall, “cuando la libertad se hizo universal, la ciudadanía pasó de institución local a institución nacional”. (p.28)

El proceso de formación de los derechos políticos data del siglo XIX. En un comienzo este proceso no significaba crear nuevos derechos sino ampliar el goce de los que ya existían a

más amplios sectores de la población, por lo cual para esta época los derechos políticos se convirtieron en una subdivisión de los derechos civiles, pues no significaba que no se ejercieran, sólo que no tenían un carácter universal, y estaban supeditados a la condición económica del individuo. Por ejemplo, el derecho al sufragio no formaba parte de los derechos del ciudadano, pues era ejercido por unos pocos privilegiados.

Los derechos sociales por su parte, estuvieron prácticamente ausentes en el siglo XVIII y comienzos del XIX, y van a tener un nuevo impulso con el fomento de la educación pública, condición que se constituyó en elemento fundamental para que se reconocieran los derechos sociales de la ciudadanía desde mediados del siglo XIX. Esto como lo señala Marshall porque “a medida que avanzaba el siglo XIX crecía la conciencia de que la política democrática necesitaba un electorado educado, y la manufactura científica precisaba trabajadores y técnicos formados” (p. 35)

Ahora bien, Marshall encuentra un desarrollo paralelo de la ciudadanía moderna y del capitalismo, pese a su aparente contradicción, al ser el capitalismo un sistema generador de desigualdades. Esta contradicción es resuelta por él mismo al señalar que el conflicto entre capitalismo y derechos, realmente no existe, pues éstos últimos son una condición necesaria para mantener la desigualdad generada con la competitividad propia de la economía de mercado, independiente. O dicho en palabras de Marshall:

El contrato moderno es esencialmente un acuerdo entre hombres libres e iguales en estatus, aunque no necesariamente en poder. El estatus no quedó eliminado del sistema social. El estatus diferencial, vinculado a la clase, la función y la familia, fue sustituido por el estatus simple y uniforme de la ciudadanía, que proporcionó una base de igualdad sobre la que elevar una estructura de desigualdad. (p. 42)

Esto implica desde el análisis de Marshall que pese a la aparición de los derechos sociales que permitirían completar esa triada que compone la ciudadanía, su impacto para disminuir las brechas de desigualdad social, fue mínimo.

Para Quijano (2003), la ciudadanía como estatus de carácter universal de los seres humanos, es una creación de la modernidad que lleva implícitos los valores de igualdad, autonomía y libertad de los individuos, así como una redistribución del control del trabajo y de la autoridad pública.

Tal estatus se ha deteriorado entre otras cosas por la negación de los derechos y facultades que la condición de ciudadanía otorga, situación que golpea especialmente a las ‘razas inferiores’, no pertenecientes al grupo blanco europeo y configura nuevas formas de exclusión y discriminación dadas las condiciones de proletarización laboral generadas por el capitalismo global, haciendo que la ciudadanía, se vuelva inalcanzable para un número cada vez más grande de personas.

En el mismo sentido, B. Santos (2006), plantea que “la ciudadanía se configuró desde el trabajo” (p. 14), por lo cual las altas tasas de desempleo, trabajo mal remunerado, inestable, escaso, e incierto que describen el panorama laboral actual, han marginado de tal condición a miles de colectivos, restringiendo sus posibilidades de ejercer derechos como la salud, la vivienda, la educación y el trabajo, configurando lo que él denomina un estatuto de <<lumpen ciudadanía>>, o <<infraciudadanía>>.

Por otra parte, tal como se ha mencionado anteriormente la ciudadanía opera en el Estado-Nación, y en ese sentido, tal categoría sigue siendo un sofisma para un buen número de personas, especialmente las pertenecientes a grupos poblacionales–hoy minoritarios–, como afro

descendientes, e indígenas, que pese a su reciente inclusión en las políticas públicas de carácter ‘multicultural’, continúan siendo víctimas de condiciones de marginalización, si tenemos en cuenta que representan las tasas más altas de pobreza, discriminación, estigmatización, y exclusión en nuestro país, y continúan siendo eje de conflictos sociales y políticos en la lucha constante por la reivindicación de sus derechos.

Después de presentar a manera de síntesis los principales presupuestos y lineamientos de la propuesta de Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, es necesario preguntarnos: ¿a qué tipo de ciudadano apunta la formación desde un enfoque de estándares y competencias?, como una manera alternativa de asumir la formación ciudadana, ¿qué significa ser ciudadano desde la decolonialidad?.

Con relación a la primera pregunta, parto de decir que el tipo de ciudadano que pretende este enfoque, se halla anclado en la modernidad occidental, teniendo en cuenta que, en primer lugar, se sustenta sobre presupuestos universales, como la declaración universal de los derechos humanos, como el referente para juzgar la ‘racionalidad’ de quienes asumen prácticas que van en contra de ellos.

En este sentido, es importante tener en cuenta que los derechos humanos, si bien se presentan como un discurso seductor de la modernidad, que se presenta como inobjetable dado que aspiran al bienestar de la humanidad, encarna la doble moral occidental, pues han justificado el despojo y sometimiento de pueblos y comunidades, a partir del argumento del atraso moral y la

necesidad de civilización de las culturas no occidentales, cuyas cosmovisiones y prácticas se sitúan en algunos aspectos, por fuera de este marco jurídico.

De Sousa Santos (1998) lo explica así:

Si observamos la historia de los derechos humanos en el período de Posguerra, no es difícil concluir que las políticas de derechos humanos han estado, por mucho, al servicio de intereses económicos y geopolíticos de los Estados capitalistas hegemónicos. El discurso seductor y hegemónico sobre los derechos humanos ha permitido inauditas atrocidades, y tales atrocidades han sido manejadas de acuerdo con una clara doble moral. (...) Pero la marca occidental, ciertamente occidental liberal, en el discurso dominante de los derechos humanos también puede ser rastreado en otras instancias: en la Declaración Universal de 1948 que fue producida sin la participación de la mayoría de pueblos del mundo; en el reconocimiento exclusivo de los derechos individuales, con la única excepción del derecho colectivo a la autodeterminación que, además estaba restringido para los pueblos sometidos al colonialismo europeo; en la prioridad dada a los derechos civiles y políticos sobre los económicos, sociales y culturales, y en el reconocimiento del derecho de propiedad como el primer, y durante muchos años único derecho económico. (p. 354)

Ahora, hablar de las sociedades no occidentales, como atrasadas moralmente, significa suponer que existe una moral universal. Al respecto, más bien diríamos que cada comunidad ha construido sus propios sistemas morales de acuerdo a sus referentes de identidad, tradiciones, y creencias.

Específicamente en la propuesta de estándares de competencias ciudadanas, subyace la perspectiva de Kohlberg asumida como referente para la organización de competencias por grado según la cual el individuo transita a lo largo de su vida por una escalera que lo lleva del atraso al desarrollo moral. O dicho de otra manera, de la barbarie a la civilización, de lo primitivo a lo moderno. Tal concepción de la moral hace parte de la narrativa euro céntrica, que supone que todas las sociedades tienen un desarrollo histórico que inevitablemente las llevará a ser como la sociedad liberal, incluidos sus presupuestos filosóficos, y morales.

En contraposición a este tipo de ciudadanía, hablar de una ciudadanía decolonial implica de manera amplia, un proceso de descolonización que atraviesa las dimensiones del poder, el saber y el ser. Este proceso a su vez, implica varias cosas. En primer lugar, tomar conciencia sobre los efectos de la colonialidad en todos los ámbitos de la existencia, en el conocimiento, y en la subjetividad. En segundo lugar, un desaprender los marcos cognitivos dominantes que han justificado esta colonialidad. En tercer lugar, representa la necesidad de hacer una crítica a las formas occidentales a través de las cuales se ha negado la vigencia de la colonialidad. Finalmente supone la reivindicación de concepciones de vida, cosmovisiones, formas de ser y estar en el mundo desde una mirada no euro céntrica, no para que imponga sobre las formas occidentales modernas, sino para que coexista como posibilidad otra.(Garzón López, 2012).

En términos prácticos, hablar de una ciudadanía decolonial implica para los grupos históricamente subordinados, procesos de reivindicación frente a sus formas propias de entender la naturaleza, el poder, el trabajo, el arte, entre otras. En palabras de Garzón (2012), la “afirmación de los saberes locales y experiencias negadas por la cultura dominante” (p. 436)

En este orden de ideas, una propuesta de formación de ciudadanía decolonial tendría su expresión en la interculturalidad, que Caherine Walsh (2009) describe como:

(...) el contacto e intercambio *entre culturas* en términos equitativos; en condiciones de igualdad. Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas, racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y los colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, en un con-vivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (p. 41)

En este sentido, una ciudadanía desde la interculturalidad, implica cambios estructurales a la matriz colonial de poder, ser y saber, pues de lo contrario significaría una simple inclusión de elementos de la diversidad cultural a un marco de estructuras coloniales que se mantienen intactas.

Por esto, no basta con incluir en la constitución o en la propuesta de competencias ciudadanas, una serie de lineamientos de carácter multicultural, pues a diferencia de la interculturalidad, la multiculturalidad se limita a asumir como cierto, que en el país existen una multiplicidad de culturas, sin que haya un intercambio, o relación entre ellas, ocultando la permanencia de las desigualdades sociales que no permiten una relación equitativa entre los grupos y una participación activa en la sociedad, pero en medio de enunciados que señalan que constitucionalmente, todos tenemos los mismos derechos.

Llegar a una ciudadanía intercultural, que se visibilice en el escenario educativo, requiere formación y capacitación docente, orientación de las políticas públicas y diseños curriculares, elaboración de materiales didácticos como textos escolares que estén pensados no solo desde la cultura dominante, con el consecuente rechazo a la tradición y saber afro, e indígena, sino desde epistemologías otras.

CAPÍTULO 6.

Análisis de Hallazgos

Según Van Dijk (2003) el análisis pleno de un solo párrafo podría requerir meses, y es imposible que tal análisis sea <<completo>>. Por esta razón, la selección de un amplio corpus de textos resulta poco práctico y está fuera de lugar.

Atendiendo a esta precisión, el presente capítulo da cuenta de los resultados de la aplicación de algunas herramientas propuestas por Van Dijk para el análisis del texto escolar objeto de estudio, asumido como muestra representativa de una serie concebida y diseñada para responder a los lineamientos curriculares y a los estándares básicos de competencias ciudadanas exigidos por el Ministerio de Educación Nacional.

El análisis del texto y la aplicación de herramientas del ACD, tuvo en cuenta tres momentos:

El primero fue la identificación de aquellos enunciados que hacen alusión a algún rasgo distintivo que se espera del ciudadano. Esto incluye valores, atributos, y rasgos característicos deseables.

Al respecto Van Dijk (1996, p. 18) señala que:

(...) dependiendo de su posición, cada grupo seleccionará entre el repertorio de normas y valores sociales, propios de la cultura general; aquellos que realicen óptimamente sus fines e intereses, y se servirán de estos valores como los componentes que edifican sus ideologías de grupo.

El segundo momento está sustentado en la necesidad de encontrar el lugar del subalterno en la propuesta de ciudadanía que presenta este texto escolar, y para ello se asumen como categorías de análisis, las descritas por Van Dijk (2004, 2008), para el análisis del racismo en los libros de texto, teniendo en cuenta la estrategia básica que establece una polarización entre *Nosotros* y los *Otros* y que opera bajo el principio de hacer una auto representación positiva de *Nosotros* y una representación negativa de los *otros*. Este momento incluye el análisis de las imágenes basadas en las categorías mencionadas anteriormente.

Los rasgos deseables del ciudadano

El ciudadano de la etiqueta y los buenos modales

Los buenos modales son todas aquellas reglas y convencionalismos que hacen que nuestro comportamiento sea ejemplar y nuestra conducta sea intachable en el trato permanente con nuestros semejantes. Los buenos modelos son reflejo de la idea que tenemos acerca de la dignidad de las personas con las que convivimos. Es decir, con la forma como nos comportamos y tratamos a quienes nos rodean, les decimos lo importantes que son como seres humanos para nosotros.

Valores y Convivencia 6 (2012, p. 8)

Tanto en la mesa como en el juego debemos guardar normas de comportamiento y compostura. (p. 9)

Para mantener buenas relaciones con las personas que compartes habitualmente existen ciertas reglas de oro que reflejan tu buena educación. El conocerlas y ponerlas en práctica te abrirá las puertas hacia una vida feliz y llena de éxitos. (p. 10)

La primera sección de este libro –y esta serie- acude a la etiqueta, los buenos modales y la higiene como aspectos relevantes a la hora de delinear el perfil del ciudadano que aspira formar.

Tal interés no es una novedad en el discurso de la formación ciudadana. Ya desde el siglo XIX en Colombia, la ética liberal burguesa encontraba contrario a sus requerimientos rasgos como la pereza, la ociosidad, y el desaseo, atribuidos a sectores sociales considerados inferiores, razón por la cual la erradicación de estos males orientó gran parte de las políticas del Estado durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX.

Con relación a esto, Ruiz Barrera (2011) señala que:

La higiene usó como principal herramienta el discurso de la “degeneración de la raza” que hizo cierto eco en algunos sectores de la sociedad médica, especialmente higienistas. Degeneración que se pensaba, estaba principalmente en las clases populares con sus malos hábitos y costumbres higiénicas lo cual dificultaba que la sociedad emprendiera su camino hacia la modernidad. (p. 4)

Allí la escuela y como artefactos de ella, los manuales escolares cumplieron un papel relevante, tal como lo han demostrado diversas investigaciones relacionadas con ello. Uno de esos ejemplos clásicos lo constituyó la llamada “Urbanidad de Carreño”, desarrollada por el venezolano Manuel Antonio Carreño Cruz, hacia mediados del siglo XIX, como referencia obligada frente a las buenas costumbres para desarrollar buenas relaciones en sociedad.

Esta “higienización” de la población guarda relación con lo que en el capítulo 2 se señaló, citando a Castro Gómez (2005) como el “imaginario de la blancura”, implantado en la subjetividad de algunos sectores sociales de la colonia, que contenía comportamientos,

‘modales’, ‘reglas de urbanidad’, maneras de vestir, entre otros, que buscaban la imitación del ciudadano idealizado, impuesto por Europa.

En el mismo sentido, Muñoz (2013) explica que en las primeras décadas del siglo XX, la cuestión de imaginar la nación realizó un giro específico que consistió en definir las vías o caminos hacia la homogeneidad cultural, lo que supuso la invención de tradiciones que aseguraran la marcha hacia la modernidad política.

Esta pretensión de homogenizar culturalmente a los habitantes del país, es como se ha venido señalando, un mecanismo que invalida al otro, en su diferencia. Esto si se tiene en cuenta que la etiqueta, los ‘buenos modales’, son acuerdos sociales, no universales, pues emergen de la tradición, creencias, y cosmovisión del contexto en el cual han sido construidas.

El ciudadano que resuelve sus conflictos, a través de la colaboración, el diálogo y la madurez emocional.

Las personas somos seres sociales por naturaleza. Ello significa que permanentemente formamos parte de diversos grupos como la familia, el círculo de amigos y el colegio. En ellos, se suelen presentar desacuerdos, diferencias o ciertos comportamientos que pueden generar conflictos. Sin embargo, muchos de ellos se pueden evitar si desarrollamos nuestra **madurez emocional**, que es la capacidad de relacionarnos armoniosamente con las demás personas. Esto implica saber cómo comportarnos en diferentes situaciones y, además, expresar nuestros sentimientos adecuadamente. (p. 18)

Para resolver conflictos no existe una receta única, pero al tratar de hacerlo existen dos factores que son fundamentales: la colaboración y el diálogo. (...) Colaborar es realizar acciones encaminadas a favorecer el bien común. Se trata de una actitud de servicio hacia las personas con quienes convivimos. (...) El diálogo es una forma de comunicación oral o escrita que se establece con una u otras personas para intercambiar ideas con ellas.

Este enunciado hace parte de la primera unidad del texto, que tiene como eje central ‘el conflicto’, y pese a que le atribuye un carácter social, es abordado desde la esfera individual, y su resolución atiende a estrategias individuales, que acude al desarrollo moral esperado en los individuos para obrar con madurez emocional y asumir las actitudes correctas.

Es importante señalar aquí, que la resolución del conflicto está mediada por el contexto social y cultural en el que ocurre. Por ejemplo, el conflicto armado en nuestro país, tiene un origen histórico, atravesado por las estructuras de poder que impuestas por el colonialismo, fueron perpetuadas por la élite criolla, posteriormente burguesía nacional, que sigue hasta hoy constituida como élite. En ese sentido, es evidente, que resolver este conflicto va mucho más allá de tener las actitudes o la madurez para resolverlo.

El siguiente enunciado, por ejemplo, alude al conflicto social como resultado de ‘situaciones injustas de la vida’, ‘violación de los derechos humanos’, ‘escasez de recursos’ evitando nombrar a los actores de las injusticias sociales, de las violaciones de los derechos humanos y de las situaciones de pobreza, y explicando el conflicto social sin acudir a sus causas estructurales.

Los conflictos sociales generalmente se deben a las condiciones injustas de vida, a la falta de respeto de la ley, a la violación de los derechos humanos, al abuso de poder o a la escasez de recursos.

Dado que las aulas de clase de las aulas de Colombia congregan a veces en un mismo espacio a los diversos actores y víctimas del conflicto social, sería necesaria una elaboración de

la perspectiva del conflicto desde la mirada de sus protagonistas, que acudiera a la memoria local y regional, que permita ampliar sus posibilidades de comprensión.

El ciudadano respetuoso de los derechos humanos y la ley

Los derechos humanos son principios, fundamentados en valores, que tenemos todos los ciudadanos para garantizar el disfrute de una vida en condiciones de dignidad, igualdad, libertad y justicia. Estos principios se han establecido a través de acuerdos y consensos a los que han llegado personas de diferentes partes del mundo. Es un compromiso de todos conocer, respetar y defender los derechos humanos. (p.32)

(...) nace la Declaración Universal de los Derechos Humanos que está organizada en cuatro grupos e disposiciones o tipos de derechos: Grupo 1: Libertad e igualdad. (...) Grupo 2: Derechos civiles y políticos. (...) Grupo 3. Derechos económicos, sociales y culturales (...) Grupo 4. Derecho a un orden social e internacional. (p. 33)

Una sociedad donde las personas respeten los derechos humanos es una sociedad equitativa, pluralista, justa, solidaria y respetuosa de la dignidad humana. (p. 35)

El que el texto escolar tome como referente la Declaración Universal de los Derechos Humanos, le otorga un marco de legitimidad, en tanto lo asume como un acuerdo universal, que pretende el bienestar y que por ende no puede ser objetado. Como se señaló antes, este marco normativo es uno de los discursos bandera de la modernidad. Es seductor en tanto plantea ideales como la igualdad, la dignidad, la libertad. Sin embargo, la libre autodeterminación de los pueblos, proclamado por esta racionalidad ha sido negada históricamente a las poblaciones subalternizadas, y como se ha dicho antes, ha sido la bandera que ha legitimado la violencia, la arbitrariedad de la centralidad occidental, en cabeza de países que a través de organismos militares como la OTAN, se han autoproclamado guardianes de los derechos humanos en el mundo.

Por otra parte, a lo largo del texto se omiten las tensiones y las luchas sociales que históricamente, ha llevado consigo la reivindicación de muchos de estos derechos, e ignora los

puntos de tensión y conflicto que se han dado en torno a ellos, suprimiendo la posibilidad de generar una mirada crítica y analítica de la situación real de los derechos humanos en el país, que aporte en la configuración del rol político de los sujetos.

Así mismo, al señalar cuatro grupos de derechos, el texto entiende la ciudadanía, desde su concepción moderna que la asume como estatus, y le otorga un cuerpo de derechos que van a configurarla en torno al elemento civil, político y social.

Así mismo, como lo han expresado algunos autores, desde una perspectiva decolonial, los derechos humanos resultan insuficientes para remover las estructuras de la matriz colonial, y en esa medida no basta un marco jurídico que los establezca, máxime cuando los derechos colectivos, no pueden ser los mismos en todas las comunidades, dado que su construcción y sus demandas atienden a sus demandas particulares propias de la construcción de paradigmas por fuera de occidente.

El ciudadano libre y responsable

La libertad es esa facultad que nos permite decidir, por nosotros mismos, en las diferentes situaciones que se nos presentan en la vida. Además de ser uno de los valores más preciados, es un derecho fundamental para todos los seres humanos. (p. 40)

La responsabilidad es la actitud que nos permite establecer límites, pensar antes de actuar, aprender a tomar decisiones y responder por nuestros actos. (p. 40)

Existen personas que no han educado su libertad para buscar siempre lo mejor. Por el contrario, orientan su existencia a una serie de prácticas que van en contra de los valores que restan su libertad. (...) En otros casos, las personas renuncian a ejercer su libertad cuando ceden el control de sus vidas a líderes que les prometen resolver sus problemas o mejorar sus condiciones de vida. Temen ser libre y prefieren que otros decidan por ellos. (p. 40)

Es evidente la exaltación de la libertad, como ‘un derecho fundamental, y uno de los valores más apreciados’, que se ajusta plenamente a los requerimientos del mercado, que necesita sujetos libres para competir, y para consumir.

Se aprecia un menosprecio a formas de pensamiento alternativas, que conciben la libertad en otros términos. Pensar diferente, actuar distinto, se explica desde este texto como ‘miedo a ser libre’.

El ciudadano tolerante

Este rasgo del ciudadano, es desarrollado en la tercera unidad, titulada “nuestra identidad”, que propone como competencia a desarrollar, la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

En este contexto, la tolerancia al otro, queda reducida a la actitud que se asume ante la diferencia. Se asume la diferencia, como algo que hay que obviar a la hora de relacionarnos:

En las relaciones humanas, no importan tanto nuestras diferencias como nuestras semejanzas. (...) La tolerancia es la actitud de aceptación de la diversidad de la naturaleza humana y de sus distintas formas de expresión. (p. 56)

Así planteado, el enunciado oculta el patrón colonial que impuso un proceso de mestizaje cultural, producto de la esclavización de comunidades africanas, así como del sometimiento de las poblaciones indígenas que habitaban nuestro territorio. Al decir que la diversidad humana emerge en forma natural, la despoja de su explicación histórica.

Esta unidad, llamada ‘Nuestra Identidad’ bien podría ser un pretexto para que nuestros estudiantes comprendan las razones históricas que explican nuestra diversidad, y la forma como

las colonialidad del poder sigue siendo determinante a la hora de entender por qué en Colombia se agencian desde lo nacional y desde lo cotidiano, procesos de exclusión y discriminación que recaen con mayor fuerza sobre los grupos históricamente subalternizados.

Desde los planteamientos de Catherine Walsh (2009), esta percepción de la tolerancia, además de obviar la dimensión relacional, esconde la pervivencia de las desigualdades e inequidades que impiden que todos los grupos se relacionen en forma equitativa. Es una mirada que supone que no se requieren modificaciones estructurales en los ámbitos del poder, el saber, el ser, que han privilegiado a unos con relación a otros. Asume además que la tolerancia es suficiente para garantizar un proceso de diálogo y respeto entre todas las culturas.

Después de hacer una revisión de estos enunciados, paso a desarrollar el segundo momento propuesto para el análisis, consistente en usar las categorías propuestas por Van Dijk para identificar situaciones de racismo, que se constituye en un relato fundante de la colonialidad, que hasta hoy sigue legitimando la subalternización de unos grupos con relación a otros, en función de la raza como criterio determinante.

Este aspecto pretende, hacer visible el lugar que ocupa el subalterno en esta propuesta editorial para la formación ciudadana.

Transferencia o atribución de la posición subjetiva grupal (editorial), a la de toda la sociedad.

Esta estrategia constituye la tendencia del discurso a otorgarle un carácter social, a posturas ideológicas o valorativas propias del grupo editorial, pero que no necesariamente son compartidas por todas las personas.

Para mantener buenas relaciones con las personas que compartes habitualmente existen ciertas reglas de oro que reflejan tu buena educación. El conocerlas y ponerlas en práctica te abrirá las puertas hacia una vida feliz y llena de éxitos. (p. 10)

“Mi futuro depende de mí” (pp. 26, 42, 58)

Santillana como empresa adscrita al capital transnacional, defensora de las condiciones impuestas por la economía de mercado, hace aquí una declaración que otorga la responsabilidad del éxito y la felicidad a la actitud individual. Las reglas de oro, a las cuales hace alusión el texto, son una lista de normas de cortesía y buenos modales. (Saludar, sonreír, contestar ‘si señor’, ‘no señor’, no usar apodos, ayudar a otros, compartir, ‘dejar salir la alegría que hay en tu interior’, etc.), que de nuevo dejan entrever que para ser felices y tener éxito en la vida hay que tener buenos modales, y ser pacífico, no argumentar, no contradecir, entre otros.

· **Exclusión:** Se refiere al desconocimiento de la existencia de grupos sociales diferentes al blanco. Esto es según Van Dijk, una tendencia que se presenta en los libros de texto de representar la sociedad como homogénea, mono cultural y blanca. La diversidad se ve como un aspecto negativo.

· **Diferencia:** Si grupos diferentes al blanco son representados en los textos escolares, en ellos suele acentuarse las diferencias que son “enfaticadas y las semejanzas des-enfaticadas” .

· **Exotismo:** Es una manera de otorgar un carácter de exótico, extraño a las características de los *otros*.

· **Estereotipo:**

(...) los costeños son alegres y rumberos; los cachacos y los boyacenses son introvertidos; los paisas son jocosos y extrovertidos; los santandereanos son temperamentales y laboriosos; y los llaneros son personas recias y alegres. (p. 51)

En este fragmento, algunos grupos poblacionales del país son representados de forma estereotipada. La zona que habitan se constituye en un determinante de la personalidad y de carácter, así como un elemento homogenizador de las diversas manifestaciones culturales que pueden estar presentes en ella. Tales afirmaciones contribuyen a elaborar una representación según la cual, el rol y comportamiento de las personas está determinado por su lugar de origen.

Así mismo, esta configuración regional del país pasa por alto la alteración en las formas de vida y poblamiento que han sufrido diferentes regiones de nuestro país, como consecuencia del conflicto armado y su derivado, el desplazamiento forzado.

Por otra parte, en estos grupos que supuestamente representan la diversidad de la población colombiana no se mencionan habitantes de regiones como la Amazonía colombiana, o la región insular de San Andrés y Providencia.

Nelson Mandela es un personaje importante en la búsqueda de la libertad del ser humano, específicamente de la gente de raza negra. (p. 41)

El enunciado anterior, revela la raza como unidad de referencia simbólica para hacer distinción de la población en la escala social, como enunciado que asigna legitimidad a la división racializada de la población, impuesta por su colonialidad del poder. Se presenta a

Nelson Mandela como actor individual, no se abordan las sublevaciones y las formas de resistencia que acompañadas de la acción de Nelson Mandela contribuyeron a la eliminación del Apartheid.

La enunciación ‘negro’ se constituye en categoría ideológica de la colonialidad, empleada para el establecimiento de relación de dominación y exclusión.

Auto-presentación positiva de Nosotros y Representaciones negativas Ellos.

Los grupos de pertenencia son aquellos en los que participamos de manera voluntaria, encontramos afinidad con otros en cuanto a gustos e intereses y podemos identificar a nuestros amigos y compañeros. Los clubes de lectura y de estudio y los clubes deportivos son ejemplos de grupos de pertenencia. (...) Existen otros grupos llamados tribus urbanas (...) Entre las tribus urbanas más reconocidas se encuentran los **skinheads** o “cabezas rapadas” que, en algunos casos, tienen un comportamiento agresivo; los **emos**, quienes manifiestan una personalidad “triste” y pesimista y, en algunos casos, tienden a hacerse daño a sí mismos; los raperos, quienes crean y escuchan música hip-hop; o los **otakus**, fanáticos del cómic japonés conocido como manga o anime, y que acostumbran a disfrazarse de sus personajes favoritos. Además están los **floggers**, que se caracterizan por el culto que rinden a su imagen y su obsesión por ser famosos; los **punker**os que se caracterizan por el desprecio a cualquier tipo de autoridad, y los **rastafaris**, un grupo que se distingue por su abierta protesta contra la pobreza y la opresión. (p. 50)

Este párrafo ilustra una tendencia evidente de los discursos públicos a presentar la diferencia como algo negativo. Podemos notar que todos los grupos (otros), categorizados como tribus urbanas, son descritos con rasgos predominantemente negativos.

En el siguiente enunciado, el *Nosotros* se presenta como amante de la libertad, y el *Ellos* es representado como temeroso de ser libre.

Existen personas que no han educado su libertad para buscar siempre lo mejor. Por el contrario, orienta su existencia una serie de prácticas que van en contra de los valores que restan su libertad. (...) En otros casos, las personas renuncian a ejercer su libertad cuando ceden el control de sus vidas a líderes que les prometen resolver sus problemas o mejorar sus condiciones de vida. Temen ser libres y prefieren que otros decidan por ellos. Esto se explica porque la libertad exige madurez (...) (p. 40)

El Nosotros es representado con atributos que están en función de la ‘búsqueda de lo mejor’, que ‘mantienen el control de sus vidas’, que ‘deciden por sí mismos’, que son ‘maduros’. En oposición, los otros ‘han cedido el control de sus vidas’, ‘temen ser libres’, ‘prefieren que otros decidan por ellos’.

· **La negación de racismo:** La representación positiva de *Nosotros* implica la mitigación de las cosas negativas. Por ejemplo, en el caso del colonialismo, o el racismo, suelen representarse como parte del pasado, o inexistente en nuestro contexto o en nuestro tiempo.

Esto es evidente en la siguiente pregunta, dirigida a estudiantes de 6° grado de secundaria:

¿Qué harías si en la actualidad se viviera una situación como el apartheid en Colombia?

¿Consideras que se sigue presentando la discriminación en algún lugar del mundo? (p. 41)

Después de narrar algunos datos de la historia de Nelson Mandela y su lucha contra el Apartheid en Suráfrica, se plantean unas preguntas a partir del texto. Las dos preguntas dan por sentado que ese tipo de prácticas son ajenas al contexto colombiano. Se asume que es una posibilidad remota. Es parte de la tendencia de atribuir a otros contextos la situación de racismo. En este caso se describe como un proceso propio de las sociedades africanas. En esa explicación se omite el papel que el colonialismo europeo tuvo en la imposición de ese sistema de exclusión.

· **Texto e Imágenes**

El adagio popular reza que “una imagen vale más que mil palabras”. Esto parece adquirir validez si tenemos en cuenta que en los textos escolares de las últimas décadas, puede observarse un aumento en el despliegue de imágenes coloridas que suelen acompañar el desarrollo de los contenidos y actividades que en ellos se proponen.

Esto indica que las imágenes poseen un lugar relevante no solo como ilustración de lo escrito, sino como referente que incluso es usado como único mecanismo para el desarrollo de ciertos conceptos y contenidos temáticos.

En el caso del texto escolar seleccionado como objeto de análisis, puede ratificarse esta tendencia, dado que todas las páginas están acompañadas de ilustraciones, con mucho colorido. Se contabilizaron 67 ilustraciones y 7 fotografías.

En estas imágenes se puede apreciar una intención de hacer visible la presencia de la población afro colombiana en algunas situaciones. Sin embargo, la proporción en la cual aparecen sigue siendo reducida si se le compara con el grupo blanco, pues de las 67 ilustraciones sólo en 20 aparece alguna representación del grupo afro.

La forma como estas ilustraciones representan al grupo afro, contribuyen a acentuar visiones estereotipadas de ellos, pues se les asocia con roles relacionados con oficios de baja cualificación y remuneración, tales como las ventas ambulantes (p. 12, 13, 52) y problemáticas como el desplazamiento forzado (p. 32, 34). Los únicos aportes que se reconocen a este grupo se hacen evidentes en imágenes que los vinculan con la actividad deportiva, (p. 50 ,54), y en la lucha contra el Apartheid, en el caso de Nelson Mandela (p. 41).

La población indígena por su parte, es prácticamente invisibilizada. Sólo figuran en dos de las 67 ilustraciones. Se les asocia con la problemática del desplazamiento forzado, (p.35). Se representan tres grupos indígenas: Huitoto, Guambiano y Nukak totalmente descontemporizados, pues figuran como si aún vivieran en condiciones de nomadismo y ajenos a todo intercambio cultural con los demás grupos sociales en nuestro país. En sus representaciones no se hace visible la contribución que estas comunidades han hecho a la construcción de la nación colombiana desde lo social, económico, étnico y cultural, aunque la Constitución Política de Colombia señale que este es un país con carácter “pluriétnico y multicultural” (Artículo 7).

En ese sentido, concluyo con las palabras de Sandra Soler (2005), al referirse al compromiso social y resistencia que desde la escuela puede ejercerse contra prácticas discursivas dominantes, que no son evidentes en los textos y que por ende, requieren ser ‘desenmascaradas’:

El develamiento de cualquier forma de racismo, xenofobia, dominación, y segregación que circule en la escuela y en especial en los libros de texto es también un ejercicio pedagógico de compromiso social y resistencia política que pueden ejercer los educadores para enfrentar en las aulas de clase las prácticas discursivas hegemónicas y no aceptar desde la ignorancia cómplice la pretendida neutralidad de los textos escolares y los discursos de la ciencia. (p. 122)

7. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

El texto escolar ha cumplido históricamente una función ideológica tendiente a la trasmisión de valores, imaginarios y representaciones de la sociedad que los ha producido.

Desde su incorporación en la escuela colombiana han jugado un papel muy importante para la trasmisión de valores e imaginarios así como para la constitución de un determinado tipo de ciudadano acorde con las demandas de los proyectos políticos de un momento determinado.

Es así como a partir del siglo XIX una vez concluidas las guerras de independencia y en el proceso de construcción del estado nacional, los textos escolares le apuntaron a la formación del ciudadano ilustrado, en el cual se exaltaban valores como la razón y la virtud. Era el ciudadano cumplidor del deber, trabajador, que obraba racionalmente tanto en la vida pública como en la vida privada. Era también el ciudadano heroico, dispuesto a dar su vida por el bien de la patria. Los textos escolares fueron entonces portadores del discurso del orden, la patria, la nación, la libertad y la ciudadanía, en un período en el cual la educación pública era controlada por el Estado.

Posteriormente este ideal se fue matizando con la aspiración de alcanzar la modernización. Era entonces un ciudadano aunque laico, también moralista, y entonces ser buen cristiano se asoció durante mucho tiempo a la idea de ser un buen ciudadano. El texto escolar se constituyó entonces, en un instrumento usado para alcanzar la modernización y para construir la identidad nacional. Modernizarse equivalía ser como *ellos*, los civilizados europeos, y abandonar las formas culturales propias, si estas no encajaban en este canon. Asumir ciertas normas de comportamiento estuvo asociado con dejar atrás los comportamientos heredados de la ‘barbarie’ y entrar al mundo civilizado. Era la forma también de higienizar la población y limpiarla de las impurezas de la herencia indígena y africana, y de este modo materializar en la práctica lo que Santiago Castro denomina: “el imaginario de la blancura.

En este sentido, el patrón de poder colonial establecido por los europeos en América, se mantuvo prácticamente intacto, y así fue plasmado en los textos escolares, enmarcando en la categoría de ciudadano la racionalidad europea que lo imaginaba, masculino, blanco, y poseedor de bienes. Esto justificaba desalojar de tal estatus a indígenas, afros, campesinos, y mujeres.

La identidad nacional, que los textos exhibieron en sus páginas respondía a un modelo mono cultural y euro centrado que pretendía borrar de la memoria colectiva los residuos de la herencia indígena o africana, y fijaba en la memoria el heroísmo blanco, como mecanismo para legitimar el poder hegemónico de los continuadores de los próceres.

Actualmente, los textos escolares, conservan su valor ideológico, son depositarios de la normatividad vigente y pese a la incursión de nuevas tecnologías y de la incidencia cada vez

mayor de los medios masivos de comunicación, y las redes de información, siguen ocupando un lugar privilegiado en la cultura escolar. Así mismo, hoy como ayer siguen reflejando los imaginarios y representaciones de la cultura dominante que los ha producido.

Sin embargo, el carácter y posibilidades de difusión del texto escolar ha tenido algunas modificaciones con relación a las que tuvo siglos atrás, pues hoy, más que responder a las apuestas sociales y políticas de gobiernos locales de turno, obedece a una lógica que opera en el escenario global, y que dados los avances en el campo de los transportes, la tecnología y la información, ha ampliado las posibilidades de difundir a nivel mundial un imaginario cultural de orden global.

Las industrias editoriales, con sus criterios empresariales basados en la productividad, la competitividad y el afán de lucro, han optado por una concentración regional de acuerdo a la lengua predominante, derivando en la absorción del mercado local, para lograr una posición dominante en el mercado. En el caso de Santillana, ha logrado un posicionamiento en América Latina, pues sus locales competidores han tenido que supeditarse a ella en calidad de prestadores de servicios o simplemente salir del mercado. Esta situación ha impuesto una División Internacional del Trabajo que a nivel de producción cultural coloca a las periferias en condición de subalternidad, pues ellas no son visibilizadas como productoras de conocimientos válidos, en tanto carecen de los mecanismos financieros para posicionarse como líderes del mercado, convirtiéndose en receptoras y consumidoras del saber editado desde la centralidad.

Como consecuencia de esto, el imaginario y el saber local es anulado y despojado de su estatuto epistemológico, o representado desde la racionalidad blanca occidental, en tanto la cultura, y los modelos de existencia que se difunden masivamente a escala planetaria, son

aquellos generados desde los centros de poder mundial, y en esa medida sus apuestas ideológicas estarán en función de la homogenización cultural promovida por el proyecto neoliberal, dominante en el panorama mundial actual, situación que implica además una presunta “superioridad epistémica”, del saber que difunden las transnacionales de la información sobre el saber de la periferia, construido localmente.

Este imaginario global, se expresa a través de diferentes enunciados, que se venden como discursos aparentemente inobjetables en tanto expresan un supuesto consenso universal en torno a proyectos, aspiraciones, y valores, comunes para todas las personas y sociedades del mundo. En el caso de la formación ciudadana, sus muchos enunciados como actualmente se presenta, circulan en el marco institucional de múltiples escenarios del hemisferio occidental, como educación en valores, educación para la convivencia, y en el caso de Colombia, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.

En esta propuesta prevalece un patrón de poder colonial que mantiene vigente la configuración de la ciudadanía desde el universalismo europeo, colonial y subalterno, que hoy enmarcado en las lógicas del modelo neoliberal, promueve la formación de ‘buenos ciudadanos’ que se comportan de manera ‘constructiva’ en la sociedad democrática. MEN (2004).

Esto porque al hablar de un tipo de ciudadanía que responde a ciertos estándares, propuestos desde los centros de poder mundial y expandibles a escala planetaria, se está invocando una concepción empresarial frente a la educación y única frente al tipo de ciudadano que se quiere, y por ende, al modelo de sociedad al que se aspira.

Se quiere y se aspira a un tipo de sociedad homogénea, que se inserte con éxito en las lógicas del mercado. De ahí que la competencia aparezca como enunciado recurrente en los

discursos económicos, políticos y ahora, educativos, como deseo internalizado de los sujetos, para alcanzar el éxito individual, basado en las posibilidades de consumo, como proyecto social propio del neoliberalismo.

Por otra parte, la propuesta de Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, asume una perspectiva Kohlbergiana, que mediante un proceso evolutivo, que se alcanza con la edad, y a medida que se avanza de grado de escolarización. En este proceso, el sujeto pasa del atraso moral al desarrollo moral, como paráfrasis de la narrativa euro céntrica que asume un proceso histórico único para todas las sociedades que inician siendo primitivas y avanzan hasta convertirse en modernas. Que primero son bárbaras y luego civilizadas; subdesarrolladas y después desarrolladas. El desarrollo moral es pues el *deber ser* de todos los sujetos, en este caso escolares, que deben marchar al unísono con el estándar en el cual se les ubica.

En este sentido, el desarrollo de competencias ciudadanas pretende influir en el moldeamiento de la conducta, puesta a prueba en condiciones sociales y laborales cada vez más inciertas. Así al desarrollar competencias cognitivas, emocionales y comunicativas, se espera que el individuo auto regule su manera de pensar, de sentir, de expresar lo que piensa y lo que siente para actuar de manera constructiva.

Esta propuesta es fielmente adoptada por el ejemplar seleccionado para su análisis, y como resultado de la aplicación de las herramientas propuestas desde el Análisis Crítico del Discurso, es posible identificar allí fragmentos constitutivos del patrón colonial de poder, a partir del develamiento de los rasgos que le otorga al ideal de ciudadano deseable.

El texto escolar analizado presume que su utilización se dará en contextos urbanos, y homogéneos, en tanto quienes lo usan comparten el mismo idioma, la misma historia, las mismas

creencias, hacen parte de un solo tipo de familia -nuclear- y en ese sentido representan un ideal de ciudadanía desde la razón blanca occidental, universalista y euro centrada.

Si acaso aparecen, las culturas que están arraigadas a un territorio específico y a unas tradiciones no occidentales son presentadas de manera marginal, aislados de las prácticas socioculturales, silenciadas frente a sus aportes en la configuración de la nación colombiana.

El texto desarrolla sus contenidos con base en un saber elaborado desde la academia occidental, que despoja de su estatuto epistemológico los saberes construidos producto de la experiencia y la cotidianidad de campesinos, afros, e indígenas.

En términos generales, los subalternos son representados de forma negativa, en tanto asumen roles de poca remuneración y reconocimiento social (vendedores ambulantes), o están vinculados a problemáticas sociales como la pobreza y el desplazamiento forzado. Se siguen utilizando categorías como “gente de raza negra” que implican una construcción ideológica de la colonialidad que legitima el establecimiento de relaciones de dominación basadas en la raza como criterio determinante.

El texto escolar de la serie “Valores y Convivencia, grado 6^o” de la Editorial Santillana, editado en el año 2012, es solo una muestra representativa, de una tendencia de carácter hegemónico a nivel mundial, que configura un perfil de ciudadano ideal basado en atributos que conforman el repertorio de valores y comportamientos requeridos para interactuar exitosamente en la cultura global, como la higiene, el acatamiento de las normas de urbanidad, la madurez emocional, la actitud no conflictiva, pacífica, la colaboración, la apertura al diálogo, la libertad, el respeto y la tolerancia.

Ahora bien, desde otra perspectiva es importante señalar que un texto de competencias ciudadanas puede también configurarse como una alternativa para que emerja el reconocimiento de saberes diversos, silenciados por los modos hegemónicos de construcción del saber científico, occidental, moderno. Lo que implica un nuevo tipo de racionalidad, que debe pretender el reconocimiento y la puesta en escena de la diversidad de epistemes, saberes, pedagogías, formas de relación con el saber, la naturaleza, la autoridad, entre otras.

Este nuevo tipo de racionalidad conduce necesariamente a pensar una propuesta de texto escolar desde una mirada decolonial. Construir un texto escolar hacia la interculturalidad supondría:

- La construcción de saberes desde el diálogo intercultural a partir del reconocimiento del aporte de los subalternos, desde epistemologías otras.
- Elaboración de textos en distintos lenguajes.
- Textos elaborados a partir de un acercamiento a las comunidades y sus contextos, y un reconocimiento a los ‘diferentes’ no reconocidos por el imaginario de la blancura.
- Reorganización de diseños curriculares que privilegian unos saberes sobre otros, de modo que los textos puedan dar voz a quienes tradicionalmente han sido silenciados por la cultura occidental.
- Diseño de actividades y tareas en los textos que implique un diálogo de saberes con las diferentes visiones, interpretaciones, referentes, imaginarios, valores, del país, representados en la diversidad escolar presente en la escuela colombiana.
- Representaciones en las cuales se reivindiquen los aportes socioculturales de los subalternizados a la configuración de la nación colombiana, incluyendo los procesos

de resistencia que han permitido que estas culturas sobrevivan pese a los dispositivos impuestos por la colonialidad.

Dado que como se ha dicho en este trabajo, el texto escolar no opera por sí solo, sino que requiere la mediación de un maestro que lo dote de sentido, ninguna transformación que se haga en los textos tendrá repercusiones si estas transformaciones no tocan los sistemas educativos y sus prácticas. Estas ameritan una resignificación desde las realidades económicas, culturales, sociales, científicas, artísticas, del pensamiento ‘otro’.

Lo planteado en esta tesis deja abiertos muchos caminos para la investigación. Indagar sobre el impacto que tienen los textos escolares que reproducen la matriz colonial en los estudiantes y a través de qué enunciados se hace visible, la forma como han sido apropiados los estándares de competencias ciudadanas en las prácticas de los docentes de la escuela pública en nuestro país; el impacto que ha tenido la institucionalización de estos estándares de competencias ciudadanas en las prácticas de ciudadanía de las instituciones escolares; Las narrativas de ciudadanía desde una mirada decolonial, como alternativa al discurso moderno, colonial, eurocentrado; Uso crítico de los textos escolares en procesos de formación ciudadana, son solo algunas de las muchas inquietudes que pueden surgir como punto de partida para futuras reflexiones e investigaciones.

8. Referencias Bibliográficas

Bibliografía citada

Alarcón Meneses, Luis & Conde Calderón, Jorge (2003). *Manuales escolares, ciudadanía e identidad nacional en el Caribe Colombiano, Análisis heurístico, bibliográfico y estudio histórico, educativo y pedagógico, 1832-1898*. Universidad del Atlántico.

Alarcón Meneses, Luis (2011) “Educación, nación y ciudadanía en el Caribe colombiano durante el período federal 1857 – 1886. UNED, España.

Alegre, María Cecilia. (2008). La enseñanza para la formación ética y ciudadana en la Argentina a partir de la vuelta a la democracia. El caso de la inclusión de los derechos humanos en los libros de formación ética y ciudadana. Conferencia, en: Seminario *Internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile*. Pp. 241 – 249.

Arteaga, Carmen. (2008). Democracia y ciudadanía representadas en libros de texto de primaria venezolanos. Conferencia, en: Seminario *Internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile*. pp. 221 – 235

Barra Almagiá, Enrique. (1987) El desarrollo moral, una introducción a la teoría de Kohlberg. En: Revista *latinoamericana de Psicología*. Vol. 19 Número 001. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia, pp. 7-18)

Blanco García, Jorge Enrique, Castillo Godoy, Henry & Guerrero López, José Leonardo. (2013) La constitución del sujeto en los estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales. Una mirada desde la colonialidad del poder, saber y ser. (Tesis de Maestría). CINDE y Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Cacho, Jesús (1999). El negocio de la libertad. Foca Ediciones. Madrid, España.

Castro Gómez & Grosfoguel. (2007) El Giro Decolonial. *Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Castro Gómez Santiago. (2005) La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D.C.

Castro Gómez Santiago. (2005). La Poscolonialidad explicada a los niños. Editorial Universidad del Cauca. Instituto Pensar, Universidad Javeriana, Popayán.

Chaux, E. Lleras, J. & Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas, de los estándares al aula*. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales CESO, Ministerio de educación, Bogotá.

Chaux Torres A. & Ruiz Silva, A. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. ASCOFADE (Asociación Colombiana de Facultades de Educación). Bogotá, Colombia.

De Sousa Santos. (2006). *Reinventar la democracia. Reinventar el estado*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.

De Sousa Santos, B (1998) *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Siglo del Hombre Editores. Ediciones Uniandes. Universidad de los Andes. Bogotá

De Souza Silva, José. (2008). *La geopolítica del conocimiento y la gestión de procesos de innovación en la época histórica emergente*. Red Nuevo Paradigma para la innovación institucional en América Latina. (Trabajo en progreso, sin revisión). Campiña Grande, Brasil.

García Canclini, Néstor. (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México D.F. Editorial Grijalbo.

Garzón López, Pedro. (2012). *Multiculturalismo, ciudadanía y derechos indígenas: hacia una concepción decolonial de la ciudadanía indígena*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid. Madrid, España.

Gimeno Sacristán, José. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las *competencias* en educación. En: Gimeno, José. (2008). *Comp. Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Ediciones Morata, pp. 15-58.

Gómez, Thomas. (2004). Lugares de la memoria e identidad nacional en Colombia. En: *Utopía para los excluidos. El multiculturalismo en África y América Latina*. Comp. Jaime Arocha. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

Granda Merchán, Sebastián. (2003). *Textos escolares e interculturalidad en Ecuador. Serie Magister, Volumen 40*. Universidad Andina Simón Bolívar. Editorial AbyaYala.

Hardt Michael & Negri Antonio. (2000) *Imperio*. Edición Universidad de Harvard. Cambridge, Massachussets.

Herrera, Marta Cecilia, Pinilla Díaz, Alex y Suaza, Luz Marina. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales. (1900-1950)*. Bogotá, Editorial Universidad Pedagógica Nacional, 208 páginas.

Lander, Edgardo (Compilador) (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.

Marshall T.H. & Bottomore Tom. (1991) *Ciudadanía y clase social*, Alianza Editorial, Madrid, España.

Martínez Boom, Alberto. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.

Mezzandra, Sandro. (Compilador.) (2008). Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales. Madrid, España.

Mignolo, D. Walter. (2003). Historias locales/ diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid, España. Ediciones Akal.

_____ (2002). Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica. En: Catherine Walsh, Freya Schiwy, Santiago Castro-Gómez (eds). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala.

Miñana, Blasco & Rodríguez, José Gregorio (2003). La educación en el contexto neoliberal. En: Restrepo Botero, Darío (Editor). *La Falacia Neoliberal. Crítica y alternativas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Ediciones Antropos.

Pagés, Blanch Joan. (2008). Los libros de texto de Ciencias Sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas. Conferencia, en: Seminario *Internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile*, pp. 24 – 56.

Herrera, Marta Cecilia, Pinilla Díaz, Alexander y Suaza, Luz Marina. (2003)

Porro, Isabel & Ippolito Mónica. (2003). Educación, Política y Régimen Político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media argentina (1953 – 2003)”, en: *6º congreso de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político*, Universidad Nacional del Rosario.

Rivera Reyes, Honorio. (2012). Salvajes, maliciosos y melancólicos. El afro y el indígena en los textos escolares de Ciencias Sociales antes y después de 1991. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Romero Medina, Amanda. (2012). Prácticas discursivas sobre racismo y afrodescendientes. Articulaciones entre racismo, colonialidad y educación popular en Colombia. (Tesis Doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

SED (2000). Estudio exploratorio “Comprensión y sensibilidad ciudadana de los alumnos de 5º grado del Distrito Capital”. Santa fe de Bogotá.

Serrano, Pascual. (2010). *Traficantes de información: historia oculta de los grupos de comunicación españoles*. Madrid, España. Ediciones Akal, S.A.

Toro Blanco, Pablo. (2008). Concepciones de ciudadanía en Chile a través de textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (1850-1930). Conferencia, en: Seminario *Internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile*. Pp. 250-262.

Walsh, Catherine. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya – Yala. Quito, Ecuador.

UNESCO-OREALC-CEAAL (1997). *Los aprendizajes globales para el siglo XXI. Nuevos desafíos para la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina*. Brasilia.

Van Dijk. (2006). Discurso de las élites y racismo institucional. En: Manuel Lario (Ed.). *Medios de comunicación e inmigración*. (pp. 15-34). Murcia: CAM – Obra Social. Convivir sin racismo.

_____ (2004). Racismo, Discurso y Libros de Texto. La cobertura de la inmigración en los libros españoles. En: *Simposio sobre derechos humanos en libros de Texto*. Estambul, abril de 2004. Recuperado de: es.scribd.com/doc/28336016/Racismo-Discurso-y-Libros-de-Texto

_____ (2005). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso. Tomo I. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, España. Editorial Gedisa.

_____ (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad, pp. 143-177. En: Wodak Ruth & Meyer Michael. *Métodos del análisis crítico del Discurso*. Barcelona, España. Editorial Gedisa.

_____ (1996). *Análisis del discurso ideológico*. México. pp. 115-46. Recuperado de <http://segundaslenguaseinmigracion.com/L2ycomptext/Anlisisideolgico.pdf>

_____ (1994). *Discurso, poder y cognición social*. En: *Cuadernos No. 2, Año 2, Octubre de 1994*. Maestría en lingüística-Escuela de Ciencia del Lenguaje y Literaturas.

ARTÍCULOS DE REVISTAS Y RECURSOS DE ELECTRÓNICOS

Boron, Atilio A. (2004). *Imperialismo, Movimientos sociales y ciencia crítica latinoamericana*. Entrevista en: *Revista Digital: Herramienta debate y crítica marxista*. Recuperado de: <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-28/imperialismo-movimientos-sociales-y-ciencia-critica-latinoamericana>

Cairo Carou, Heriberto. (2009) La colonialidad y la imperialidad en el sistema-mundo. *Revista Viento Sur*. Número 100, Enero 2009. Recuperado de: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/258.pdf>

Cardozo, Erlam Néstor. (2001) (Enero-septiembre). Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1972-1917. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: XIII, (29-30), (131-142).

CEPAL. (1992) Número extraordinario. La apuesta educativa en América Latina. Ernesto Ottone. Recuperado de: www.eclac.org/publicaciones/xml/1/19391/ottone.htm

CERLARC. (2003) Ministerio de Cultura de Colombia. Impacto económico de las industrias culturales en Colombia. Convenio Andrés Bello, Bogotá.

UNESCO-CERLARC (2013). El libro en cifras. Boletín estadístico del libro en Iberoamérica. 03/Julio 2013. Volumen 3. Bogotá.

Choppin, Alain. (2001) (Enero-septiembre). *Pasado y presente de los manuales escolares*. Traducido por Miriam Soto Lucas. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín. XIII, (29-30), (209-229).

Corona, Sarah & de la Peza, Carmen. (2000) (Enero – junio). La educación ciudadana a través de los libros de texto. *Revista Sinectica 16*. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/16_la_educacion_ciudadana_a_traves_de_los_libros_de_texto.pdf

Fairclough, Norman (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. En: *Revista Discurso & Sociedad*, Vol 2(1) 2008, 170-185
Recuperado de: [http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Fairclough.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Fairclough.pdf)

Fukuyama, Francis. (1989). El fin de la historia y el último hombre. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/files/Francis%20Fukuyama%20%20Fin%20de%20la%20historia%20y%20otros%20escritos.pdf>

Gentili, Pablo. (1996). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento1.pdf

González, María Paula. (s.f.) Formación ciudadana e identidades: los cambios de la reforma educativa argentina. Una mirada desde los libros de texto. *Recuperado de:* (www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1454080.pdf)

González, García Erika. (Mayo-Agosto, 2012) Educación de la cultura política en los manuales escolares de educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos. *En: Profesorado. Revista*

de currículum y formación del profesorado. 16 (2) En:
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev162COL12.pdf>.

Grinberg, Silvia. (2013). Pedagogía de las competencias y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. La formación: entre la reinserción y la abyección. *Revista textos*; Bogotá; Año: 2013 vol. 8

Herrera, Martha Cecilia. (s.f.) 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

_____. (s.f.) Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina: La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente. Recuperado de: (<http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/1286228736leccioninauguralenfasiseducacioncultura ydesarrollo.pdf>).

Lombardo, Emilio. (2013). Etnografía de las nuevas formas de colonialidad: sobre el patrimonio universal y de la Humanidad. Recuperado de: <https://www.google.com.co/search?q=etnografía+de+las+nuevas+formas+de+colonialidad&aq=>

Martínez Bonafé, Jaumé. (Enero, 2008) Los libros de texto como práctica discursiva. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación.* 1(1), 62-73.

Melo, Jorge Orlando. (2006). El texto en la escuela colombiana: unas notas breves y una modesta propuesta. En: *Seminario sobre textos escolares" realizado en la Feria del Libro de Bogotá.* Recuperado de: <http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/textoyescuela2006.pdf>

Mignolo, Walter. (Enero-diciembre, 2005). Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: Lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. *Revista Tabula Rasa.* 3, 47 – 72.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). Pruebas saber 2003. *Talleres de socialización del programa de competencias ciudadanas.* Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-58621.html>

_____. (2012). *Competencias Ciudadanas.* Recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-235147.html>

_____. (2012). Préstamo BID 2709/OC – CO. *Programa de apoyo en gestión del plan de Educación de calidad para la prosperidad.* Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-310052archivo_pdf_31_julio_p1.pdf.

_____. (2010). *Plan Sectorial de Educación (2010-2014).* Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles_281543_archivo_ppt_ministra.pdf

_____ (2006). *Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016)*. Recuperado de: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-channel.html>

_____ (2006). *Plan Sectorial de Educación (2006-2010)*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-152025.html>

_____ (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf

_____ (2006). Estándares básicos de competencias ciudadanas. ¡Formar para la ciudadanía, sí es posible! En: Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf

_____ (2002). *Plan Sectorial de Educación (2002-2006)*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85273.html>

_____ (1996) *Plan Nacional Decenal de Educación (1996-2005)*. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121191_archivo.pdf

Muñoz Monsalve, Mónica. (2013). El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948. En: *Revista Historia y Sociedad, No. 24. Enero-Junio de 2013. Páginas 215-240*. Medellín, Colombia.

Ortiz Fernández, Carolina. (2010). Cultura, genero, interculturalidad y colonialidad del poder en los textos escolares de comunicación. En: *Revista Investigaciones Sociales, Vol.14 N°24, pp.245-258 (2010)*, Lima, Perú. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/N24_2010/pdf/a14.pdf

Pinilla Díaz & Torres Juan Carlos. (s.f.) El conflicto colombiano y la investigación sobre formación ciudadana en la última década. Recuperado de: www.dimensioneducativa.org.co/.../Informaci_n_documento_relacionad...

Pimienta Betancur, Alejandro. (2008). Formación ciudadana en Colombia. Hacia una necesaria re-politización. En *Revista Uni-Pluri/versidad, 8 (1)*, 71-78. Medellín; Editorial Marín Vieco Ltda.

Quijano, Aníbal (2003). Notas sobre raza y democracia en los países andinos. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias sociales*, volumen 9, número 1, enero-abril 2003, pp. 53-59. Universidad Central de Venezuela, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/177/17709104.pdf>

_____ (2000). Colonialidad del poder, Eurocentrismo y América Latina. Argentina, pp. 201–246. Recuperado de:

<http://ecaths1.s3.amazonaws.com/antropologiaslatinoamericanas/1161337413.Anibal-Quijano.pdf>.

_____ (2000). Colonialidad del poder, Globalización y democracia. Lima, Pp. 1-23. Recuperado de: <http://www.rrojasdatabank.info/pfpc/quijan02.pdf>

RavettinoDestefanis, Alejandra. (2012) La industria editorial latinoamericana: circuitos de distribución y división internacional del trabajo cultural en el marco de la globalización/neocolonización. Ponencia presentada en I Jornadas de Estudios de América Latina y El Caribe. Mesa 2: Políticas culturales. Coordinadora: Tamara Smerling. Instituto de Estudios de América Latina y El Caribe (IEALC). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 26, 27 y 28 de septiembre de 2012.

Ruiz Barrera, Juan Manuel. (2011). La higiene de la niñez colombiana. En: *Revista virtual de investigación en Historia, Arte y Humanidades*. Volumen 1, Número 2, Marzo – Junio.

Safón Cano, Vicente. (1997) ¿Del Fordismo al Postfordismo? El advenimiento de los nuevos modelos de organización industrial. Universidad de Valencia. En: I Congreso de Ciencia Regional de Andalucía. Andalucía en el umbral del siglo XXI. Recuperado de: http://www2.uca.es/escuela/emp_je/investigacion/congreso/mbc011.pdf

Soler Sandra. (2009). La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. En: *Sociedad y Discurso. Revista del Departamento de Lengua y Cultura de la Universidad de Aalborg*. Número 5, pp. 107-124

Torres, Doris & Londoño Carlos (2011). Textos y Pedagogía en los albores del siglo XX en Colombia. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. No. 16, Tunja, enero-junio Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. RUDECOLOMBIA, SHELA-HISULA Pp. 255-278. Recuperado de: www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhe

_____ (2010). El uso de la lectura y la escritura como estrategia para enseñar la higiene en la escuela colombiana de los albores del siglo XX. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Volumen 15, pp. 271-298. Recuperado de: www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhe

Walsh, Catherine. (2009). Interculturalidad crítica y Pedagogía de-colonial: Apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Recuperado de: www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/.../13582.PDFXXvmi=xvEq4lxqrPxX...

Wade, Peter (1999). Los guardianes del poder: biodiversidad y multiculturalidad en Colombia. Originalmentepublicado en: *The Antropology of Power: Empowerment and disempowerment in changing structures*. Editado por AngelaCheater. (Londres: Routledge), 73-87. Recuperado de: <http://personalpages.manchester.ac.uk/staff/peter.wade/articles/guardianes%20del%20poder.pdf>

Sitios web

www.uned.es/manesvirtual/portalmunes.html

www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/facts/default.aspx

<http://www.wipo.int/about-wipo/es/index.html>

<http://www.semana.com/nacion/articulo/la-recta-final-el-tiempo/86956-3>

<http://www.prisanoticias.com/es/pagina/el-pais-el-periodico-global-de-noticias-en-espanol/>

<http://www.prisaradio.com/es/pagina/compania-global-1/>

<http://www.prisatv.com/es/pagina/prisa-tv/>

http://www.elotropais.com/index.php?option=com_content&task=view&id=271&Itemid=69

http://www.encyclopedia-aragonesa.com/voz.asp?voz_id=5884

http://es.wikipedia.org/wiki/Opus_Dei

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2007/07/24/actualidad/1185228003_850215.html

<http://premiosortegaygasset.com>

<http://www.definicionabc.com/general/estandarizacion.php>

es.wikipedia.org

<http://www.semana.com/nacion/articulo/pruebas-pisa-paradoja-estudiantes-brutos-pero-felices/366960-3>

<http://www.semana.com/nacion/articulo/colombia-entre-ultimos-puestos-prueba-pisa/366961-3>

http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-13888215.html

http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/L/la_clave_esta_en_los_maestros/la_clave_esta_en_los_maestros.asp

Bibliografía de consulta sugerida

Benítez Romero, María Benita. (2004). *La ciudadanía en la teoría política contemporánea: Modelos propuestos y su debate*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.

Cardona Zuluaga, Alba Patricia. (2005-2006). *La nación de papel: textos escolares, lectura y política. Los Estados Unidos de Colombia, 1870-1876*. Dirección de Investigación y Docencia Universitaria, Eafit.

Castro Villarraga, O. (2001) "Las cívicas y los textos de educación para la democracia. Dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX", en Ossenbach G. y Somoza M. *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, (pp. 143-154) Madrid, UNED

Fernández, N. & García Pérez, F. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Volumen I. Sevilla, España. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Editores.

González García, Erika. (2011). *Ciudadanía, Identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. (Tesis Doctoral) Universidad de Granada, España.

Gargarella, Roberto (2002). La comunidad igualitaria y sus enemigos. Liberalismo, republicanismo e igualitarismo. En: *Republicanismo contemporáneo. Igualdad, democracia deliberativa y ciudadanía*. Universidad de los Andes, CIDER, Bogotá. Siglo del Hombre Editores.

Hernández, Andrés (2002). (Compilador). *Republicanismo contemporáneo: igualdad, democracia deliberativa y ciudadanía*. Centro Interdisciplinario de Estudios Regionales CIDER, Universidad de los Andes, Bogotá. Siglo del Hombre, Editores.

Laguardia Martínez, Jacqueline. (s.f.). Las industrias culturales en la crisis económica global: El caso de la muy agitada industria editorial. Universidad de la Habana. Recuperado de: www.uh.cu/centros/ciei/biblioteca/.../Las%20industrias%20culturales.pdf

Morillas Gómez, María Dolores. (2006). Competencias para la ciudadanía. Reflexión, decisión, acción. Materiales 12-16 para Educación Secundaria. Ediciones Narcea, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, España.

OssenbachSauter, Gabriela & Somoza Miguel (2000) Los manuales escolares como fuente para la historia de la Educación en América Latina. UNAD, Madrid. España