

La coincidencia entre “las educaciones” y la política, o la posibilidad de reconstruir el ámbito político desde la docencia intelectual y la educación política

María Eugenia Villa Sepúlveda*

Resumen

La coincidencia entre “las educaciones” y la política, o la posibilidad de reconstruir el ámbito político desde la docencia intelectual y la educación política

La coincidencia entre “las educaciones” y la política demarca la posibilidad de preservar y reconstruir el ámbito político desde el ámbito cultural en el momento actual en el que aquel pretende ser destruido por quienes orientan sus acciones bajo los supuestos de la ideología política neoliberal. Con la finalidad de argumentar esta afirmación, en este texto se ha partido de ensayar una definición de los conceptos educación y política, para relacionarlos, para definir la educación política y subrayar el alcance de reconstruir el ámbito político desde la diversidad de procesos educativos que se pueden configurar en las sociedades y, en especial, desde la formación de docentes que ejerzan una función social intelectual en torno a la educación política.

Palabras clave: *educación, política, educación política, conocimiento escolar, enseñanza de saberes y conocimientos sociales, docencia intelectual, formación del profesorado.*

Abstract

The coincidence of “the educations” and politics, or the possibility of reconstructing the political domain of intellectual instruction and political education

The coincidence between “the educations” and politics marks the possibility of preserving and reconstructing the political domain from the cultural realm in the present times, when it risks being destroyed by those who follow the principles of the neoliberal political ideology. To support this statement, this text starts by examining

* Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; estudiante de Doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona; integrante del Grupo de Investigación Comprender. Correos electrónicos: eugenia.villa@udea.edu.co, mariaeugenia.villa@e-campus.uab.cat

a definition of the concepts of education and politics, in order to relate them to each other, define political education, and highlight the possibilities of reconstructing the political domain based on the diverse educational processes that can be shaped in societies, especially by the training of teachers who play an intellectual social role in terms of political education.

Keywords: *education, politics, political education, school knowledge, the teaching of social knowledge, intellectual instruction, teacher training.*

Résumé

La coïncidence entre les éducatons et la politique, ou la possibilité de reconstruire la sphère politique à partir de l'enseignement intellectuelle et de l'éducation politique

L'idéologie néolibérale produit actuellement une grande détérioration de la sphère politique. Dans ce texte nous définissons les concepts d'éducation, de politique et d'éducation politique pour entrevoir une sphère politique construite à partir de la diversité de processus éducatifs qui ont lieu dans les sociétés et à partir de la formation des enseignants qui soient critiques de leur société.

Mots-clés: *éducation, politique, éducation politique, connaissance scolaire, enseignement de savoirs, connaissances sociales, l'enseignement intellectuelle, formation des enseignants.*

En tiempos donde nadie escucha a nadie
En tiempos donde contra todos
En tiempos de egoístas y mezquinos
En tiempos donde siempre estamos solos
Habrà que declararse incompetente
En todas las materias del mercado
Habrà que declararse un inocente o
Habrà que ser abyecto y desalmado
Fito Páez, *Al lado del camino*, 1999

Esta postura supone propiciar, en el estudiantado, el desarrollo de capacidades para describir, analizar y reflexionar en torno a un conocimiento escolar que debería ser configurado a partir de saberes y de conocimientos referidos a los contextos sociales del estudiantado.

Por otra parte, la postura epistemológica crítica es correlativa a un ejercicio docente intelectual que se dedique a la *educación política* del estudiantado, a fin de que cada quien participe políticamente, o haga parte, de los procesos de ordenamiento y de reordenamiento de las sociedades que se suceden en el ámbito político. Más precisamente, la educación política debe permitir que cada estudiante, en el ejercicio de su condición ciudadana, en el ámbito político, desarrolle la capacidad, o la posibilidad, de realizar acciones sociales con conciencia, o sabiendo y conociendo lo que hace, y en procesos de interacción con las dinámicas organizativas que se suceden en su sociedad para construir ordenamientos sociales democráticos (Pagès, 2009), privilegiando, como medio de construcción, el poder ideológico. Con esto, el ámbito político sería preservado y reconstruido, en



En la época contemporánea es urgente preservar y reconstruir el ámbito político, en tanto las acciones temerarias de quienes se guían por los postulados de la *ideología política neoliberal* buscan destruir este ámbito de las sociedades. Con respecto a esta situación, en este texto se argumenta que la preservación, o el resguardo anticipado, del ámbito político puede ser una oportunidad para volver a construirlo y que, esta reconstrucción, se puede realizar desde el ámbito cultural. En particular, desde los colectivos académicos de docentes que buscan educar, o humanizar, desde una *postura epistemológica crítica*.

tanto en él no predominarían, como medios de ordenamiento de las sociedades, los poderes coactivo y coercitivo (Bobbio, 2000). Por efecto de las prácticas de las y los docentes intelectuales que se orientan a la educación política del estudiantado, en el ámbito político podría predominar, como medio de ordenamiento de las sociedades, el poder ideológico.

A fin de desarrollar estos planteamientos, este texto contempla los siguientes apartes: en primera instancia se ensayan dos definiciones conceptuales: la de *educación*, que se ha pluralizado, y la de *política*, que ha permitido distinguir *lo político*. Enseguida se relacionan las *educaciones* y la política. A partir de allí se elabora una definición de educación política para ahondar en los procesos de construcción del conocimiento escolar con el que se puede llevar a cabo la educación política. Con estos elementos, finalmente, se enfatiza la importancia de reconstruir el ámbito político desde el ámbito cultural, mediante un ejercicio docente intelectual que se centre en la educación política del estudiantado, a fin de que propenda, desde su condición social ciudadana, en el contexto de procesos colectivos y mediante el poder ideológico, por construir sociedades democráticas.

De la *educación* a las *educaciones* y de la *política* a *lo político*

La *educación* puede ser definida como un proceso de humanización que se sucede, de manera incesante, en contextos humanos y por mediación de interacciones comunicativas que permiten socializar y formar a las individualidades de la especie humana (Morin, 1993), sujetándolas a una singular cultura. De este modo, los procesos de humanización, o educativos, tienen como finalidad que cada nueva individualidad de la especie humana se sujete, o se ate, a una singular cultura, por medio de procesos de socialización y de formación que conllevan comprender, o hacer parte de sí, el acervo cultural con el que deviene —en cada instante es distinta de sí misma— cada sociedad.

Sin embargo, los procesos educativos implican una ambivalencia y una posibilidad con respecto a su función de socialización y de formación de sujetos

de una singular cultura. La ambivalencia consiste en que, a través de ellos, por artificio humano y de manera deliberada, se conservan y, a la vez, se transforman las sociedades. La posibilidad radica en que pueden provocar procesos de subjetivación de las individualidades de la especie humana que han sido socializadas y formadas como humanas, mediante los procesos educativos, sujetándolas, o atándolas, a una determinada cultura. Esto es que si, mediante la educación, las individualidades de la especie humana se forman y se socializan como seres humanos sujetos a la cultura, mediante la misma educación pueden ser socializadas y formadas como subjetividades. Estas últimas pueden construir una perspectiva propia desde la cual pueden describir, analizar y reflexionar sobre las sociedades. Esta capacidad de reflexión les permite experimentar y ejercer la capacidad, o la posibilidad, de transformar las sociedades en las que han devenido. Las subjetividades son seres humanos que han construido una perspectiva propia desde la cual reflexionan sobre lo social. Esa reflexión les impele a participar en procesos de transformación. Con ello, la posibilidad de la educación es la de socializar y formar subjetividades que se distancian de los sujetos de la cultura.

Concebir la educación como un proceso de humanización mediante el cual se socializan y se forman sujetos de una singular cultura es reconocer su pluralidad. Esto, en cuanto a que cada sociedad, en su específico ámbito cultural, configura maneras diferentes de formar y socializar, es decir, de educar sujetos de su singular cultura. Por esto, el concepto *educación* es necesario pluralizarlo.

Con respecto a esta pluralización, se ha de anotar, por tanto, que la *educación* se refiere a un proceso que se desarrolla en cada sociedad de modo heterogéneo y dispar, y no de manera homogénea e idéntica. Pluralizar, entonces, la educación como *educaciones*, guarda la intencionalidad de subrayar las disparidades y las diferencias que se pueden observar en los procesos educativos que han delineado y que delimitan a las distintas sociedades.

Así, cada sociedad —como ámbito de interacción humana que se diferencia de otros ámbitos por la singularidad de su cultura— configura un singular

proceso educativo. Es decir, un modo diferente de socializar y de formar a quienes interaccionan en ella. En otras palabras, cada sociedad delinea un modo distinto de educar o de humanizar correlativo a la singularidad de su cultura. A la vez, los procesos educativos van delineando, u ordenando, de manera diferente, la cultura que distingue a cada sociedad. Por esto, pluralizar la educación como educaciones es, paradójicamente, aludir a la singularidad de cada uno de los procesos educativos que se suceden en el ámbito cultural de cada una de las diferentes sociedades humanas. Esto permite, además, distinguir los procesos educativos que se han sucedido, que se suceden y que se pueden suceder en la historia de la humanidad y la disimilitud de sociedades que son ordenadas mediante los procesos educativos.

Las razones por las cuales se podría pluralizar el concepto *educación* como *educaciones* pueden encontrarse, además, en la revisión de las características mediante las cuales se ha definido el primero.

La primera sería que si la educación es un proceso de humanización y si, como puede observarse, existen infinitas formas de devenir a la condición humana, entonces se puede afirmar que existen heterogéneos y dispares procesos de humanización. Dicho de otro modo, cada sociedad se puede distinguir por su diferente manera de humanizar, o de hacer devenir en ser humano a cada individualidad.

La segunda razón tiene que ver con que los procesos educativos se suceden de modo incesante a lo largo de las temporalidades y de las espacialidades en las que devienen las vivencias y las existencias humanas. Como estas temporalidades y estas espacialidades son dispares o diferentes para cada sociedad, tornan igualmente en heterogéneos y dispares los procesos educativos.

Una tercera razón para referirse a la educación de manera plural tiene que ver con que la educación se sucede por mediación de interacciones comunicativas en torno a la cultura de cada sociedad, en organizaciones en las que se difunde y enseña el acervo cultural que prescribe las acciones que son dables que se realicen en cada sociedad. Así, como en cada ámbito cultural se crean diversas formas

de interacciones comunicativas, los procesos educativos son diferentes al tomar el aspecto de esas interacciones. Del mismo modo, la educación también se puede pluralizar en tanto las organizaciones en las cuales se realizan los procesos educativos son diversas en razón de la diversidad de las sociedades. Por último, las maneras de difundir y de enseñar los acervos culturales son tan distintas como los acervos que se intenta poner en común o comunicar a través de los procesos educativos.

Una cuarta razón se relaciona con su finalidad de que cada individualidad de la especie humana comprenda el acervo cultural con el que se socializan y se forman quienes son sujetos de la cultura. En tanto cada acervo cultural es diferente, los sujetos de la cultura socializados y formados con ese entramado de sentidos, o tejido de signos y de símbolos, son también diferentes. Así, al observar los procesos educativos que se suceden en las distintas sociedades, pueden verificarse innumerables maneras que conducen a la incesante socialización y formación de las individualidades de la especie humana como humanas. Esto significa que los procesos de socialización y de formación son tan numerosos como lo son las sociedades humanas, en cuanto cada sociedad forma y socializa a las individualidades de su especie de acuerdo con las características de su ámbito cultural.

Una quinta razón por la que los procesos educativos resultan siendo dispares y heterogéneos parte de que implican tanto conservar como transformar las sociedades por artificio humano y de manera deliberada. La educación resulta siendo singular en cada sociedad, en la medida en que la lógica y los resultados de cada proceso de conservación y de transformación social, que se muestran dispares, insinúan la existencia de diversidad de procesos educativos. En suma, como las sociedades configuran diversidad de procesos educativos, estas se conservan y se transforman de modos diferentes, de acuerdo con la contribución que, a dichos procesos, hacen los procesos educativos. Igualmente, como la educación puede posibilitar procesos de subjetivación, estos mismos procesos se muestran como el fruto de la heterogeneidad y la disparidad de los procesos educativos.

Pluralizado el concepto *educación* como educaciones, es necesario anotar que en estas se puede distinguir una forma de educar que se orienta específicamente a la formación: la educación escolarizada. Esto, porque se ha de tener en cuenta que no todas las educaciones se llevan a cabo de manera escolarizada. Es decir, no todas las educaciones se realizan en una temporalidad-espacialidad institucionalizada, con la finalidad de formar seres humanos mediante métodos, o procedimientos, de enseñanza que se han especificado en disciplinas como la didáctica. La educación escolarizada y las formaciones a las que esta conduce según cada sociedad parecen coincidir en la historia de los procesos de humanización.

Con respecto al concepto de *política*, este puede ser definido como un ámbito de las sociedades desde el que estas pueden ser ordenadas y reordenadas (Bobbio, 2000). Esto significa que desde el ámbito político es plausible que los seres humanos ordenen y reordenen las sociedades. El medio del que se sirven es el ejercicio de tres de los poderes sociales: el coactivo, el ideológico y el coercitivo —que se configura mediante el ejercicio simultáneo de los poderes coactivo e ideológico—. La política así definida implica que, desde el ámbito político, es posible crear, deliberada o intencionadamente, el presente (Lechner, 1981) y, en general, el devenir de las sociedades.

Para ampliar esta definición se puede escribir, en primer lugar, que en las sociedades pueden identificarse distintos ámbitos en los que se suceden procesos diferentes y relacionados, que les permiten, a esas sociedades, sobrevenir o llegar a ser distintas a sí mismas en las temporalidades y en las espacialidades que configuran. Desde el conocimiento científico, en específico, desde el campo de las ciencias sociales se pueden identificar tres ámbitos: el económico, el cultural y el político.

El *ámbito cultural* es aquel en el cual las sociedades crean y movilizan el acervo cultural que prescribe las acciones que orientan su devenir como sociedad. El *ámbito económico*, por su parte, es aquel en el cual las sociedades producen y movilizan los recursos materiales e inmateriales con los que se pueden satisfacer las finitas necesidades humanas (Max-Neef, 1996). Desde el *ámbito político*, como ya se especi-

ficó, las sociedades se ordenan y se reordenan mediante el ejercicio de los poderes coactivo, ideológico y coercitivo.

Estos tres ámbitos están profundamente relacionados, en la medida en que en el ámbito cultural se crean y se recrean los sentidos, o signos y símbolos, mediante los cuales desde el ámbito económico se movilizan los recursos con los que, culturalmente, en cada sociedad se busca satisfacer las necesidades humanas, y desde el ámbito político, las sociedades pueden ser ordenadas y reordenadas. Este ordenamiento y reordenamiento de las sociedades permite, a su vez, crear una singular cultura y un particular modo de movilizar los recursos que, en conjunto, producen las sociedades a partir de las posibilidades que identifican en sus entornos naturales. De esta forma, vistas las relaciones de los tres ámbitos que pueden ser identificados en las sociedades, de manera general se puede postular que las sociedades crean singulares sentidos que les permiten organizarse y sobrevenir.

En segundo lugar, la definición de *política* presentada hace referencia a los medios con los cuales se ordenan y reordenan las sociedades desde el ámbito político. Estos medios son el ejercicio de los poderes sociales coactivo, ideológico y coercitivo. Estas formas de poder social pueden definirse con una mirada al conjunto de los poderes sociales que, desde las ciencias sociales, es posible tipificar.

Los *poderes sociales* pueden ser definidos como capacidades o posibilidades (Stoppino, 2000) que pueden ser experimentadas y ejercidas por cada ser humano en el transcurso de sus interacciones con sus alteridades.

Dichos poderes sociales tienen varias características. La primera es que son capacidades o posibilidades que no son externas o lejanas a nadie, esto es, que cada quien puede experimentar y ejercer los poderes sociales. La segunda característica es paradójica en cuanto a que la configuración de estos poderes se hace a partir de las vulnerabilidades propias de los seres humanos, es decir, que ante las vulnerabilidades, los seres humanos desarrollan capacidades o posibilidades. La tercera consiste en que se configuran de manera circunstancial y temporal, o sea, cada

poder social se configura en un contexto social y goza de una duración que es finita. La cuarta es que cuando dejan de ser capacidades o posibilidades y pasan a ser actuales a través de su ejercicio, por un lado, condicionan las acciones de las alteridades y, por otro, generan efectos en las sociedades. Finalmente, el ejercicio o la actualización de los poderes sociales provoca que se diluyan o se disuelvan en la interacción social; en otras palabras, a medida que los poderes sociales se actualizan, se deshacen como posibilidades para quienes los han experimentado. Por esto, pueden tornarse capacidades o posibilidades para las alteridades que interaccionan con quienes los han experimentado y los han deshecho al ejercerlos. La razón de ello es que toda posibilidad, en el momento en el que se actualiza, se diluye, se disuelve y, en fin, deshace lo que fuera su configuración. Así, todo poder social se deshace cuando pasa de ser potencial a ser actual (Luhmann, 1995; Stoppino, 2000).

Los poderes sociales se pueden tipificar como poder, poder económico, poder político, poder ideológico y poder coercitivo. Esta tipificación se puede hacer a partir de distinguir sus fines y sus medios (Bobbio, 2000). Por otro lado, en la tipificación hay que tener en cuenta los ámbitos en los que cada tipo de poder social se ejerce, es decir, el poder se ejerce en todos los ámbitos de la sociedad a fin de evitar la anomia o el desorden social (Luhmann, 1995). Por su parte, el poder económico se ejerce en el ámbito económico y los poderes político, ideológico y coercitivo se ejercen en las relaciones que existen entre los ámbitos político y cultural.

De esta manera, como se anotó, siguiendo a Luhmann (1995), el *poder* es ejercido en todos los ámbitos sociales. Su finalidad es dual: por una parte, guía las acciones de las alteridades y, por otra, garantiza la comprensión intersubjetiva que permite reducir la complejidad social que, en caso extremo, puede llevar a las sociedades a situaciones de anomia o desorden social. El medio del poder consiste en la posibilidad de comprender el entramado motivacional que prescribe las acciones de las alteridades para guiarlas según la propia voluntad. De ello resulta que el poder, en primer lugar, se opone a la coacción que entraña la violencia, en la medida en que su ejercicio guía las acciones de la alteridad sin que se ten-

ga que actuar en lugar de ella, aunque aparezca que esta actúa por su propia voluntad (Luhmann, 1995). En segundo lugar, el poder, en la medida en que su fundamento es el entramado motivacional de las alteridades, parece que se configura más bien en ellas y no en quien busca guiar sus acciones (Luhmann, 1995).

El *poder económico* tiene como fin la acumulación de los satisfactores de las necesidades humanas mediante su monopolización. Por lo que este poder social es de carácter tautológico, en tanto su fin es idéntico a su medio. El *poder ideológico* guarda como fin la construcción de consensos y de disensos, es decir, de acuerdos y de desacuerdos con quienes ejercen poder político. Su medio es la monopolización de los sentidos que han sido objetivados en una sociedad para difundirlos o enseñarlos. Es un poder social de carácter disuasivo.

Como se escribió antes, el ejercicio del *poder político* guarda como finalidad el ordenamiento de las sociedades mediante el ejercicio de la coacción. El ejercicio del *poder coercitivo* guarda, al igual que el poder político, como finalidad, el ordenamiento de las sociedades a través de una amalgama situacional, en el sentido de mixtura de cosas contrarias en una situación determinada, de coacción y de disuasión. El poder coercitivo resulta siendo la transmutación del poder coactivo, dado que este es imposible de ser ejercido todo el tiempo y con la misma intensidad, a condición de que no se quiera llegar al límite con el que tropiezan las situaciones de guerra: la eliminación de quien se ha constituido como enemigo. Esto, porque en las situaciones de guerra se emplea la coacción para lograr que el enemigo —que busca prevalecer o ser superior— llegue a una situación en la que quede indefenso (Clausewitz, 1984). Con ello, se ha de sentir obligado a entregar su voluntad a quien le ha coaccionado, con lo que este puede prevalecer sobre aquel si en el acto de coacción el enemigo constituido no perece. Valga acá mencionar que, en ocasiones, la guerra no se configura como situación para lograr la indefensión del enemigo. Como ha sucedido en el país, la prevalencia de quienes hacen la guerra implica que perezcan seres humanos a quienes se ha calificado como enemigos. Parece ser que pueden existir poblaciones prescindibles.

Por último, la definición de política anotada implica que, desde este ámbito social, es posible crear, de forma deliberada, el presente, y de manera general, el devenir de las sociedades. Con ello se quiere enfatizar cómo en el ámbito político, al igual que en los otros ámbitos, las acciones humanas son intencionadas o realizadas con la finalidad de alcanzar algún propósito. Además, gozan de voluntariedad y, en múltiples ocasiones, son seguidas de premeditación y de maduración. Por ello, si el ámbito económico es una espacialidad temporalidad de producción, los ámbitos cultural y político son espacialidades temporalidades de creación, desde los cuales es posible direccionar el modo como se han de producir y de movilizar los recursos con los que la humanidad satisface sus necesidades finitas (Max-Neef, 1996).

Definido así el concepto de *política*, puede entenderse que tal definición se encuentra en la esfera de los sustantivos, para los que corresponden la esfera de los adjetivos. En este caso, cuando se hace referencia a *lo político*, se determina lo que tiene que ver con el ámbito político de las sociedades. De esta forma, las acciones, interacciones y situaciones que resultan de las acciones e interacciones de los seres humanos pueden ser calificadas de políticas en la medida en que su finalidad consista en ordenar o reordenar las sociedades mediante el ejercicio de los poderes sociales coactivo, ideológico y coercitivo. De manera más específica, los seres humanos pueden ser calificados como *seres políticos* en cuanto participan, o hacen parte, de los procesos por los cuales se ordenan y se reordenan las sociedades, ejerciendo el poder político, el ideológico o el coercitivo. Esto, anotando que solo se puede hacer parte, o participar, de lo que se ha comprendido, es decir, de lo que se ha hecho que haga parte de sí, mediante los procesos educativos de socialización o de formación.

De la relación y la coincidencia entre las educaciones y la política

A fin de especificar, en este aparte, en qué se relacionan y en qué coinciden las educaciones con la política, es importante retomar el postulado de lo que se adjetiva como *político*, esto es, lo que corresponde al ámbito político de las sociedades. En específico,

corresponden al ámbito político de las sociedades los seres humanos, sus acciones, sus interacciones y las situaciones que crean en cuanto su finalidad es ordenar o reordenar las sociedades mediante el ejercicio de los poderes coactivo, ideológico o coercitivo. Las *educaciones*, por su parte, corresponden al ámbito cultural. De esta manera, relacionar las educaciones con la política es establecer vínculos entre dos ámbitos sociales: el político y el cultural. Dicha relación, a su vez, permite visualizar los aspectos en los que estos ámbitos de la vida social coinciden, por lo que, en los renglones siguientes, se consignan algunas relaciones que derivan en una coincidencia entre las educaciones y la política.

En cuanto a las relaciones, puede anotarse, en primera instancia, cómo en el ámbito cultural se socializan y se forman los seres humanos que en el ámbito político han de conservar y transformar las sociedades. Esto significa que, por medio de los procesos educativos, se pueden socializar y formar a los seres humanos para que desde el ámbito político conserven o transformen los ordenamientos sociales.

En segunda instancia, la socialización y la formación de los seres humanos que han de conservar o de transformar las sociedades desde el ámbito político se desarrollan con unos saberes y con unos conocimientos que se seleccionan del acervo cultural que prescribe las acciones que orientan el devenir de cada sociedad. Esto significa que de los saberes y de los conocimientos seleccionados en el ámbito cultural depende la orientación de las permanencias y de las transformaciones que se desarrollan en el ámbito político. Si los conocimientos con los que se construye el conocimiento escolar, con el que se forman los sujetos de la cultura, provienen del campo de las ciencias sociales y del campo de las ciencias humanas —en general, del campo sociohumanístico—, es muy posible que los sujetos de la cultura lleguen a ser subjetividades que tienen la posibilidad de transformar los contextos sociales en los que han sido socializados y formados. Lo lamentable es que, en la contemporaneidad, el campo del conocimiento científico desde el cual, casi que exclusivamente, se está construyendo el conocimiento escolar es el campo de las ciencias naturales (Nussbaum, 2010). Y que el conocimiento científico natural se transforma

en un conocimiento escolar de carácter técnico con el que se pretende, en la escuela, formar para el hacer y no para configurar el sentido de ese hacer. Con ello, los procesos de descripción, análisis y reflexión que pueden propiciar una perspectiva crítica, desde la cual las subjetividades se relacionan con las sociedades, quedan extirpados de la educación escolarizada.

En tercera instancia, las organizaciones creadas para el desarrollo de procesos de socialización y de formación corresponden al ámbito cultural de las sociedades. En cuanto en ellas se socializan y se forman los seres humanos que pueden generar permanencias o transformaciones en la interacción política, se sucede la tendencia que desde el ámbito político se las quiera gestionar o, en general, gobernar.

En cuarta instancia, los procesos de subjetivación que posibilitan los procesos educativos pueden derivar en procesos de transformación de las sociedades, los cuales se suceden en el ámbito político. En otras palabras, mediante los procesos educativos se pueden socializar y formar subjetividades políticas que, como tales, guardan la posibilidad de transformar las sociedades desde el ámbito político. Dicho de otro modo, las educaciones conllevan la posibilidad de que los seres humanos dejen de estar sujetos de algunos de los sentidos que prescriben sus acciones y que, en consecuencia, puedan construir sentidos propios para prescribirlas, y que si se aplican al ámbito político pueden, eventualmente, generar cambios que pueden ser tan imperceptibles como dramáticos en los ordenamientos sociales. De esta forma, los procesos educativos, en cuanto posibilitan procesos de subjetivación, pueden, eventualmente, provocar transformaciones sociales. Estas transformaciones incluyen la del propio ámbito político, como la que se propone en este texto, y que específicamente se refiere a que en el ámbito político se ejerza el poder ideológico como medio de ordenamiento de las sociedades.

Esta cuarta instancia de las relaciones entre las educaciones y la política conlleva la relación más provocadora y vital que puede existir entre el ámbito cultural y el ámbito político. Esta sería la posibilidad de que, desde el ámbito cultural, se transforme el ámbito político, desde el que, a su vez, se provocan los cambios que se suceden en las formas de ordenamien-

to de lo social. Esto significa, finalmente, que sería desde el ámbito cultural desde el cual se realizan, o no, las transformaciones de la vida y de la existencia en lo social. Esto porque, de igual manera, desde el ámbito cultural se pueden conservar los ordenamientos sociales, dado que, en este ámbito, se socializan y se forman los seres humanos que tienen la posibilidad de generar permanencias en lo social desde el ámbito político.

Esta posibilidad de que, desde el ámbito cultural, se conserven o se transformen los ordenamientos sociales se explica en la medida en que la realización de las educaciones se hace por medio de procesos de difusión y de enseñanza de saberes y de conocimientos que se seleccionan del acervo cultural, para transponerse (Chevallard, 2005) en el conocimiento escolar con el que se socializan y se forman los seres humanos que pueden conservar o transformar los ordenamientos sociales, desde el ámbito político, de acuerdo con lo que saben y conocen.

Al respecto, los procesos de enseñanza guardan más fortalezas que la difusión para la socialización y para la formación de seres humanos que conserven o que transformen los ordenamientos sociales. Esto en la medida en que, como se anotó, la enseñanza está orientada de manera explícita al aprendizaje y como tal busca que se logren comprensiones que van a definir las vivencias y las existencias de los seres humanos. En este caso, como seres que posibiliten permanencias o que, por el contrario, posibiliten transformaciones. Así, la *educación política* debería basarse más en los procesos de enseñanza, dado que lo que se enseña y lo que se deja de enseñar se proyecta eventualmente en la actividad o en la pasividad política de los seres humanos.

Llevando hasta sus últimas consecuencias esta última relación entre las educaciones y la política, que estriba en que desde las educaciones se pueden conservar o transformar las sociedades, puede plantearse una coincidencia entre aquellas. Esta coincidencia consiste en que los procesos educativos son procesos políticos, en cuanto a que, mediante los procesos educativos, se contribuye al ordenamiento de las sociedades. Lo que lleva a poder afirmar de manera más precisa, y no exenta de dramatismo, que desde

las educaciones se pueden conservar o transformar los ordenamientos sociales.

En consecuencia, con respecto a la coincidencia entre las educaciones y la política, de modo general se pueden hacer tres afirmaciones que permiten realizar una proposición. La primera afirmación, que es de base, consiste en que las individualidades de la especie humana, mediante los procesos educativos, llegan a ser humanas. La segunda afirmación es que pueden devenir sujetos de la cultura que desde el ámbito político desarrollen acciones tendientes a conservar los ordenamientos sociales. Aquí es necesario resaltar que es una tendencia, dado que, de forma evidente, las sociedades mantienen como constante el cambio que se puede suceder de manera rápida, mediana o lenta. A veces tan lenta, que las sociedades parecen mantenerse en un nivel de inmovilidad que se ha comparado con el de los tiempos geológicos, en los que parece no suceder nada hasta que algún fuerte movimiento terrestre cambia de modo dramático lo que parecía inamovible. Tal es el efecto de los acontecimientos políticos en la historia: revelan los procesos de ordenamiento y de reordenamiento social que, a simple vista, parecían no producirse, pero que constantemente se generan por efecto de las interacciones humanas en los distintos ámbitos sociales y, en especial, en el ámbito político: aquel desde el que de forma deliberada se construye el presente de las sociedades. La tercera afirmación es que, eventualmente, mediante una educación crítica —que permita describir, analizar y reflexionar con respecto a lo social—, los sujetos de la cultura pueden devenir en subjetividades. Estas, de forma ineludible y, a veces, a pesar de ellas mismas, inciden en el ámbito político de las sociedades, es decir, en el ordenamiento y el reordenamiento de los contextos sociales a través del ejercicio de poderes sociales propios del ámbito político: el coactivo, el ideológico y el coercitivo.

A partir de estas afirmaciones se puede proponer que las subjetividades se diferencian de los sujetos en que aquellas se definen como tales construyendo, a través de procesos de descripción, análisis y reflexión, una perspectiva crítica para explicar, interpretar o comprender las sociedades. De esta manera se puede especificar, por un lado, que como sujetos,

atados a un entramado cultural, los seres humanos tienden a conservar, si esto fuera posible, los ordenamientos sociales. Y, por otro, que como subjetividades, que se han liberado, o des-sujetado, de algunos de los entramados de una cultura, los seres humanos tienden a transformar los ordenamientos sociales. Como los procesos de conservación y de transformación de los ordenamientos sociales se suceden en el ámbito político, puede afirmarse que los sujetos y las subjetividades, respectivamente, conservan y transforman las sociedades mediante su participación política. Como los sujetos y las subjetividades que participan en el ámbito político se forman y se socializan, como tales, en el ámbito cultural mediante los procesos educativos, puede afirmarse que existe una coincidencia entre las educaciones y la política. De este modo, la coincidencia entre las educaciones y la política consiste en que mediante los procesos educativos se socializan y se forman los sujetos y las subjetividades que conservan y que transforman los ordenamientos sociales. Es decir, mediante dichos procesos se forman y socializan los seres humanos que han de participar en el ámbito político, desde el que se ordenan y se reordenan las sociedades, a través del ejercicio de los poderes sociales político, ideológico y coercitivo. Esta coincidencia entre las educaciones y la política entraña, por tanto, la coincidencia entre la cultura y la política, que está demarcada por la eficacia política de la cultura en torno a la que insistió Bobbio (Baca, 1995).

De la educación política y su deontología

La *educación política* consistiría en aquellas formas de socialización y de formación que tienen como finalidad que los seres humanos hagan patente y desplieguen la posibilidad o capacidad —es decir, el poder— de experimentar y de ejercer los poderes sociales coactivo, ideológico y coercitivo, con la finalidad de ordenar y de reordenar los contextos sociales en los que, en la cotidianidad, devienen por la mediación de sus vivencias y de sus existencias. En otras palabras, la educación política tendría como finalidad que las y los estudiantes experimenten y ejerzan aquellos poderes sociales mediante los cuales se puede crear deliberadamente presente y futuro para la humanidad. Esta finalidad de la educación políti-

ca es posible de ser alcanzada en la medida en que —retomando una afirmación de Santisteban (2010) con relación a la formación del pensamiento histórico— ella permite hacer ver a las y los estudiantes que cada persona puede, o tiene la capacidad, de desempeñar un papel en la dirección del curso de la historia de la humanidad. De manera general, la educación política es aquella que, en lo sincrónico, hace patente y permite desplegar el poder que cada ser humano puede experimentar y ejercer para ordenar y reordenar las sociedades y, en lo diacrónico, dirigir las historias de la humanidad en lo que se refiere a sus trayectorias y a sus destinos.

Definido el concepto de *educación política* desde una perspectiva descriptiva, es transcendente definirlo desde una perspectiva deontológica, lo que implica pasar de definir “lo que la educación política es” a “lo que debería ser”. El paso de lo descriptivo a lo deontológico con respecto a la educación política se fundamenta en dos aspectos: el primero tiene que ver con que si, mediante la educación política, los seres humanos se forman y se socializan como sujetos y subjetividades que pueden, de manera respectiva, conservar y transformar las sociedades, esta educación debe contemplar, de forma explícita, cuál debe ser el sentido de los cambios y de las permanencias sociales o, en otras palabras, cuál debe ser el sentido de las historias de la humanidad. Por otra parte, debe contemplar explícitamente que estas historias no tienen que darse al azar. Por el contrario, las historias de la humanidad pueden ser construidas por las acciones de la humanidad y, en específico, por cada uno de los seres que devienen en parte de la humanidad. Por esto, la educación política debe, finalmente, contemplar con explicitud en qué sociedad los seres humanos deberían devenir para que se dignifique la condición de la humanidad.

El segundo aspecto tiene que ver con que si, mediante la educación política, los seres humanos son conscientes de que pueden experimentar y ejercer los poderes sociales con los que, en el ámbito político, como sujetos o como subjetividades, pueden buscar, respectivamente, conservar y transformar las sociedades, esta educación debe contemplar en forma explícita “porqué”, “para qué”, “contra quién” y “en favor de quién” se deben ejercer esos poderes

sociales. Esto, en la medida en que cuando un ser humano torna consciente que los poderes sociales no son ni ajenos, ni lejanos, ni externos, sino que cada quien los puede configurar a partir de sus propias vulnerabilidades para poder devenir, debe ser consciente de que estos poderes se deben experimentar y ejercer de un modo que se acerque a la prudencia y que se aleje de la temeridad. Así, a través de los poderes sociales que pueden experimentar y ejercer los seres humanos, se pueden construir las sociedades en las que las personas pueden devenir dignificando la condición de la humanidad. En suma, el paso de describir “lo que la educación política es” a “lo que debería ser” atañe a que esta debe orientarse, de manera explícita, por la dignificación de la condición humana. Esta dignificación se puede lograr por medio de la participación de cada quien en el ámbito político de las sociedades, como subjetividades que pueden experimentar y ejercer los poderes sociales con los que se puede orientar el sentido de las historias de la humanidad.

Con respecto a la deontología de la educación política es importante anotar que debería ser definida por los colectivos académicos docentes de una manera contextualizada en las sociedades en las que enseñan. Esto es, que mediante el trabajo académico colectivo, las y los docentes deberían definir qué tipo de sociedad es más propicia para dignificar la condición humana y con referencia a qué valores esa sociedad se puede construir. Esto se justifica por el control del currículo que deben de tener los colectivos académicos docentes, cuya tarea no es solo enseñar, sino también de analizar y reflexionar “por qué”, “para qué”, “en contra de quién” y “a favor de quién” enseñan lo que cotidianamente se empeñan en enseñar.

El control del currículo por parte de los colectivos académicos docentes implica que los criterios que orientan, inconsciente o conscientemente, la construcción de decisiones que tienen que realizar, de manera cotidiana, sean construidos por ellas y por ellos en el marco de un trabajo colectivo y con la finalidad de que, mediante sus tareas, en las sociedades prevalezcan unos valores que favorezcan la posibilidad de devenir con dignidad. Ningún docente debería cumplir la función técnica de enseñar lo que en

instancias ajenas a sus prácticas se define que debe enseñar. Las y los docentes, como intelectuales, deben definir en procesos de análisis y de reflexión colectivos lo que debe enseñarse con relación a unos valores que favorezcan la dignificación de condición humana. En suma, los colectivos académicos docentes deben asumir el control de un currículo contextualizado según lo que son y lo que deberían ser las sociedades en las que enseñan. Esto, a fin de que a través de las educaciones, en especial, de la educación escolarizada, las sociedades puedan devenir en un sentido en el que se dignifique la condición humana y la de las otras especies con las que la humanidad comparte, en el planeta Tierra, su devenir.

Por lo anterior, en este escrito, la deontología de la educación política contempla una situación ideal y cinco *formas deontológicas*, que corresponden a las finalidades, a los contenidos y a la subjetividad de quien se ubica en el lugar de la docencia en estos procesos educativos.

La situación ideal de la educación política demarcaría que, mediante esta forma de educación, se formen y socialicen los seres humanos, para que busquen, de manera constante y persistente, su propia dignificación y la de aquellos con quienes devienen. Para instituir esta situación ideal se puede postular que el ordenamiento social que le es más propicio es el democrático, ordenamiento que se caracteriza porque, 1) nunca estará finiquitado; a cada nueva generación le corresponde defender y cualificar la democracia que sus antepasados le han legado y aun la que sus coetáneos han configurado; 2) en la perenne configuración de los ordenamientos democráticos han de tener la posibilidad de participar todas aquellas y aquellos que devienen en una determinada sociedad; y 3) este ordenamiento social se concreta en la vida cotidiana y en los ámbitos público, privado e íntimo.

En relación con esta situación ideal, las tres primeras formas de la deontología correspondiente a la educación política tienen que ver con las finalidades que las y los docentes decidan que esta forma de educación ha de tener. Esto, por el control del currículo que deben tener como intelectuales que se dedican a la enseñanza.

En consonancia con ello, y siguiendo los planteamientos de Pagès (2009), la primera forma de la deontología de la educación política consiste en que, desde el lugar de la docencia, se debe buscar que los y las estudiantes se socialicen y se formen como ciudadanos y ciudadanas que gozan de lucidez y de compromiso con la construcción de sociedades democráticas. Por lo que, en consecuencia, su lucidez y su compromiso deben abarcar las dimensiones inseparables del saber y del conocer, es decir, de la conciencia, y la del hacer con otras y con otros, es decir, la de actuar socialmente y de manera colectiva. Esto, a fin de que valores como la *reciprocidad* se posicionen en las sociedades, en las que imperan los derroteros que demarca la tendencia al individualismo que viene predominando desde que se legitimó el movimiento de la Ilustración. De esta forma, la educación política ha de buscar educar ciudadanas y ciudadanos que sean conscientes —porque saben y conocen— y que actúen socialmente y de manera colectiva, guiándose por el compromiso de construir sociedades democráticas por medio de su participación en el ámbito político.

La segunda forma de la deontología de la educación política se refiere a que, en el contexto de las organizaciones educativas, se han de socializar y formar a las y los estudiantes para que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, conserven o transformen aquellos sentidos que prescriben las acciones mediante las cuales, respectivamente, se permite o se impide la dignificación de la condición humana. Por ello, la educación política ha de tener como finalidad educar ciudadanas y ciudadanos que conserven y transformen, de manera respectiva, aquellas situaciones que dignifiquen o no la condición humana. Esto, a fin de contribuir con el fortalecimiento de la democracia.

La tercera forma de la deontología de la educación política se refiere, también, a las finalidades que deciden perseguir las y los docentes. Esta, en específico, tiene que ver con que las y los estudiantes se han de formar y socializar para que privilegien, como medio de ordenamiento de las sociedades y de dirección de la historia de la humanidad, el ejercicio del poder ideológico. Esto porque, sin duda, el ejercicio de este tipo de poder social debería ser predominante en el ámbito político con respecto al ejercicio

de los poderes sociales coactivo y coercitivo, si se mantiene presente que el imperativo de que la preeminencia y la decencia de los seres humanos no han de perder espacio a la hora de definir los medios que se utilizan para ordenar y reordenar las sociedades. Por ello, la educación política ha de tener como finalidad educar ciudadanas y ciudadanos que privilegien, en el ámbito político, como medio para participar en los procesos de ordenamiento de las sociedades, el ejercicio del poder ideológico, que es el tipo de poder social más simétrico a la democracia.

La cuarta forma de la deontología de la educación política alude a los contenidos que las y los docentes decidan que han de informar esta manera de educar. Esto, porque en la medida en que la educación política incita o induce a la participación política, la conciencia con la que se desarrolla esta forma de participación ha de estar informada por saberes y por conocimientos que induzcan a las y los ciudadanos a dignificar la condición humana; a que privilegien el poder ideológico para desarrollar en el ámbito político transformaciones y a que desarrollen dichas transformaciones en el contexto de procesos colectivos. Para ello, los conocimientos construidos en los marcos disciplinares de los conocimientos socio-humanísticos se muestran de vital importancia, en la medida en que tanto las ciencias sociales como las humanidades aportan descripciones y valoraciones que se refieren a los sentidos de las acciones humanas y, en específico, a los sentidos del ejercicio de los diferentes poderes sociales. Es por esto por lo que resulta lesivo para la dignificación de la condición humana que los conocimientos sociohumanísticos estén siendo desterrados de los programas educativos (Nussbaum, 2010), lo que ha atraído, entre otras consecuencias, que, a nivel global, se vengán acentuando las políticas gubernamentales que se guían por los supuestos de la ideología política neoliberal y que atraen consecuencias sociales lesivas para el ordenamiento político democrático que en mucho aporta a la dignificación de la condición humana. Por ello, el conocimiento escolar que las y los docentes construyan para desarrollar los procesos educativos que implican la educación política ha de estar profundamente informado por los conocimientos socio-

humanísticos y por otros conocimientos y saberes que las y los docentes estimen, que aportan a la dignificación de la condición humana a través de ordenamientos sociales democráticos. Este es el caso, por ejemplo, de muchos saberes ancestrales sobre el ámbito político de las sociedades (Villa, 2015).

Finalmente, la deontología de la educación política ha de contemplar que las y los docentes tomen conciencia de su función social intelectual. Esta función tiene que ver con que las y los docentes ejercen un poder social de carácter ideológico, que les posibilita influir en los procesos sociales mediante los cuales se construyen consensos y discensos o, lo que es lo mismo, acuerdos y desacuerdos con quienes, mediante el ejercicio de los poderes coactivo y coercitivo, pretenden ocupar y mantenerse en los lugares desde los cuales se ejerce dominación en las sociedades.

De la construcción de conocimiento escolar para la educación política

Como se ha escrito, la deontología de la educación política, que se refiere a sus finalidades, puede cifrarse en educar ciudadanas y ciudadanos que, de manera consciente y en el contexto de procesos colectivos, busquen dignificar la condición humana, participando en el ámbito político de las sociedades mediante el ejercicio del poder ideológico. Para alcanzar este deber ser de la educación política, las y los docentes deberían cumplir una función intelectual que contempla, entre otras características, el que logren colectivamente ganar control del proceso de selección de contenidos o de los saberes y de los conocimientos que se han de trasponer (Chevallard, 2005) en el conocimiento escolar que media la educación política. La construcción de este conocimiento y, en general, del que se enseña en la escuela debe ser realizado por *colectivos académicos docentes*, a fin de contrarrestar el control rígido y centralizado que quieren ejercer, en quienes enseñan, los gobiernos de los Estados autoritarios (Batllori y Pagès, 1990) y aun de los democráticos. Este control pretende que, en la escuela, el conocimiento escolar contribuya a conservar los ordenamientos sociales que le son más

propicios a la prevalencia en los gobiernos de los Estados naciones de élites autoritarias que se resisten a la democratización de dichos Estados, por artificio de las acciones sociales políticas de las poblaciones organizadas.

Como puede verse, la selección de los conocimientos y de los saberes —o selección de contenidos— para el desarrollo de los procesos de socialización y de formación no es inocua. Por el contrario, la selección de contenidos tiene que ver con las finalidades de las educaciones, que se pueden cifrar en que los sujetos conserven los ordenamientos sociales, aunque sean lesivos para la condición humana, o en que las subjetividades, en acuerdo con otras, conserven lo que dignifica la condición humana o transformen aquello que le resta dignidad o decencia al devenir humano a través del ejercicio del poder ideológico, una forma de poder social que debería prevalecer sobre la coacción como medio para participar en los procesos de ordenamiento y de reordenamiento de las sociedades, que se desarrolla desde el ámbito político de las sociedades.

Con respecto a la selección de contenidos en el marco de las organizaciones que se institucionalizan para desarrollar procesos educativos, es importante clarar que a tal selección le sigue un proceso de transformación o transposición (Chevallard, 2005) en conocimiento escolar. Es decir, en conocimientos que han de ser enseñados para que sean aprendidos, de acuerdo con unas finalidades que son explícitas y que orientan el proceso de transformación de los contenidos seleccionados en conocimiento escolar. Para el caso de la educación escolarizada de las sociedades occidentales y occidentalizadas es, principalmente, del conocimiento científico del que se seleccionan los contenidos que han de ser transformados en conocimiento escolar, una forma de conocimiento que se construye para que sea enseñado en la institución que, en Occidente, se constituyó para educar a las nuevas generaciones según unas finalidades explícitas: la escuela.

De esta forma, en las sociedades occidentales y occidentalizadas, el conocimiento escolar se construye a partir del conocimiento científico. Esto comenzó a suceder una vez que el conocimiento teológico dejó

de ser el conocimiento legitimado por las élites para que fungiera como uno de los elementos sobre el cual cimentaban las actuaciones que les permitían construir situaciones de dominación. Ello, en un contexto en el que por *élite* se entiende a un grupo organizado que se empeña en configurar situaciones de dominación con respecto a quienes no están organizados (Mosca, 1984). De esta manera, las élites se sirvieron, antes del movimiento de la Ilustración, del conocimiento teológico para situarse en un lugar de preeminencia. Con el movimiento de la Ilustración, el conocimiento que utilizaron para ubicarse en el lugar de la dominación fue el conocimiento científico, con el que se deslegitimaron o criminalizaron otras formas de saber y de conocer, como los saberes ancestrales. De este modo, si se entiende por “Estado” una asociación para el ejercicio de la dominación mediante el uso del poder coercitivo (Weber, 1997; Tilly, 1990) y por “Nación” una “comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (Anderson, 1993: 23), desde que se instituyó la escuela el conocimiento escolar que en ella se enseña ha sido construido bajo la orientación de los Estados naciones —que se instituyen mediante el autoritarismo hasta que las sociedades logran democratizarlos—, con la finalidad de erigirse como tales mediante los procesos educativos que se suceden en la institución escolar. Los Estados naciones autoritarios se apoyaron en diversas instituciones, como las Iglesias y la escuela, para destruir la heterogeneidad de las poblaciones e instaurar una única forma de nación que, a partir de su homogeneidad, se mantuviera en consenso con el Estado que buscaba dominarla. Como lo ha escrito Pagès (2007), al referirse a los conocimientos de la disciplina histórica que se enseñan en la escuela, no siempre ha existido la idea de que el conocimiento escolar ha de servir para educar a las personas como ciudadanos y ciudadanas libres; por el contrario, la idea que ha predominado es la de educar súbditos sujetos al imperio de la ley de una patria con la que se identifican quienes buscan ocupar, y mantenerse, en el lugar de la dominación en las sociedades.

En la actualidad, el conocimiento escolar que se enseña en la escuela ya no es construido sólo por los Estados naciones. Aquel está siendo construido también bajo la influencia de las empresas privadas

capitalistas globales. Esto ha sucedido en razón de que los Estados naciones han sido funcionalizados por estas empresas, que guardan como finalidad empoderarse económicamente. Para el cumplimiento de esta finalidad, dichas empresas requieren que los seres humanos se eduquen para que devengan a la condición de sujetos del trabajo y del consumo. Como sujetos del trabajo, los seres humanos han de demostrar, constantemente, que son tan competentes frente a los otros, como sumisos respecto a las empresas y los Estados. Como sujetos del consumo, los seres humanos han de mantenerse en las coordenadas del tener y alejarse de las del ser (Fromm, 1978), a fin de que sean dominados por un ansia perpetua de comprar mercancías objeto y mercancías objetualizadas, de cuya venta se obtienen los beneficios que mantienen vigente el capitalismo —una de tantas posibles relaciones que en las sociedades se puede establecer—. Esto, si se entiende a las mercancías objeto como aquellas que, desde que se hicieron, fueron cosas, y a las mercancías objetualizadas como aquellas que tuvieron que ser cosificadas o reificadas (Honneth, 2007) para que aparecieran como objetos. Esto acontece, por ejemplo, con los seres humanos que se comercian o tratan como si fueran cosas, y con las otras especies de la Madre Tierra que también se tratan, como si fueran recursos, en los mercados. De forma contraria, para muchas sociedades ancestrales las especies de la Madre Tierra son asumidas como subjetividades. En concurrencia con esto, para Serres (1991), las especies con las que la humanidad habita el planeta se han de desobjetualizar o subjetivizar, a fin de que, con ellas, se celebre un acuerdo que, en principio, permita conservar la especie humana. Este acuerdo para la sobrevivencia de la especie humana sería un contrato natural que, heredero del contrato social, tome en cuenta la amplitud de la escena en las que se suceden todas las contiendas humanas.

De esta forma, para los Estados naciones autoritarios y para las empresas privadas capitalistas globales, en la institución escolar no se han de educar seres humanos que devengan a la condición de subjetividades que, en el ámbito político, como ciudadanas y ciudadanos, hagan patente y desplieguen los poderes sociales que pueden experimentar y ejercer para, en lo sincrónico, ordenar y reordenar las so-

ciudades y, en lo diacrónico, dirigir la historia de la humanidad buscando, en ambas temporalidades, dignificar la condición humana a través de ordenamientos sociales democráticos en lo íntimo, lo privado y lo público. Por el contrario, para estos Estados y para estas empresas es importante, como lo han mostrado Batllori y Pagès (1990), potenciar la función reproductora y acrítica del conocimiento escolar, en general, y del conocimiento escolar sobre lo social, en particular, mediante dos actuaciones: la primera consiste en ofrecer, mediante programas de enseñanza homogéneos para toda la población escolar, verdades incuestionables, versiones parciales y dogmas y conocimientos manipulados. La segunda se refiere al control rígido y centralizado de los objetivos educativos, de los objetivos de los programas y de quienes se ocupan de la enseñanza. Con ello, la escuela es el lugar propicio para educar sujetos del trabajo competentes y sumisos frente a las empresas y los Estados, y sujetos de la compra ávidos de tener mercancías objeto y mercancías reificadas (Honneth, 2007), como los seres humanos que se compran y se venden en una reducida espacialidad del ámbito económico: el mercado.

La razón por la cual para las empresas privadas capitalistas, que han funcionalizado los Estados naciones, la institución escolar ha de educar sujetos del trabajo y sujetos de la compra estriba en que es la compra masiva de mercancías —y no necesariamente su consumo— lo que hace que perviva la relación social capitalista en las que medran con sus acciones empresariales o temerarias. Esto, en cuanto es la educación de sujetos compradores la que promueve el capitalismo y su pálido remedio, la sostenibilidad, al tiempo que acalla relaciones sociales que privilegian la termorregulación ambiental (Calderón y Romero, 1995). La educación promovida por las empresas privadas capitalistas, a través de los gobiernos de los Estados naciones autoritarios y de organizaciones globales públicas y privadas, mantiene a los seres humanos en estado de atadura, prendimiento y sometimiento al trabajo. En la contemporaneidad, este sometimiento apenas le deja tiempo a la humanidad para vivir en función de la compra de mercancías que se acumulan y se desechan en mucho y que se consumen en poco. Con ello, se asfixia la posibilidad humana de reflexionar sobre las propias

acciones para construir las experiencias que abren el paso de la vivencia a la existencia (Freire, 2009: 29). La ausencia de existencia que promueve la educación de sujetos del trabajo y de sujetos de la compra ocasiona que las sociedades occidentales y occidentalizadas se alejen de las coordenadas del ser —que posibilitan devenir de la vivencia a la existencia— para mantenerse en las coordenadas del tener, en las que los seres humanos viven y sobreviven con el miedo que hace que cada quien se encargue de perderse de sí misma o de sí mismo en cuanto a que, como lo mostró Fromm (1978), si se es por lo que se tiene, lo que se es se pierde cuando, por la más nimia eventualidad, se deja de tener.

Con la finalidad de promover la educación política en la institución escolar y contrarrestar la tendencia, ya imperante, de que en ella se eduquen sujetos del trabajo y de la compra, se podrían emprender tres tipos de acciones sociales: la primera tendría que ver con el cuestionamiento, por parte de diversidad de organizaciones de las sociedades, de la circunstancia de que el conocimiento escolar sea construido por empresas privadas capitalista globales, cuyo interés central es el de empoderarse económicamente a través de acciones temerarias que asfixian la educación de subjetividades.

La segunda acción social tendría que ver con la recuperación, para los *colectivos académicos docentes* que tengan como horizonte la dignificación de la condición humana, de la tarea de construir el conocimiento escolar que enseñan en un determinado contexto educativo. Esto, porque en la historia de la educación escolarizada se podrían ubicar momentos en los que el ejercicio docente implicaba la construcción del conocimiento escolar que se habría de enseñar y porque en la contemporaneidad existen docentes que se resisten a enseñar lo que ellas y ellos no han considerado que se debe enseñar.

Las acciones sociales mencionadas pueden realizarse de manera independiente o de forma coordinada. Esto, porque el trabajo de los colectivos académicos docentes no necesariamente tiene que ser reactivo frente a las empresas privadas capitalistas y a los Estados naciones autoritarios que tales empresas han funcionalizado. Como lo ha anotaría Santos (2009),

las acciones reactivas pueden asfixiar las acciones sociales creativas. Esto, porque el esfuerzo que se gasta en la reacción puede dejar poco espacio para la creación. Por lo que se trataría de emprender acciones sociales creadoras de ordenamientos sociales desde las significaciones y las simbolizaciones propias, y no desde la reacción contra las ajenas, lo cual puede propiciar, en este caso, que los sentidos con los que los colectivos académicos docentes pueden contribuir a la construcción de otras formas de ordenamiento social, a través del ejercicio del poder ideológico que, como intelectuales que se dedican a la enseñanza, pueden ejercer en la escuela, no tienen que ser creados a partir de la reacción que ocasionan los sentidos ajenos.

Una tercera acción social debería orientarse a que las organizaciones que se configuran para el desarrollo de los procesos educativos en las sociedades, deberían gestionarse —más precisamente gobernarse— por sí mismas. Esto es, que la organización educativa, en general, y la institucionalidad educativa, en particular, debería ser independiente, en su gobierno y en su gestión, de los gobiernos de las empresas privadas capitalista globales que han funcionalizado a los gobiernos de los Estados naciones autoritarios. En otras palabras, mantener la autonomía educativa de la institución escolar con respecto a instituciones como las empresas, las mafias, los Estados y las Iglesias.

La autonomía académica de la escuela como institución es susceptible de ser construida, dado que tiene una larga tradición en contextos como el latinoamericano, particularmente, después de que se socializó el manifiesto que las juventudes de Córdoba les presentaron a las poblaciones latinoamericanas. Tal autonomía no significa que la institucionalidad educativa se ha de compartimentar en un lugar que la aisle de los diversos ámbitos e instituciones sociales. La autonomía estriba en que las organizaciones educativas se gobiernen por sí mismas y que mantengan y promuevan situaciones de interacción y no de extensión (Freire, 2010) con las organizaciones y las instituciones de las sociedades, para construir con ellas —y no para ellas— saberes y conocimientos que dignifiquen la condición humana. Este autogobierno les permitiría llevar a cabo, de acuerdo con valores como la dignidad de la condición humana,

los cambios que, de suyo, guardan la posibilidad de efectuar, en lo social, a través de las acciones que realicen en el ámbito político las subjetividades que forman y que socializan.

Si se postula que las y los docentes deben tener tanto el manejo como el control de los procesos educativos, sobre todo el de los que tienen que ver con la educación política, se ha de mantener presente que deben ser ellas y ellos quienes, en el contexto de colectivos académicos docentes, deben construir el conocimiento escolar con el que se forma y se socializa al estudiantado. El proceso de construcción de conocimiento escolar puede tener como procedimiento la consideración —o reflexión— sobre la *enseñabilidad* (Flórez, 2002; López, 2004) de los saberes y de los conocimientos que conforman el acervo cultural de un determinado contexto social. Tal consideración puede contemplar la descripción, el análisis y la reflexión en torno a los saberes y a los conocimientos que se estimen pertinentes de ser traspuestos en conocimiento escolar. Desde esta óptica, los saberes y los conocimientos serían susceptibles de ser descritos, analizados o criticados y, finalmente, de ser reflexionados por los colectivos académicos docentes.

En el marco de la consideración sobre la enseñabilidad de los saberes y de los conocimientos que se estimen susceptibles de ser traspuestos en conocimiento escolar, la descripción es una tarea de carácter epistemológica, o, mejor aún, gnoseológica, si se tiene en cuenta que otros saberes y otros conocimientos diferentes al conocimiento científico pueden ser susceptibles de ser traspuestos en conocimiento escolar. El análisis, o la crítica, y la reflexión, serían tareas de carácter axiológico. De esta forma, los procesos de construcción de conocimiento escolar se presentan como procesos de carácter gnoseológico y axiológico que guardan eficacia política, en cuanto a que se proyectan en los sentidos que prescriben las acciones del estudiantado en la condición de ciudadanas y de ciudadanos en el ámbito político de las sociedades.

En específico, la descripción se guía por las respuestas que se puedan construir en torno a “qué” permiten, esos saberes y esos conocimientos, explicar,

interpretar o comprender de las sociedades según se ubiquen los colectivos académicos docentes en una perspectiva epistemológica positivista, hermenéutica o compleja, respectivamente, y, como lo anotó Freire (2005), “en favor de quién” y “en contra de quién” se han construido los saberes y los conocimientos que se estiman como valiosos de ser enseñados. Una vez que los saberes y los conocimientos se han descrito, son susceptibles de ser analizados, o criticados, a partir de indagar “por qué” y “para qué” se han de enseñar. El análisis de los saberes y de los conocimientos descritos funda la orientación crítica de la docencia intelectual.

Finalmente, una vez desarrollada la crítica de los saberes y de los conocimientos que se estiman valiosos de enseñar, pueden ser susceptibles de que se reflexione sobre ellos. Para lo cual se formularían dos preguntas: una referida a “qué significa y simboliza” en los procesos educativos lo criticado para cada docente, y otra referida a “qué pueden significar y simbolizar” esos saberes y esos conocimientos criticados para la educación de las y los estudiantes y, sobre todo, de qué manera se acoplarían a los entramados de sentidos que prescriben sus acciones en su contexto social específico. Por ello, resulta claro que la consideración de la enseñabilidad es la que culmina otras dos consideraciones o reflexiones que hacen parte de las tareas docentes. Estas son: la consideración sobre la *educatividad* (Siede, 2007), que se funda en la definición del horizonte político de las y los docentes, y la consideración sobre la *educabilidad* (Echeverri, 2004), que se funda en la definición de qué seres humanos se quieren educar. Estas tres reflexiones —la de la educatividad, la de la educabilidad y la de la enseñabilidad— se han de desarrollar de acuerdo con la caracterización del contexto en el cual se han de llevar a cabo las tareas educativas. Con lo cual, todo conocimiento escolar debería ser construido a partir del horizonte político de las y los docentes, y según las singularidades del estudiantado. Tanto el horizonte político de las y los docentes como las singularidades del estudiantado han de ser construidas teniendo en cuenta una fina lectura del contexto social en el que devienen —o llegan a ser, en cada instante, diferentes a sí mismas y a sí mismos— docentes y estudiantes. Por lo que las tareas docentes van de la teoría a la práctica, para

tornar a una teoría que constantemente se cualifica con la reflexión o consideración detenida y profunda en torno a la práctica. De esta forma, las tareas docentes implican la profunda meditación sobre la acción. Esto porque, en palabras de Freire referidas a la educación, "la práctica necesita a la teoría, la teoría necesita a la práctica, así como el pez necesita el agua descontaminada" (Freire, 2005, p. 125).

De la reconstrucción del ámbito político

Quienes se identifican con los postulados que conforman la ideología política neoliberal encontraron, en la crisis económica que se sucedió en los Estados naciones occidentales y occidentalizadas desde la década de los setenta del pasado siglo, una buena excusa para tratar de posicionar esta ideología en las políticas, o criterios de actuación, que orientan las acciones de los gobiernos de esos Estados. La ideología política neoliberal fue construida durante la década de los setenta del siglo xx en torno a los principios del liberalismo económico austriaco de finales del siglo xix. Por lo que, como ideología política, ha surgido de la ideología política liberal.

Uno de los postulados nodales de la ideología política neoliberal es el de la inutilidad del ámbito político para ordenar las sociedades. Por ello, quienes orientan sus acciones bajo esta ideología, han pretendido destruir el ámbito político, con el interés de que las sociedades sean ordenadas por una institución particular del ámbito económico: el mercado. De esta manera, desde la década de los setenta del siglo xx, quienes se han acogido a los postulados de la ideología política neoliberal, vienen pujando por la destrucción del ámbito político con la finalidad de que las sociedades sean ordenadas desde el ámbito económico, desde el cual, al ocupar un lugar prevaLENIENTE frente a otras subjetividades y colectividades de la sociedad, tienen la posibilidad, o capacidad, de ejercer dominio social.

La destrucción del ámbito político, en las circunstancias actuales, conllevaría el traslado de su función, la del ordenamiento de las sociedades, al ámbito económico. De esta forma, el ordenamiento de las sociedades se efectuaría mediante el poder social que, en este ámbito, sirve como medio de consecución de

las finalidades que allí preponderan. En otras palabras, si el ordenamiento de las sociedades se realiza desde el ámbito económico, tal ordenamiento se llevaría a cabo mediante el poder económico que, como se ha mostrado, es un tipo de poder social lesivo para la dignificación de la condición humana, en la medida en que es un poder tautológico por la circunstancia de que su medio es igual a su fin. Más precisamente, quienes ejercen poder económico lo hacen pretendiendo monopolizar los recursos, o bienes, con los que, culturalmente, se satisfacen las necesidades humanas en una determinada sociedad. Tal monopolización de estos recursos es uno de los elementos que les permiten a algunas subjetividades o colectividades ocupar los lugares desde los que se puede ejercer dominación en una determinada sociedad. El poder económico en la contemporaneidad está siendo, cada vez más, ejercido por empresas privadas capitalistas. Desde los años setenta del siglo xx estas empresas, por una parte, se vienen globalizado como consecuencia de la tercera revolución tecnológica de la Época Moderna, que se sucedió en torno a las tecnologías para construir, capturar y comunicar información (Castells, 1998). Por otra parte, han logrado, en diversos grados, tomar funcionales los gobiernos de multiplicidad de Estados naciones.

En estas circunstancias, desde la ideología política neoliberal, con la destrucción del ámbito político, las sociedades estarían ordenadas desde el ámbito económico y mediante el ejercicio del poder económico, un tipo de poder que no va más allá de su propia tautología: la de monopolizar recursos para monopolizarlos. El ordenamiento de las sociedades desde el ámbito económico, además, implica que, en las sociedades, imperen las lógicas propias de uno de sus espacios de interacción, el mercado, y las de una de sus instituciones, las empresas privadas capitalistas globalizadas, mediante las actuaciones de los gobiernos de los Estados naciones que tales empresas logren influenciar. Como las acciones que se suceden en el mercado y las que llevan a cabo las empresas privadas capitalistas globalizadas corresponden, precisamente, a la lógica de la acción empresarial, la de la temeridad, y no a la de la acción social, la de la prudencia, en las sociedades tenderían a generalizarse, como sucede ahora, las acciones temerarias que, como se anotó, al no tomar en cuenta sus con-

secuencias, para propiciar o para diluir su realización, tienden a ocasionar situaciones indecentes que le restan dignidad a la condición humana.

Por su parte, el ordenamiento de las sociedades desde el ámbito político se efectúa mediante el ejercicio de los poderes sociales coactivo, coercitivo e ideológico. Los dos primeros poderes pueden ser ejercidos por asociaciones como las bandas, las tribus, las jefaturas, los Estados (Lewellen, 2000) o las mafias que, a diferencia de las asociaciones anteriores, no pretenden ordenar el todo social, en cuanto su interés es el de empoderarse económicamente. El poder ideológico es ejercido por asociaciones como las Iglesias, que son de carácter hierático, y las escuelas y las academias que pueden ser, igualmente, hieráticas o, por el contrario, profanas.

El ordenamiento de las sociedades desde el ámbito político se muestra conveniente, por lo menos, por un aspecto que ha sido registrado por algunas investigaciones históricas sobre el siglo xx, que han expuesto cómo el ordenamiento social desde el ámbito político promovido por los gobiernos de unos Estados que se orienten por la ideología política socialista y por los parámetros de la democracia atraen crecimiento económico y, en general, desarrollo social en sus aspectos cultural y económico. En efecto, Eric Hobsbawm (1995) señaló cómo, entre 1950 y 1970, se sucedió el crecimiento económico más amplio que se ha registrado en la historia de la humanidad. Este crecimiento fue ocasionado por las políticas que guiaron las acciones de los gobiernos de unos Estados que lograron ser democratizados por las poblaciones y que retomaron elementos de la ideología política socialista para construir los llamados *Estados de bienestar*. De esta manera, los Estados de bienestar orientaron el devenir de su economía procurando la redistribución de los recursos que, en conjunto, producían sus sociedades. Con ello, en el marco de los Estados de bienestar no solo se logró crecimiento económico; se logró, además, un desarrollo social que posibilitó que se sucedieran dos revoluciones culturales que cualificaron los ideales que pueden inspirar la cualificación de la humanidad: la revolución de las mujeres y la revolución de las juventudes. En general, una política económica y una política cultural orientadas por gobiernos democráticos que

tiendan a redistribuir los recursos que producen las sociedades y que promuevan la diversidad cultural, sin duda atrae el caro desarrollo social que, más allá del crecimiento económico, posibilita dignificar la condición humana. Lo que no promueve la dignificación de la condición humana son las políticas económicas que, atendiendo a las ideologías políticas liberal y neoliberal, se orientan a fortalecer el capitalismo de Estado o el capitalismo privado a través de Estados totalitarios.

En virtud de lo lesivo que resulta para la dignificación de la condición humana optar por organizar las sociedades desde el ámbito económico, se muestra pertinente propender por organizarlas desde el ámbito político. Esta propensión es adecuada, en tanto, desde este ámbito, es posible, mediante el ejercicio del poder ideológico y del poder (Luhmann, 1995), propiciar que, en el marco de formas de gobierno democráticas, se sucedan procesos de desarrollo social que permiten la dignificación de la condición humana. Por esto, se hace necesario reconstruir el ámbito político, para lo cual se anotan tres posibles formas de hacerlo, que guardan una particularidad: las tres propenden por volver a construir el ámbito político desde el ámbito cultural, tarea que es posible de ser realizada, dada la eficacia política que guarda la cultura (Baca, 1995). Tal eficacia consiste en que desde el ámbito cultural y mediante el ejercicio del poder ideológico es factible incidir en el ámbito político para ordenar desde este las sociedades.

Así, la primera forma de reconstruir el ámbito político desde el ámbito cultural tiene que ver con que en los campos de construcción de sentidos que se configuran en el ámbito de las distintas formas de saber y de conocer, que coexisten en la contemporaneidad, se debe promover el empeño por construir y reconstruir el sentido de la política. La segunda se refiere a la realización de acciones sociales que, desde el ámbito cultural, se orienten a incidir en el ámbito político. Finalmente, otra forma de reconstruir el ámbito político desde el ámbito cultural tiene que ver con el desarrollo de acciones sociales orientadas a la educación política por parte de docentes conscientes de que cumplen en las sociedades una función intelectual. De esta manera, las formas de reconstruir el ámbito político desde el ámbito cultural, que se plantean en este texto, van de los sentidos que prescriben las

acciones humanas a las acciones mismas, optando, entre ellas, por las acciones sociales. Esta opción se ha tomado por cuanto las *acciones sociales* son aquellas que toman en cuenta sus consecuencias. De este modo, las acciones sociales son acciones prudentes que, como tales, permiten la configuración de una vida digna o decente (Santos, 2009) y, por lo tanto, susceptible de ser un tejido de vivencias que guardan la vocación de transformarse, mediante la reflexión, en existencias (Freire, 2009).

En cuanto a la primera forma de reconstrucción del ámbito político, esta puede ser enunciada como aquella que propende por mantener, en los distintos campos de construcción de sentidos que se configuran en el contexto de las distintas formas de saber y de conocer, que coexisten en la contemporaneidad, el empeño por construir y reconstruir el sentido de la política. Es decir, en el contexto de las distintas formas de saber y de conocer se debe propender, de modo constante, por simbolizar y por significar la política, en tanto las simbolizaciones y las significaciones son, respectivamente, construcciones plurales y singulares de sentido. Esto debe ser así por cuanto la construcción de un sentido —bajo la forma de significado o de símbolo— posibilita su objetivación, que es una de las dos posibles consecuencias que acarrearán las contiendas que se suceden en las sociedades, cotidianamente, por objetivizar los sentidos que, creados de manera subjetiva, pueden ser efectivamente objetivados o mantenerse en el estatus de subjetivación. Esto sucede en tanto las *realidades* son unos entramados de objetivaciones que cumplen la función de aparecer como reales, merced a las contiendas que se libran en las sociedades en torno a la distinción entre lo real y lo imaginario (Villa, 2009).

Para el caso del conocimiento científico, como conocimiento a partir del cual, preferentemente, en las sociedades occidentales y occidentalizadas, se construye el conocimiento escolar, en sus campos de construcción de sentido los significados se nominan como *conceptos*. Los conceptos correlacionados unos con otros configuran las *teorías*, que conforman esta particular forma de conocer que coexiste y a la que les han preexistido otras formas de saber y de conocer.

En los distintos campos de construcción de sentido del conocimiento científico se debería propender, de

modo constante, por significar, o más precisamente, por conceptualizar la política. La conceptualización de la *política*, su constante significación, permite que las contiendas que acontecen en las sociedades relacionadas con su ordenamiento sobrevengan, de manera consciente, en el ámbito político y no en el económico, que no es propicio para el ordenamiento de lo social y que sí lo es para la movilización de los satisfactores de las necesidades humanas según criterios que deberían ser construidos en el ámbito político. De esta manera, es posible contribuir con la reconstrucción del ámbito político que, como se ha sustentado, aparece como prescindible para quienes gobiernan bajo los postulados de la ideología política neoliberal, según la cual las sociedades deben organizarse a partir de las coyunturas que caracterizan las temporalidades que se configuran en uno de los espacios de interacción del ámbito económico: el mercado.

Por ejemplo, con el convencimiento de que las sociedades han de ser ordenadas desde el ámbito político, intelectuales como Norbert Lechner (1981) han desarrollado la tarea de conceptualizar la *política*. Tal conceptualización o, como la ha escrito Lechner, especificación, ha sido hecha por este politicólogo con la intención de impedir que el ámbito político sea destruido por las y los intelectuales que han configurado los postulados de la ideología política neoliberal y por los gobiernos y las empresas a quienes las acciones temerarias que de esta ideología se derivan les han permitido ubicarse en los lugares desde los que es posible ejercer dominación social. Una dominación que, en la actual época de la globalización, no se adscribe a los contextos de los Estados nacionales ni a los internacionales, sino que se ha ampliado a contextos globales en los cuales las sociedades están cada vez más diversa y estrechamente relacionadas, como consecuencia de las posibilidades de interacción que le brindó a la diversidad de sociedades de la Tierra el acaecimiento de la tercera revolución tecnológica de la Época Moderna: la de las tecnologías para construir, capturar y comunicar información (Castells, 1998).

En general, desde el conocimiento científico y, en específico, en los marcos disciplinares, interdisciplinares o transdisciplinares de las ciencias sociales

es posible reconstruir el ámbito político a partir de su conceptualización. Esta conceptualización ha de efectuarse en aras de volver a hacer de la política parte de lo que se percibe, en diferentes contextos sociales, como real, a través de las contiendas que permitan su objetivación en el contexto de los campos de construcción de sentido propios de la particular forma de conocer que constituye el conocimiento científico.

Otra posible forma de reconstruir el ámbito político es llevar a cabo acciones sociales en el ámbito cultural que se orienten a incidir o repercutir en el ámbito político. En particular, en el ámbito cultural es posible crear sentidos para que circulen en el ámbito político, transformando las interacciones que allí se suceden. De este modo, la posibilidad de reconstruir el ámbito político pasaría por su transformación. En consecuencia, si el ámbito político —a más de que se resiente por los intentos de destruirlo que, de manera constante, vienen realizando quienes guían sus acciones por la ideología política neoliberal— no es preservado y reconstruido, puede caer, por sí mismo, en un proceso de decadencia que haría que le desconocieran hasta quienes validan la trascendencia que tiene para la dignificación y para la permanencia de la especie humana en la Tierra. De este modo, el resguardo anticipado y la reconstrucción del ámbito político pueden pasar por su transformación, que consistiría en hacer circular, en el ámbito político, sentidos creados en el ámbito cultural. Esto, porque, como se ha escrito, es en el ámbito cultural en el que se crean los sentidos que orientan las acciones que los seres humanos despliegan en los ámbitos económico y político.

En esta lógica, por ejemplo, en el ámbito cultural se han creado dos sentidos que se pueden hacer circular en el ámbito político para que este pueda inscribirse en el devenir. El primer sentido creado en el ámbito cultural que se puede hacer circular en el ámbito político es el cuestionamiento de dos de sus medios de ordenamiento social: el ejercicio de los poderes sociales coactivo y coercitivo que allí se suceden y que corrompen la vocación de dignificación de su condición que guardan los seres humanos. Es decir, el ordenamiento de las sociedades desde el ámbito político se podría realizar prescindiendo de los pode-

res coactivo y coercitivo como medios que permiten la configuración de un determinado ordenamiento social. De esta manera, se podría promover el privilegio del poder ideológico para ordenar las sociedades. Aun más, el ordenamiento de las sociedades podría realizarse ejerciendo el poder que, como anotó Luhmann (1995), es contrario a la violencia.

El segundo sentido que, creado en el ámbito cultural, se podría hacer circular en el ámbito político consiste en promover que las acciones que efectúan las subjetividades y las colectividades humanas sean acciones sociales. Como se ha enunciado con Weber (1997), estas acciones toman en cuenta sus consecuencias, por lo que se han adjetivado como *prudentes*. Como se ha anotado, las acciones sociales, por ser prudentes, permiten la construcción de una forma de convivencia decente (Santos, 2009: 40) que contribuye a la dignificación de la condición humana.

Finalmente, otro modo de reconstruir el ámbito político a través de su transformación tiene que ver con uno de los procesos que se suceden en el ámbito cultural: las educaciones. Específicamente, la reconstrucción del ámbito político desde las educaciones es posible de hacerse a través de la *docencia intelectual* y de la educación política. Esto se puede afirmar en cuanto a que, como se sustentó, los procesos educativos son procesos políticos, en la medida en que, desde las educaciones, se contribuye a ordenar y reordenar las sociedades dado que, mediante ellas, se socializan y se forman los seres humanos que pueden conservar o transformar los ordenamientos sociales.

En cuanto a las posibilidades de reconstruir el ámbito político desde la docencia intelectual, tal reconstrucción es posible de hacerse en tanto aquella es aquel tipo de ejercicio de las tareas docentes en el que las y los docentes, en primer lugar, son conscientes de que ejercen un poder ideológico en las sociedades y, en segundo lugar, se orientan a incidir, mediante el ejercicio de este tipo de poder social, en los procesos de construcción de consensos y de disensos o, lo que es lo mismo, de configuración de acuerdos y desacuerdos con quienes ejercen los poderes sociales coactivo, coercitivo e ideológico en las sociedades, a fin de ordenarlas y de reordenarlas de manera que puedan mantenerse u ocupar los lugares desde los cuales se puede ejercer, en ellas, dominación.

Por lo anterior, la docencia intelectual implica una conciencia y un quehacer docente. En cuanto a la *conciencia docente*, esta se refiere a que las y los docentes deben de saber o conocer que en todo momento ejercen poder ideológico en las sociedades en las que se desempeñan como tales y que especialmente lo ejercen con respecto a las y los estudiantes que tienen el encargo social de educar. Con respecto al *quehacer docente intelectual*, es importante tener en cuenta que se define como *intelectual* a quien mediante la difusión —o enseñanza— de saberes y de conocimientos guarda la posibilidad de influir en la construcción de consensos y de discensos (Baca, 1995) en el ámbito político. Desde esta definición, en específico, el quehacer docente intelectual tiene que ver con que las y los docentes pueden, en el corto, mediano y largo plazo, influir en los procesos de construcción de consensos y discensos que se suceden en las sociedades con quienes ocupan los lugares desde los cuales es posible ejercer dominación. Esta influencia es posible de ser ejercida, por las y los docentes, en la medida en que el ejercicio docente, por lo menos, consiste en la enseñanza de saberes y de conocimientos. Por ello, puede observarse que la docencia intelectual guarda más capacidad de construir consensos y discensos que otros tipos de ejercicio de la intelectualidad, en la medida en que las y los docentes enseñan con la intención de que las y los estudiantes aprendan, comprendan —o hagan parte de sí— un sentido que les es enseñado. De esta forma, en tanto el ejercicio docente consiste en la enseñanza —no en la difusión— de saberes y de conocimientos y, en general, de sentidos, el ejercicio docente intelectual comporta más poder ideológico que otros ejercicios intelectuales.

El ejercicio de la docencia intelectual, por enfocarse a enseñar sentidos, guarda más capacidad de influencia que otros ejercicios intelectuales. Esto, en cuanto a que los otros ejercicios intelectuales consisten en la difusión y no en la enseñanza de sentidos. Por ello, el ejercicio docente debería mantener una permanente consideración, o reflexión, referida a la educatividad (Siede, 2007), o al sentido político de su tarea docente, que se corresponde con la definición de qué sociedad quieren ayudar a construir desde su ejercicio docente intelectual. Como es desde el ámbito político el ámbito desde el cual es más conveniente,

para la dignificación de la condición humana, ordenar y reordenar —es decir, construir— las sociedades, un ejercicio docente intelectual contemplaría, como tarea principal, la *educación política* del estudiantado. Por lo que en este punto es importante recalcar que esta tiene como finalidad la de educar ciudadanas y ciudadanos que, de forma consciente, dignifiquen la condición humana, participando con otros en los procesos de ordenamiento de las sociedades mediante el ejercicio del poder ideológico, por lo que la educación política posibilita ordenar y reordenar las sociedades; pero, más allá de ello, dirigir el devenir de la humanidad.

La educación política es posible de realizarse, como ya se mencionó, educando a los seres humanos para que conserven y transformen aquellos aspectos de los contextos sociales que permiten o que impiden, de manera respectiva, la dignificación de la condición humana. En suma, la educación política consiste en educar para la participación política.

Un modo de educar para la participación política es promover, entre las y los estudiantes, el desarrollo de las tres capacidades que comporta el proceso de construcción del conocimiento escolar con el que las y los docentes intelectuales pueden llevar a cabo la educación política: la primera capacidad es la de describir los contextos sociales a partir de definir los “qué” de esos contextos. La segunda capacidad es la de analizar o criticar los contextos sociales descritos. En específico, se trata de poder definir los “por qué” y los “para qué” tienen las características descritas los contextos sociales, y “a favor de quién” y “en contra de quién” operan las formas en las que los contextos sociales se han ordenado (Freire, 2005). Por último, se trataría de estimular la capacidad de reflexionar en torno a lo que se ha criticado.

El desarrollo de las capacidades de descripción, crítica y reflexión le posibilitaría al estudiantado aprender, que es comprender o hacer parte de sí los contextos sociales, para fijar cursos de acción que, de manera colectiva, se orienten a la dignificación de la condición humana, en esos contextos sociales a los que se les ha otorgado un sentido propio a través de su descripción, de su crítica y de la reflexión que implica pensar qué sentido tiene para sí lo que se ha

criticado. De esta forma, la participación política es la consecuencia inevitable de la educación política.

La tarea de enseñar a describir, a criticar y a reflexionar parte, como todo proceso educativo, del conocimiento de la alteridad con la que se pretende desarrollar el proceso de enseñanza. Por esto, la educación política comporta una nueva consideración: la de la *educabilidad*. De esta forma, la educación política se relaciona con las consideraciones, o reflexiones, sobre la educabilidad y sobre la enseñabilidad, dado que el conocimiento escolar que le sirve a la educación política se debe construir a partir de la consideración sobre la enseñabilidad de unos determinados saberes y conocimientos referidos a los contextos sociales propios. Por lo que, en suma, la docencia intelectual y la educación política implican el desarrollo de tres consideraciones por parte de los colectivos académicos docentes: la de la *educatividad*, la de la *educabilidad* y la de la *enseñabilidad* de unos sentidos en un determinado contexto social.

De esta forma, en este texto se ha presentado como problema la destrucción del ámbito político que vienen haciendo quienes se guían por los postulados de la ideología política neoliberal. Frente a este problema se ha tratado de sustentar la posibilidad de reconstruir el ámbito político desde el ámbito cultural. El desarrollo de esta sustentación ha implicado avanzar sobre la posibilidad de reemplazar, con el ejercicio del poder ideológico, las dinámicas sociales coactivas y coercitivas que se suceden en el ámbito político para ordenar las sociedades. En particular, se ha sustentado que el ámbito político puede ser reconstruido desde las tareas educativas que pueden realizar los colectivos académicos docentes que se posicionan desde una postura epistemológica crítica, para desarrollar procesos de educación política que formen y socialicen a un estudiantado que, en su condición de ciudadanas y ciudadanos, en el ámbito político, realicen, con otras y con otros, acciones sociales que permitan construir ordenamientos sociales democráticos a través del ejercicio del poder ideológico.

De lo que es posible sedimentar

A partir de una reflexión de Lechner (1981) se ha tratado de abordar un problema que torna indigna la vida cotidiana de quienes cohabitamos el planeta Tierra: la pretensión de destrucción del ámbito político en la que se empeñan quienes guían sus acciones mediante los postulados de la ideología política neoliberal. Esta pretensión hace urgente que se dediquen acciones de carácter social al empeño de reconstruir el ámbito político por quienes valoran la posibilidad que se puede verificar, en dicho ámbito, el ordenamiento de las sociedades mediante el ejercicio del poder ideológico. Un tipo de poder social que posibilita dignificar la condición humana, en la medida en que, por ejemplo, permite expandir la presencia de lo público, de lo común y de la *comunalidad*¹ que reivindicar quienes guían sus acciones por medio de saberes políticos ancestrales (Villa, 2015) y que detestan quienes se han acogido al canon neoliberal para que, a través de sus acciones temerarias, prevalezcan el interés privado y las lógicas de la individualidad en las interacciones de la humanidad.

Con respecto a este problema se ha argumentado que el ámbito puede ser reconstruido desde las acciones sociales que se puedan efectuar desde el ámbito cultural y, en particular, desde el campo educativo. Más precisamente, se ha planteado que el ámbito político puede ser reconstruido por los colectivos académicos docentes que buscan educar, o humanizar, desde una postura epistemológica crítica. Esta postura, en primer lugar, supone propiciar en el estudiantado el desarrollo de capacidades para describir, analizar y reflexionar en torno a un conocimiento escolar que debería ser construido a partir de saberes y de conocimientos referidos a los contextos sociales en los que deviene el estudiantado. En segundo lugar, esta postura es correlativa a un ejercicio docente intelectual que se dedique a la educación política del estudiantado, a fin de que cada quien participe en el ámbito político de su sociedad. Lo que significa que, cada estudiante, desde el ejercicio de su condición ciudadana, haga parte de los procesos de

1 Agradezco las enseñanzas que en torno al concepto de *comunalidad* me ha brindado el profesor Rigoberto Vásquez, de la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl, de México.

ordenamiento y de reordenamiento de las sociedades que es posible desarrollar desde el ámbito político.

De esta manera, el problema de la destrucción del ámbito político es posible afrontarlo desde un ejercicio docente intelectual que se lleve a cabo desde una postura epistemológica crítica que se centre en la *educación política* del estudiantado, la cual ha sido definida, en el presente texto, como aquella que debe permitir que cada estudiante, en el ejercicio de su condición ciudadana, desarrolle, en el ámbito político, la capacidad —la posibilidad o el poder— de realizar acciones sociales con conciencia, es decir, sabiendo o conociendo lo que hace, y en procesos de interacción con las dinámicas organizativas que se hayan podido configurar en su contexto particular (Pagès, 2009).

No sobra, para culminar, subrayar cómo la deontología de la educación política debería ser la construcción de ordenamientos sociales democráticos en los que se privilegie, como medio de acción social, el poder ideológico, que se muestra más correlativo a la prevalencia de lo público, de lo común y de la comunalidad, en torno a la cual las organizaciones políticas ancestrales “caminan la palabra”.

Referencias

Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Baca, Laura (1995, mayo-agosto). La concepción del intelectual en Bobbio, *Análisis Político*, 25, 24-33.

Batllori, Roser y Pagès, Joan (1990). El diseño curricular en Ciencias Sociales, el estado de la cuestión, *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (1), 9-38.

Bobbio, Norberto (2000). Política. En Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (Dirs.), *Diccionario de Política* (pp. 1215-1225). Madrid: Siglo XXI.

Calderón, Carlos y Romero, Fernando (1995). Los paradigmas del desarrollo. En Carlos Calderón, Fernando Romero y Luis Gómez (Comps.), *Salud ambiental y desarrollo* (pp. 21-40). Bogotá: Ecosolar.

Castells, Manuel (1998). *La era de la información economía, sociedad y cultura*. Vol. 1, *La sociedad en red*. Madrid: Alianza.

Chevallard, Yves (2005). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Clausewitz, Karl (1984). *De la guerra*. Barcelona: Labor.

Echeverri, Guillermo (2004). Educabilidad del sujeto, *Revista textos*, (8), 109-131.

Flórez, Rafael (2002, julio-diciembre). Enseñabilidad de las disciplinas: pedagogía y enseñanza de las ciencias, *Brocal*, 4, 40-50.

Freire, Paulo (2005). *Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2010). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.

Fromm, Erich (1978). *¿Tener o ser?* México: Siglo XXI.

Hobsbawm, Eric (1995). *Historia del siglo xx, 1914-1991*. Barcelona: Crítica.

Honneth, Axel (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.

Lechner, Norbert (1981, enero). *Especificando la política*. Recuperado el 2 de diciembre de 2011, de http://polsocyt-trabiigg.sociales.uba.ar/files/2014/03/especificando_la_politica-.pdf

Lewellen, Ted (2000). *Introducción a la antropología política*. Barcelona: Bellaterra.

López, Beatriz (2004). Acerca de la enseñabilidad, *Revista textos*, 8, 133-148.

Luhmann, Niklas (1995). *Poder*. Barcelona: Anthropos.

Max-Neef, Manfred (1996). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Medellín: Proyecto 20.

Morin, Edgar (1993). *El método 1: la naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Mosca, Gaetano (1984). *La clase política*. México: Fondo de Cultura Económica.

Nussbaum, Martha (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las Humanidades*. Buenos Aires: Katz.

Pagès, Joan (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En Rosa Ávila, José López y Estibaliz Fernández (Coords.), *Las competencias profesionales para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Pagès, Joan (2009). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Antioquia (Eds.), *Investigación en educación, pedagogía y formación docente. II Congreso Internacional, VII Seminario Nacional Libro 2* (pp. 140-154). Bogotá: UPN.

Santisteban, Antoni (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados: la Historia Enseñada*, 14, 34-56.

Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Una epistemología del sur: la reinventación del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI, CLACSO.

Serres, Michel (1991). *El contrato natural*. Valencia: Pretextos.

Siede, Isabelino (2007). El sentido político de la tarea docente. En *La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela* (pp. 231-250). Buenos Aires: Paidós.

Stoppino, Mario (2000). Poder. En Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (Dirs.), *Diccionario de política* (pp. 1190-12002). Madrid: Siglo XXI.

Tilly, Charles (1990). *Coerción, capital y los estados europeos 990-1990*. Madrid: Alianza.

Villa, María (2009, diciembre). Los imaginarios sociales, *Uni-pluri/versidad*, 9(3), 75-83.

Villa, María (2015). Los saberes ancestrales sobre el ámbito político de las sociedades: un contenido ausente de los procesos de formación del profesorado de Ciencias Sociales. En Ana Hernández, Carmen García y Juan de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 617-624). Cáceres: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Weber, Max (1997). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

Referencia

Villa Sepúlveda, M. E. (2015). La coincidencia entre “las educaciones” y la política, o la posibilidad de reconstruir el ámbito político desde la docencia intelectual y la educación política. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69-70), 31-54.

Original recibido: 13/04/15

Aceptado: 09/07/15

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
