

La enseñanza de conocimientos y saberes políticos en la escuela: un medio para la construcción de sociedades democráticas

María Eugenia Villa Sepúlveda

Profesora Facultad de Educación Universidad de Antioquia
Integrante Grupo de Investigación Comprender Facultad de Educación

Universidad de Antioquia
eugenia.villa@udea.edu.co

Resumen

En este texto se afirma que la enseñanza de conocimientos políticos y de saberes políticos, en la escuela, permite la educación política de un estudiantado que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, participe en la construcción de sociedades democráticas. Con respecto a esta afirmación, en el escrito se manifiesta su condición de posibilidad; se definen los conceptos con los que se relaciona; se presentan algunos conocimientos y saberes políticos susceptibles de ser transpuestos en conocimientos escolares políticos, y se propone un método y unas actividades para que estos conocimientos sean enseñados en el contexto escolar.

Palabras clave: Educación Política; Educación para la Ciudadanía; Conocimientos Escolares Políticos; Didáctica de las Ciencias Sociales

Abstract

This article states that the teaching of politics knowledge at school allows students who, from the exercise of citizenship status, can participate in the building of democratic societies. With respect to this statement, in this writing, such condition of possibility is a manifest; its concepts are defined here; Some political knowledge susceptible to be transposed to school political knowledge, proposing a method and activities that will allow this knowledge be taught at school.

Keywords: education in social studies; political education; citizenship education; school political knowledge

[...] es curioso cómo se forman un hombre y una mujer, indiferentes, allá dentro de su huevo, al mundo de fuera, y pese a todo a este mundo tendrá que enfrentarse, como rey o soldado, como fraile o como asesino, como inglesa en Barbadas o sentenciada en Rossío, alguna cosa siempre, que todo nunca puede ser, y nada menos aún. Porque, en fin, podemos huir de todo, pero no de nosotros mismos

José Saramago, Memorial del Convento

Después de que alguien corta el cordón mediante el que se alimenta la indiferencia, cada quien, tiene que oponerse a sus otredades desde distintas condiciones sociales. Es posible que, en algún instante, pueda alejarse y, tal vez, enajenarse de las circunstancias más dispares. A pesar de esto, nadie puede huir de devenir —o de llegar a ser, en cada instante, diferente a sí misma o a sí mismo— merced a su interacción con sus alteridades en las sociedades. Esos artificios diversos, cambiantes y transformables que devienen en avatares o facetas; en vicisitudes prosperas o adversas y en la constancia de las contingencias que provocan las acciones que prescriben los sentidos que construyen las y los seres humanos.

Como el devenir de cada quien ocasiona situaciones esas vicisitudes, esos avatares, esas contingencias y, en fin, la temible anomía —o desorden social— los procesos educativos se han dispuesto en las sociedades como una opción, que aparece como imprescindible, para que las y los seres humanos no provoquen situaciones de anomia con sus actuaciones subjetivas y colectivas. Si bien la educación es una opción imprescindible en las sociedades, la educación política es una forma de educación que ha aparecido como prescindible en distintos momentos de la historia de la humanidad. Este tipo de educación le permite a cada quien participar o hacer parte de los procesos de ordenamiento de las sociedades (Wilches-Chaux, 1993). Es más, la educación política para la democratización de la vida social se ha podido obviar o evitar, hasta el punto de banalizarse y trivializarse,

en la época histórica en la que, quizá, más habría podido fructificar: la Época Moderna y, en especial, en la contemporaneidad.

Tal vez la educación política para la democratización de la vida social se ha banalizado —o trivializado— debido a que uno de los modos en los que las y los seres humanos devienen afrontando su innata vulnerabilidad y el miedo que les provoca las vicisitudes, los avatares y las contingencias de lo social es tratando de prevalecer con respecto a la otredad. Bien se sabe que la reciprocidad (Mauss, 2009) y la cooperación son los valores que le permiten a la humanidad contraponerse y, aún, desafiar sus vulnerabilidades y sus miedos. Sin embargo, en los procesos de humanización se privilegian valores como la discordancia y la competición. Por ello, quizá, cada quien trata de instituir situaciones de superioridad y de dominación con respecto a la otredad.

Sin que en este momento se quiera profundizar en torno a las razones por las cuales la educación política y la educación política para la democratización de la vida social se han podido soslayar de la educación, en general, y de la educación escolarizada, en particular, *en este texto se afirma que la enseñanza de conocimientos políticos y de saberes políticos, en la escuela, permite educar políticamente al estudiantado para que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, logre la capacidad de participar en la construcción de sociedades democráticas.*

Para sustentar esa afirmación, en el texto se manifiesta, en el primer aparte, su condición de posibilidad. Luego se definen los conceptos con los que se relaciona. En el tercer apartado se presentan algunos conocimientos políticos y saberes políticos que, transpuestos (Chevallard, 2005) en conocimientos escolares políticos, pueden ser enseñados en la escuela, para educar políticamente a un estudiantado que, desde la condición ciudadana, pueda participar en la construcción de sociedades democráticas. Por último se proponen un método y unas actividades para la enseñanza de los conocimientos escolares políticos.

Condición de posibilidad de la afirmación

Para que, mediante la enseñanza de conocimientos y de saberes políticos, en la escuela, se pueda educar políticamente al estudiantado, a fin de que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, logre la capacidad de participar en la construcción de sociedades democráticas,

en la educación escolarizada se tuvo que configurar un sentido distinto al que provocó su construcción como institución para la formación. Por esto, en las líneas que siguen se presenta el sentido fundante y el sentido emergente de la escuela. A fin de exponer los sentidos enunciados, se define antes el concepto de educación que orienta este escrito y que permite mostrar que la escuela es una de las instituciones en las que se llevan a cabo los procesos de humanización.

La educación como proceso de humanización y la escuela como institución

La educación es un proceso mediante el cual las individualidades de la especie humana (Morin, 1993) son humanizadas en contextos humanos. Para especificarla, se pueden enunciar las siguientes características:

- Se sucede de manera incesante a lo largo de la vida de cada ser humano o de cada ser humano;
- Acaece por medio de interacciones comunicativas orientadas a la enseñanza en diversidad de campos de construcción de sentidos;
- Le permite a cada quien comprender, hacer parte de sí o aprender el acervo que distingue a cada cultura;
- La comprensión o aprendizaje de un acervo cultural determinado socializa y forma a cada individualidad humana como sujeto de la cultura para que pueda devenir, en las vicisitudes, avatares y contingencias de lo social, sin que ocasione anomia o desorden social;
- En los procesos educativos pueden distinguirse los procesos de socialización y los procesos de formación. Los procesos de socialización son modos de humanización que atienden a unas finalidades implícitas, que se realizan en los contextos ordinarios en los que deviene cada quien; sus contenidos son los conocimientos de sentido común que prescriben las acciones cotidianas, y sus métodos, o procedimientos, son informales o no especificados. Por su parte, los procesos de formación son modos de humanización que atienden a unas finalidades explícitas; se realizan en contextos extraordinarios que tienden a institucionalizarse, como fue institucionalizada la escuela; sus contenidos son los de los conocimientos escolares que, generalmente, son construidos a partir de conocimientos y

saberes que fueron legitimados para que sirvieran en procesos de construcción de consensos, y sus métodos tienden a ser formalizados o especificados en campos como lo es, por ejemplo, el de la Didáctica.

- La última característica con la que se puede especificar el concepto de educación es paradójica. Esto es que si bien, mediante los procesos de humanización, las individualidades de la especie humana se forman y se socializan como sujetos de la cultura; la educación puede desatar procesos de subjetivación de quienes ha sujetado, o atado, a una determinada cultura. Cuando un sujeto de la cultura deviene en subjetividad, puede participar en los procesos por medio de los cuales las subjetividades y las colectividades buscan, inútilmente, conservar las sociedades. Del mismo modo que pueden participar en aquellos procesos mediante los cuales las sociedades pueden ser transformadas de manera imperceptible o, eventualmente, radical.

En la Época Moderna, algunas élites, asociadas en estados, instituyeron la escuela para que contribuyera en los procesos de construcción y reproducción de los estados nación que venían erigiendo desde, por lo menos, el año 990, mediante la guerra (Tilly, 1990, p. 23 y ss., p. 91 y ss.). La escuela, por medio de su función formadora de sujetos de la cultura reconocida por las élites, tuvo como sentido fundante contribuir en la construcción de los estados nación que las élites, asociadas en estados, estaban edificando, concurriendo en los procesos de construcción de consensos con los cuales se legitimaba que allí ellas ocuparan, sin interpelación, los lugares desde los que es posible ejercer dominación. Con este sentido fundante, desde la escuela, se apoyaban las acciones que las élites llevaban a cabo para oprimir a las subjetividades y a las colectividades que adelantaban, las más de las veces, cruentos combates con la finalidad de democratizar los estados nación y las sociedades que, mediante ellos, eran dominadas.

El sentido fundante de la escuela fue interpelado desde diversas instancias de las sociedades y, en especial, por algunas y algunos docentes en la temporalidad que medió entre los siglos XIX y XX. Quienes interpelaron el sentido fundante de la escuela hicieron posible que, en esta institución, emergiera un sentido que se distanciaba de aquel otro. Este sentido, que en este texto se nomina sentido emergente, consiste en que, en la escuela, es posible educar políticamente al estudiantado para que participe en la construcción de estados y sociedades democráticas mediante el ejercicio de la condición ciudadana. En este sentido emergente

de la escuela se apoya la afirmación de este texto, cual es la de que la enseñanza de conocimientos y saberes políticos, en ella, permite educar políticamente al estudiantado para que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, participe en la construcción de sociedades democráticas. A fin de mostrar la condición de posibilidad de esta afirmación, en las siguientes líneas se expone el sentido fundante de la escuela y cómo, de su interpelación, emergió otro sentido que se puede concretar por medio de la enseñanza de conocimientos escolares políticos.

La escuela y su sentido fundante

La educación escolarizada se organizó e instituyó, en las sociedades occidentales y en las occidentalizadas, entre los siglos XVIII y XIX, para que concurriera en los procesos de construcción de consensos con los que se buscaba legitimar (Bovero, 1985) que una élite determinada ocupara los lugares desde los cuales se puede ejercer dominación en los estados nacionales.

La escuela fue institucionalizada como un contexto extraordinario para formar a los seres humanos como sujetos de la cultura. Para ello, atiende a unas finalidades explícitas, que buscan ser colmadas siguiendo unos métodos formalizados para la enseñanza. Por medio de estos métodos se enseñan unos conocimientos escolares contruidos a partir del Conocimiento Científico que fue legitimado, en las sociedades occidentales y en las occidentalizadas, mediante la criminalización de otras formas de saber y de conocer, con el fin que contribuyera en la construcción de los consensos que permiten que determinadas élites ocupen los lugares desde los que se puede ejercer dominación en los estados nación. Dicho de otro modo, la escuela cobró vital importancia en los procesos de construcción de los consensos que le son funcionales a las élites que, asociadas en estados, se empeñaron en erigir estados naciones en la Época Moderna. Esto, porque la escuela es una institución creada para enseñar conocimientos escolares que se espera que sean aprendidos o comprendidos.

La concurrencia de la escuela en los procesos de construcción de consensos es susceptible de darse en tanto su profesorado enseñe al estudiantado conocimientos escolares nacionalistas, mediante prácticas educativas prescritas por los gobiernos de los estados

nación. Los conocimientos escolares nacionalistas se construyeron a partir de algunas de las disciplinas en las que se compartimentó una de las tantas formas de conocimiento que se han construido en la historia humana: el Conocimiento Científico. En especial, dos disciplinas del campo de las Ciencias Sociales esta forma de conocer, la Historia y la Geografía, fueron transpuestas en Historia Escolar, Geografía Escolar, Educación Cívica (Mayordomo, 1998) y Estudios Sociales, para el ámbito anglosajón.

La construcción de estos conocimientos escolares se realizó de manera preferente a partir de la Historia y la Geografía, de postura epistemológica positivista. Esto, porque los conocimientos históricos y geográficos positivistas se mostraban susceptibles de ser utilizados para legitimar el dominio de una determinada élite, en un determinado Estado nación. Con estos conocimientos se buscó formar a las distintas generaciones, que pudieran acceder a la escuela, como afectas, leales, seguidoras y, en lo posible, adeptas, partidarias, prosélitas o banderizas de las élites que, asociadas en estados, pretendían dominar a las heterogéneas poblaciones por medio de los cuadros administrativos de los estados o gobiernos. La dominación de las heterogéneas poblaciones tenía como condición su homogenización a través de los procesos de formación que se le encargaron a la institución escolar.

Por ello, la Historia Escolar, la Geografía Escolar, los Estudios Sociales y la Educación Cívica fueron conocimientos escolares nacionalistas que narraban una parte de la historia política de los estados nación que construyeron las élites. Según esta historia, estos estados habrían existido desde siempre, pero su existencia tuvo un intento de escamoteo por parte de unos extranjeros advenedizos que fueron derrotados por las acciones heroicas llevadas a cabo por el patriciado criollo, conformado por padres de familia blancos y letrados. De esta manera, con la enseñanza de conocimientos escolares nacionalistas se buscaba homogeneizar a las heterogéneas poblaciones como una nación a la que, eventualmente, debían defender en caso de que se constituyeran enemigos externos y, aún, internos que interpelarán o atentaran contra la nación.

El sentido fundante descrito de la escuela trajo, por lo menos, dos consecuencias. La primera tiene que ver con lo que se entiende por Élite o Clase Política. En la medida en que por Élite se entiende una minoría organizada que ejerce dominación con respecto a una mayoría desorganizada (Mosca, 1984), los estados nación en los que una élite ocupa los

lugares en los que, en ellos, se puede ejercer dominación, son autoritarios. La segunda consecuencia deviene de que si la escuela concurre en la legitimación de que una élite ocupe los lugares desde los que se puede ejercer dominación en un Estado nación, esta escuela secunda que las poblaciones sean aquiescentes con los comportamientos autoritarios que se suceden en la vida cotidiana en los ámbitos público, privado e íntimo. Esta consecuencia se torna más grave si se tiene en cuenta que, desde el punto de vista psicológico, el sentido de los comportamientos autoritarios es el sadomasoquismo (Fromm, 2008, p. 214 y ss.).

El sadomasoquismo es una relación que consiste en la obtención de placer, por una parte, del sufrimiento y de la obediencia de una otredad y, por otra, a partir del sufrimiento propio y de la obediencia a una otredad. El comportamiento sádico y el masoquista son correlativos, en el sentido en que no es posible que se suceda un comportamiento sádico sin la aquiescencia de quien, en consecuencia, se comporte como masoquista. Así, podría postularse que los comportamientos autoritarios en la vida cotidiana pública emanan, refuerzan y son reforzados por los comportamientos autoritarios en la vida cotidiana privada e íntima. Si la escuela sanciona los comportamientos autoritarios en la vida pública, lo que finalmente hace es reforzar el sadomasoquismo en la vida cotidiana privada e íntima. Como bien se sabe, los comportamientos sadomasoquistas han atraído y atraen innumerables tragedias en la historia de la humanidad. De estas dos consecuencias se deriva que, en los estados nación autoritarios, cuyas poblaciones, además, son aquiescentes con estos comportamientos, se hace difícil la configuración de relaciones democráticas en los ámbitos público, privado e íntimo.

La escuela y su sentido emergente

Las historias de las sociedades occidentales y occidentalizadas mostraron que las poblaciones compartimentadas en estados nación no lograron ser homogeneizadas por las élites bajo la idea de que cada uno de ellos estaba conformado por una sola nación. Estas élites tampoco lograron que las poblaciones fueran, del todo, aquiescentes con el autoritarismo y menos que se resignaran a que los estados nacionales no podían ser democráticos. Esto ha sido así porque las poblaciones, mediante una gran variedad de

combates políticos, han buscado que los estados nación se democraticen. Esta búsqueda se ha dado a través de diversidad de luchas por el reconocimiento del derecho de ciudadanía para las poblaciones por parte de los gobiernos de los estados nación. A pesar de ello, el derecho a la ciudadanía, de diversas maneras, sigue siendo negado a las poblaciones por las élites, a fin de que, quienes las integran, puedan mantenerse en los lugares desde los cuales, en las sociedades, se puede ejercer dominación. Con lo que, en la contemporaneidad, se escenifican cruentos e incruentos combates políticos por la democratización de los estados nación que, como consecuencia de esos combates, pueden adoptar formas como la binacional o la plurinacional; llegar a balcanizarse por efecto de los combates políticos de algunas naciones contra los estados nación o, simplemente, desaparecer. Esto sucedió, por ejemplo, en la temporalidad que se demarcó entre 1989 y 1991 cuando estados nacionales como Yugoslavia o la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas desaparecieron. De igual forma, estos combates se visualizan, ahora, en continentes como el americano en el que naciones como la Mapuche o las Firs Nation luchan por su reconocimiento por parte de los estados nación de Chile y de Canadá, respectivamente. Por otra parte, distintas naciones ancestrales han logrado que el Estado nación tome la forma de Estado plurinacional, como ha ocurrido en el Estado plurinacional de Bolivia.

De esta forma, en el contexto de los procesos de democratización de los estados nacionales se ha cuestionado la concurrencia de la escuela en los procesos de construcción de consensos que les permite a unas determinadas élites ocupar los lugares desde los cuales se puede ejercer dominación en los estados nación. Con ello, en el ámbito escolar, una gran cantidad de profesoras y de profesores han cuestionado las prácticas educativas prescritas por los gobiernos de los estados nación, que les inducen a enseñar al estudiantado conocimientos escolares nacionalistas. Desde este cuestionamiento, en la escuela ha emergido un nuevo sentido: el de educar políticamente al estudiantado para que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, participe o haga parte de los procesos de construcción de sociedades democráticas (Wilches-Chaux, 1993).

Este sentido emergente se viene configurando, por lo menos desde el último tercio del siglo XIX, con la corriente de la escuela nueva, a la que le hicieron aportes importantes Adolfo Ferrière en Suiza y John Dewey en Estados Unidos; con la crítica al autoritarismo escolar

que realizaron pedagogos como Francisco Ferrer Guardia en España; con la perspectiva política marxista que va desde Karl Marx hasta Pierre Bourdieu; con la Pedagogía Crítica propuesta desde América Latina por Paulo Freire, y con la corriente de educación sin escolarización que se viene promoviendo por pedagogos como el austriaco Iván Illich desde la década de los sesenta del siglo XX (Palacios, 2014).

Así, el sentido emergente de la educación escolarizada se fundamenta en el paso del magistrocentrismo al puericentrismo, a través del desarrollo de los métodos activos de enseñanza surgidos en la escuela nueva, y se opone al autoritarismo en la escuela, para buscar que se afine el valor de la libertad como base, forma de realización y finalidad de la educación propuesta por la crítica al autoritarismo, que es una crítica al sadomasoquismo. Desde estas dos ideas, el sentido emergente de la educación escolarizada se cualifica con los planteamientos de la Pedagogía Crítica de Freire, en que la educación debe orientarse para que cada quien pueda ejercer la libertad mediante la construcción conjunta de conocimientos entre los profesores, las profesoras y el estudiantado, lo que se podría denominar, con Not, interestructuración del conocimiento (1983) entre quien enseña y quien aprende. Con lo cual, con Freire, se pasa de los extremos magistrocentrista y puerocentrista a la idea de que quien enseña aprende enseñando y quien aprende enseña aprendiendo (Freire, 2009b), por medio de la construcción de espacios de diálogo.

Con el énfasis en la educación para el ejercicio de la libertad por medio de la interestructuración del conocimiento en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se problematiza la escuela, a partir de la perspectiva marxista, desde el conocimiento de sus relaciones con el contexto social, y se cuestiona que el ámbito privilegiado para la educación sea la institución escolar, para proponer, por ejemplo, la educación en familia que, en la actualidad, tiene un fértil desarrollo con las redes de familias que educan en su hogar a las nuevas generaciones (Palacios, 2014; Freire, 2009a).

Desde la década de los ochenta del siglo XX y hasta la contemporaneidad, este sentido emergente de la educación ha cobrado más vigencia. En especial, porque la imposición, en diversos contextos educativos escolarizados, de la Ideología Política Neoliberal, les ha demarcado a los procesos educativos la finalidad de socializar y formar a las y los seres humanos para trabajar en un ambiente de competencia, a fin de que puedan “tener” (Fromm, 1978) la infinidad de mercancías que se tranzan, de manera esquizoide, en los

mercados. Por lo que, en la contemporaneidad, los procesos de socialización y formación humanas no demarcan, como finalidad, vivir y, en lo posible, existir mediante la reciprocidad y la cooperación con las otras personas, para que cada quien se empeñe en colmar, en la diversidad de ámbitos de interacción que la creatividad humana puede disponer, la vocación ontológica de la humanidad: la de “ser más” (Fromm, 1978; Freire, 2005), vocación a la que se puede avanzar por medio de la configuración de interacciones democráticas en los ámbitos íntimo, privado y público.

De esta forma, por un lado, cuando el sentido fundante de la escuela fue interpelado por quienes se agruparon en campos como los de la Escuela Nueva, la Crítica al Autoritarismo, la perspectiva política marxista y la Pedagogía Crítica, se configuró la posibilidad de educar al estudiantado para que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, participe en procesos sociales que se orienten a la construcción de sociedades democráticas. Lo que significa educar a las estudiantes y los estudiantes para la participación política. Dicha participación implica hacer parte de los procesos mediante los cuales las sociedades son ordenadas a través del ejercicio de los poderes sociales propios del ámbito político: el Poder Político o coactivo, el ideológico o disuasivo, y el Poder Coercitivo, que es un tipo de poder social que emerge del arreglo situacional entre la coacción y la disuasión (Bobbio, 2000b).

Por otro lado, con la influencia, desde la década de los setenta, de la Ideología Política Neoliberal en los procesos de ordenamiento de las sociedades, en la escuela se ha desarrollado la tendencia de educar a las y los seres humanos para que vivan trabajando y compitiendo entre sí. La competencia en la vida, que ha de desplegarse en el trabajo, tiene como finalidad el “tener”, que se realiza en el ámbito económico, en específico en el mercado, con la compra de mercancías. Esta tendencia atenta contra la existencia del ámbito político, dado que resuelve la vida humana en el ámbito económico y, especialmente, en el mercado, bajo la condición de compradoras y de compradores de mercancías. En contra de esta tendencia se posiciona la idea de educar a los seres humanos para ser lo que su ontología les demarca: “ser más”. Esta ontología entraña devenir o ser, en cada instante, diferente a sí misma o a sí mismo en los distintos ámbitos de la vida humana: el económico, el político y el cultural. Con esto, en la contemporaneidad, a la escuela se le demarcan dos finalidades: una que se podría denominar neoliberal y otra que se podría llamar social.

La finalidad neoliberal se centra en el aprendizaje. Con ello, quien enseña tiende a desaparecer. La desaparición de la función docente que implica la desaparición de quien enseña y el centramiento en el aprendizaje puede haberse dado por la significación ingenua que se le ha asignado a las herramientas y, sobre todo, a los artefactos informáticos que se inventaron a partir de la revolución tecnológica para construir, capturar y difundir información, que se sucedió en la década de los setenta del siglo XX (Castells, 1998). Esta ingenua significación consiste en creer que los artefactos informáticos pueden sustituir la tarea formadora y socializadora de las y los docentes. Así, a las herramientas de las que pueden servirse las y los docentes en los procesos educativos se les asigna, precisamente, esa función educativa. De esta forma, la relación entre docentes y discentes se fractura, dado que, quienes aprenden, se forman por sí solos para competir, principalmente, en dos campos del ámbito económico: el del trabajo y el del mercado. La formación de las y los seres humanos para competir en un contexto en el que la discencia desaparece, impide que las individualidades de la especie humana devengan en subjetividades que, como tales, construyan sentidos desde sus particulares perspectivas. Como la formación de subjetividades es correlativa a la formación de colectividades, la construcción de lo común, de lo público y de la “comunalidad” —que relieves las organizaciones políticas que se orientan desde saberes ancestrales— se atrofia. El anquilosamiento de lo común, de lo público y de la “comunalidad” torna a las y los seres humanos aquiescentes a la construcción de sociedades autoritarias o sadomasoquistas, en las que es imposible la dignificación de la condición humana. De este modo, la finalidad neoliberal de la escuela contribuye con los autoritarismos o sadomasoquismos, que tienden a medrar cuando la correlación entre lo subjetivo y lo colectivo es débil en una sociedad.

Por su parte, la finalidad social de la escuela se centra en la enseñanza para el aprendizaje. Por esto, es evidente la presencia de quien enseña y quien aprende, de manera tal que, quien enseña, aprende enseñando y, quien aprende, enseña aprendiendo, pues, como lo demostró Freire, “No hay docencia sin discencia” (2009b, pp. 23-46). Con esto, las y los seres humanos son formados como subjetividades para interactuar en los tres ámbitos de las sociedades: el cultural, en el que se construyen los sentidos que prescriben las acciones; el político, desde el que se ordenan las sociedades, y el económico, en el que se movilizan los satisfactores de las necesidades humanas.

La formación de subjetividades para la interacción implica que se configuren colectividades. Esto es así, porque lo colectivo es correlativo a lo subjetivo, en tanto es la interacción de las subjetividades la que configura las colectividades. No puede darse lo colectivo sin que haya sido tejido por lo subjetivo, del mismo modo que lo subjetivo no tiene otro destino que tejerse y tejer lo colectivo. Esto es, toda colectividad la conforman subjetividades que, por serlo, se hacen cargo o pueden responder por sí mismas. Por esto, la formación de la subjetividad es la formación de la colectividad. Esta formación permite, primero, que cada quien pueda vivir y, en lo posible, existir mediante la reciprocidad y la cooperación con las otras personas, a fin de que pueda devenir o ser, en cada instante, diferentes a sí mismas o a sí mismos. Y, segundo, que desde el ejercicio de la condición ciudadana, participe en los procesos de construcción de sociedades democráticas. Así, el correlato entre lo subjetivo y lo colectivo, desde la óptica de la formación, se puede cifrar, desde los planteamientos de Joan Pagès (2009), en que la escuela ha de aportar en el proceso de organización del pensamiento de cada estudiante para que, cada quien, pueda actuar con otras y con otros en la definición del destino de su sociedad.

De esta forma, por lo argumentado, la finalidad neoliberal de la escuela, en la contemporaneidad, contribuye a la construcción de sociedades sadomasoquistas o autoritarias, mientras que la finalidad social aporta a la construcción de sociedades democráticas. Esto, en tanto la finalidad neoliberal mantiene la condición de individualidad de quienes integran las poblaciones de la especie humana, mientras que la finalidad social hace devenir esas individualidades en subjetividades que, por serlo, devienen en el contexto de colectividades.

Hasta aquí se ha manifestado la condición de posibilidad de la afirmación que ocasiona este texto. En el siguiente aparte se definen los conceptos con los que se relaciona.

Conceptos con los que se relaciona afirmación

Como en este texto se afirma que la enseñanza de conocimientos y de saberes políticos en la escuela permite educar políticamente al estudiantado para que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, participe en los procesos de construcción de sociedades democráticas, en los renglones que siguen se definen los conceptos relacionados con esta afirmación:

Conocimiento, Saber, Ciencia Política, Saberes Ancestrales Políticos, Ciudadanía y Democracia.

Los conocimientos y los saberes como prescriptores de la acción

Para definir los conocimientos y los saberes políticos es menester, de manera inicial, definir qué se entiende por conocimiento y por saber. En general, los conocimientos y los saberes son sentidos que orientan las acciones humanas. Ambos son elaborados por los seres humanos, en la diversidad de campos de construcción de sentidos que crea la interacción que, constantemente, se sucede entre aquellos en las diversas sociedades que se han conformado a lo largo de la historia de la humanidad.

El concepto de conocimiento se puede definir como la relación unívoca entre un significante y un significado. Un conocimiento es un significado. Por su parte, el concepto de saber sería la relación plural entre un significante y diversos significados. Un saber es un símbolo. Los saberes dan cuenta de la pluralidad de significados que a un significante se le pueden otorgar. Como la pluralidad de significados de un significante puede atraer la incompreensión intersubjetiva y, con ella, eventualmente, la anomia social, las sociedades construyen conocimientos con los que aspiran a que los significantes sean unívocos. Con la construcción de conocimientos en las sociedades se trata de garantizar la comprensión intersubjetiva, por medio de la reducción de la complejidad que, de suyo, guardan los significantes. Tal complejidad emerge del devenir de cada ser humano de individualidad a subjetividad, mediante los procesos de interacción que educan a cada individualidad de la especie humana como humana y que forjan lo social humano (Luhmann, 1995; Morin, 1993).

En todas las sociedades humanas coexisten diversas maneras de saber y de conocer o, lo que es lo mismo, formas distintas de significar y de simbolizar. Algunas de estas, que se pueden identificar que coexisten en la Época Contemporánea, son los conocimientos de sentido común, los conocimientos teológicos, el Conocimiento Científico, los conocimientos escolares y los saberes ancestrales.

Al entender los saberes como formas de simbolizar y los conocimientos como formas de significar, los saberes políticos y los conocimientos políticos pueden ser definidos, de

manera respectiva, como simbolizaciones y significaciones que elaboran las y los seres humanos en diversidad de Campos de Construcción de Sentidos en torno al ámbito político de las sociedades. Tanto los saberes políticos como los conocimientos políticos pretenden dar cuenta de los procesos de ordenamiento de las sociedades mediante el ejercicio de los poderes político, ideológico y coercitivo.

En particular, en este texto se hace referencia a dos tipos de conocimientos políticos y de saberes políticos: la Ciencia Política y los saberes ancestrales sobre el ámbito político.

La Ciencia Política como una forma de conocimiento del ámbito político

La Ciencia Política es una disciplina del campo de las Ciencias Sociales. Este campo es uno de los tres en los que se compartimentó un tipo específico de conocimiento que se constituyó entre el siglo XVI y el XVII: el Conocimiento Científico. Los otros dos campos en los que se dividió este conocimiento fueron el de las Ciencias Naturales y el de las Humanidades (Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales, 1996).

Como disciplina del campo de las Ciencias Sociales, la Ciencia Política se conformó en el siglo XIX bajo los parámetros de la Postura Epistemológica Positivista, a partir de las investigaciones que Gaetano Mosca efectuó en torno al concepto de Élite o Clase Política (Bobbio, 2000a y 1984). Con esto, Mosca determinó que la Ciencia Política era una disciplina de carácter descriptivo que tenía por objeto de estudio el Estado, en torno al cual se podría construir Conocimiento Científico a partir del Método Histórico Comparativo.

De esta manera, en primer lugar, Mosca deslindó la Ciencia Política de otras dos disciplinas, el Derecho y de la Filosofía Política, cuando mostró que, a partir de las descripciones que se podían realizar en el campo disciplinar de la Ciencia Política, los conocimientos construidos, hasta ese momento y a partir de ese momento referidos al Estado, tomaban dos caracteres: uno deontológico, que correspondía a la Filosofía Política, y otro prescriptivo, referente al Derecho. A partir de los planteamientos de Mosca se pudo visualizar que gran parte de lo que se había escrito sobre el Estado en su propia época, la Moderna, en la Época Medieval y en la antigüedad latina y griega, era de carácter deontológico y prescriptivo. La razón probable de ello es que mucho de lo que se había escrito sobre el ámbito político se refería al Estado y, por ello, guardaba como

intencionalidad aportar en la legitimación de esta asociación con la que las élites pretendían centralizar el ejercicio del Poder Político en las sociedades europeas, sirviéndose de gobiernos monárquicos o de los emergentes gobiernos republicanos. La excepción de estos escritos la constituyó el opúsculo que Nicolás Maquiavelo denominó *El Príncipe* (2003). Esto porque, como funcionario del gobierno de algunos de los estados que conformaron diferentes élites europeas en los albores de la *Época Moderna*, Maquiavelo buscaba servirse de la descripción del ámbito político de distintas sociedades para fundamentar los principios o preceptos que pretendía ofrecerle a estas élites para que orientaran su acción (Alcántara, 2003, pp. xi-xii). Con ello, el investigador florentino esperaba, quizá en vano, la benevolencia de quienes lo tuvieron a su servicio.

En segundo lugar, con la definición del Estado como objeto de la Ciencia Política, Mosca contribuyó con que se desdibujara una disciplina que había sido cultivada hacia la mitad del siglo XIX desde la Ideología Política Marxista y que tenía la virtud de posibilitar la construcción de conocimientos científicos positivistas, de una manera que integraba, de forma holística, planteamientos sobre los tres ámbitos del devenir social: el cultural, el político y el económico. Esta disciplina fue la Economía Política. Con la definición de la Economía por parte de científicos sociales que, inspirados en la Ideología Política Liberal, establecieron el mercado como objeto de estudio de la Economía, y con la definición de la Ciencia Política como disciplina que toma como objeto de estudio el Estado, la Economía Política perdió los dos objetos de conocimiento en torno a los cuales construía conocimientos científicos sobre lo social (Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales, 1996).

Una vez conformada la Ciencia Política como una disciplina científico social, por el artificio de Mosca, su objeto de conocimiento pasó de ser el Estado a ser el Poder y, luego, el Poder Político y los Sistemas Políticos (Duverger, 1996).

En cuanto a los métodos para la construcción de conocimientos, además del Método Histórico Comparativo, mediante el cual Mosca configuró la Ciencia Política, se han retomado variados procedimientos. Por ejemplo, de Aristóteles y Bodino, el de Observación; de Montesquieu, el de Observación Sistemática; de Tocqueville, el de Observación a Profundidad y de Platón, el de Deducción (Duverger, 1996). En la contemporaneidad se ha hecho algún uso del Método Experimental y, debido al férreo

control que los grupos dominantes quieren mantener sobre las poblaciones, en Estados Unidos ha florecido, de manera significativa, el Método Estadístico, que ha abierto una importante veta de investigación: la referente a la Cultura Política. Esto porque, como bien se sabe, una vez que se ha construido un fenómeno desde el centramiento cuantitativo emerge la posibilidad de construirlo desde el centramiento cualitativo que puede hacerse mediante la formulación de dos preguntas: “¿por qué?” y “¿para qué?”. Esto es, las preguntas que permiten analizarlo o criticarlo.

En lo que corresponde a la postura epistemológica, se ha mencionado que la Ciencia Política se configuró como disciplina en el contexto del positivismo. A partir de 1927 emergieron otras dos posturas epistemológicas desde las cuales es posible construir conocimientos científicos: la Hermenéutica y la Teoría de la Complejidad. Por lo cual, desde estas dos posturas es posible construir conocimientos en el campo de la Ciencia Política. Esto sucedió cuando el positivismo perdió la relevancia que tuvo en el siglo XIX, con la formulación, en el campo de la Física, del Principio de Indeterminación o de Incertidumbre, a partir del cual, desde el Campo de las Ciencias Sociales y desde el de las Humanidades, se cuestionó el fundamento del positivismo que emanaba del campo de las Ciencias Naturales: la posibilidad de que un sujeto pueda conocer objetivamente un objeto. Por otra parte, desde la década de los veinte se sucedieron dos fenómenos. El primero fue el de la emergencia de la Teoría Crítica, que permitió que desde las posturas epistemológicas Hermenéutica y Sistémica se planteara, de manera enfática, que el Conocimiento Científico es una herramienta de transformación de las sociedades en el sentido de la emancipación (Mardones, 1991, pp. 41-42). El segundo fenómeno fue el del agotamiento de los posicionamientos disciplinares para construir explicaciones, interpretaciones y comprensiones de las sociedades que permitieran la puesta en marcha de transformaciones. El agotamiento de las disciplinas para construir conocimientos científicos, por tanto, abrió paso a la configuración de campos multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares. Con la emergencia de la Teoría Crítica y de las investigaciones transdisciplinares se insinuó el retorno de los conocimientos holísticos propios de la Economía Política, que se diluyó como disciplina con el triunfo de la Ideología Política Liberal en el campo del Conocimiento Científico. Por ello, en la actualidad, es posible que

se construyan conocimientos científico políticos que den cuenta de la complejidad de las interacciones sociales y que se orienten a la transformación de las sociedades.

Con todo, se puede afirmar que, en la contemporaneidad, en el campo disciplinar de la Ciencia Política se dan combates o contiendas (Bourdieu, 2000) que permiten construir conocimientos en torno a las formas de ordenamiento de las sociedades, las cuales pueden configurarse a través del ejercicio de tres poderes sociales: el político, el ideológico y el coercitivo. Estos conocimientos se pueden construir siguiendo diversidad de métodos de investigación que pueden emanar del acercamiento a la historia de las diversas formas de saber y de conocer.

Con respecto a la función social de los conocimientos que se pueden construir en el campo de la Ciencia Política, en general, puede afirmarse que a través de su comunicación, por medio de procesos de difusión o de enseñanza, deberían ser relevantes para la realización de transformaciones sociales que tiendan a la emancipación de quienes han sido sujetados. Esto es que los sujetos devengan en subjetividades que, en el contexto de colectividades, dignifiquen la condición humana. Para el caso específico de la comunicación, mediante la enseñanza, de los conocimientos que se construyen en el campo de la Ciencia Política, estos conocimientos, bien pueden transponerse (Chevallard, 2005) en conocimientos escolares que medien la formación de un estudiantado que, impelido por lo que conoce con respecto a las sociedades, pretenda, en el contexto de procesos colectivos, la transformación de las sociedades en un sentido emancipatorio que dignifique la condición humana.

Los saberes ancestrales políticos como un modo de saber sobre el ámbito político

El concepto de saber ha sido definido como una forma de simbolizar, demarcada por la relación plural que, en los campos de construcción de sentido de las sociedades, establece un significante y sus diversos significados. Por otra parte, también se ha definido el concepto de saber político como un símbolo referido al ámbito político tejido en un determinado campo de construcción de sentidos de una sociedad. Por ello, desde las concepciones enunciadas de saber y de saber político, un saber político ancestral puede ser definido como un símbolo referido al ámbito político tejido en un campo de construcción de sentidos de una sociedad ancestral.

Con Sociedad Ancestral se alude a alguna de las sociedades americanas, africanas, asiáticas o pacíficas que sobrevivieron a los procesos de colonización y de occidentalización llevados a cabo por algunos estados europeos desde fines del siglo XV. La sobrevivencia de las sociedades ancestrales estuvo demarcada por la creación que hicieron de diversidad de formas de resistencia que posibilitaron su existencia y su “reexistencia” (Botero, 2014) frente a los estados europeos que las colonizaron y que se venían construyendo como estados nación, por lo menos desde finales del primer milenio de la era cristiana (Tilly, 1990, p. 23).

Los procesos de occidentalización respecto a los cuales han resistido, existido y reexistido las sociedades ancestrales comenzaron a sucederse cuando algunos estados europeos emprendieron una tercera expansión, que les posibilitó el desarrollo de procesos de colonización. Con estos procesos, estos estados pretendieron acrecentar las poblaciones con respecto a las cuales ejercían dominación. La tercera expansión de algunos de los estados europeos fue emprendida a finales del siglo XV, cuando se agudizó la crisis económica que las poblaciones y, luego, los estados, venían soportando a lo largo del siglo XIV. Esto, porque es sabido que quienes devienen a una situación de vulnerabilidad son quienes sufren más rápidamente los efectos de las crisis económicas (Wallerstein, 2001 y 1999). Así, algunos de los estados de la Europa de los años finales de la Época Medieval, impulsados por los efectos sociales de la crisis económica que venían soportando desde el siglo XIV, emprendieron una tercera expansión que adquirió el carácter de transoceánica, si se compara con las dos anteriores expansiones que habían llevado a cabo los estados europeos en tanto, éstas, habían sido de carácter intracontinental -en Europa- y marítima -por el Mar Mediterráneo hacia Oriente.

La opción por expandirse por el océano Atlántico, llevada a cabo por estos estados, era una alternativa que bien conocían. Esto, porque, a lo largo de su historia, a medida que agotaban sus posibilidades de hacer exacciones a las poblaciones que dominaban, las expansiones les permitían, a dichos estados, ejercer dominio sobre poblaciones diferentes a las que, pese a tener dominadas, en épocas de crisis no podían proporcionarles los recursos mediante los cuales medraban.

Con la tercera expansión transoceánica, estos estados esperaban encontrar poblaciones que habían definido otras espacialidades, en las que construirían nuevos territorios o

espacialidades habitadas por poblaciones con respecto a las cuales dichos estados acometerían acciones coactivas que ocasionarían miedo y terror con el fin de dominarlas. Merced a la tercera expansión transoceánica, algunos de los estados europeos de fines de la Época Medieval construyeron, con respecto a diversas sociedades del planeta Tierra, unas relaciones en las que, estos estados, en la condición de imperios, buscaron dominar a diversas sociedades que quedaron en la condición de colonias, en lo que fueron, desde la lógica de los imperios, los continentes americano, africano, asiático y de Oceanía. Esta construcción de relaciones entre imperios coloniales se realizó por medio del ejercicio de los poderes sociales político, ideológico y coercitivo o, respectivamente, mediante el ejercicio de la coacción, la disuasión y la coerción por parte de los estados europeos colonizadores.

Como la mayoría de las relaciones entre imperios y colonias se inician con el ejercicio del Poder Político, pero se consolidan con el ejercicio del Poder Ideológico, el ordenamiento político imperial de los estados europeos, a partir del siglo XV, implicó un proceso de imposición de las culturas de los estados colonizadores sobre las sociedades colonizadas. Este proceso, que se puede denominar Proceso de Occidentalización, permite la construcción de consensos entre los imperios y las sociedades colonizadas. Los consensos, a su vez, posibilitan que fluya un tipo de relaciones económicas mediante las cuales las sociedades colonizadas producen los recursos que capacitan a los estados imperiales para mantener una relación de dominación con respecto a sus colonias.

Los procesos de occidentalización tienen como medios de realización el desconocimiento, el desaparecimiento o la deslegitimación de las culturas de las sociedades colonizadas. Esto significa que, en los procesos de occidentalización, se acude al desconocimiento de las culturas de las sociedades colonizadas en el momento en que estas logran resistir, existir o reexistir el ejercicio que sobre ellas se lleva a cabo de la coacción, de la disuasión o de la coerción. Si las culturas de las sociedades colonizadas no pueden ser desconocidas, se acude a la burla o a la folclorización para hacerlas desaparecer. Si no pueden ser desaparecidas, se criminalizan, para deslegitimarlas. Con todo, el desconocimiento y la deslegitimación de las sociedades ancestrales permiten que quienes hacen parte de ellas se mantengan en situaciones de marginación, discriminación y exclusión social, que han

llevado a que hayan desaparecido, y estén desapareciendo, infinidad de sociedades ancestrales en América, en África, en Asia y en Oceanía.

Desde la anterior definición de lo que es una sociedad ancestral puede subrayarse que los saberes ancestrales sobre el ámbito político de las sociedades pueden definirse como simbolizaciones, referidas a este ámbito, tejidas en alguno de los campos de construcción de sentidos de una sociedad ancestral. Los saberes políticos ancestrales pueden caracterizarse por cinco aspectos:

- Son tejidos en procesos colectivos en los que las personas mayores, consideradas como sabias, gozan de una voz definitoria.
- Se han conservado en soportes escritos lineales y, con más frecuencia, en soportes escritos irradianes, pero, sobre todo, su soporte de conservación es oral, bajo las formas argumentativa y narrativa, que es la que predomina. Esto es así, en la medida en que con la forma argumentativa se significa mientras que con la forma narrativa la referencia a diversidad de hechos posibilita que se simbolice.
- Denotan una relación fluida entre lo que desde Occidente se denominarían saberes políticos y saberes culturales. Esta relación responde a que, para las sociedades ancestrales, los ámbitos político y cultural no se encuentran compartimentados. La política y la cultura hacen parte de un mismo campo de construcción de sentido, en el cual se podría postular, desde Bobbio, que la cultura guarda eficacia política (Baca, 1995, mayo-agosto), en cuanto a que los sentidos de la cultura configuran los sentidos de la política. Por lo que, siguiendo con esta consideración, los saberes ancestrales sobre la política hacen parte del tejido cultural y se reflejan en el tejido económico.
- Estos saberes son, para las sociedades ancestrales, un medio que les ha posibilitado resistir, existir y reexistir como sociedades, en acuerdo con las lógicas de los entornos naturales que permiten la sobrevivencia de las sociedades ancestrales y, también, la del resto de la humanidad. La “reexistencia” en la que, en últimas, se cifra la resistencia de las sociedades ancestrales, la han llevado a cabo, estas sociedades, frente a las acciones de exterminio que han conllevado el establecimiento, y el mantenimiento, de diversas formas de relaciones entre sociedades que se configuran como imperios con respecto a otras sociedades que, en la lógica imperial, se constituyen como colonias que se han pretendido

occidentalizar.

- Los saberes políticos ancestrales son recreados en la interacción de las sociedades ancestrales y tienden, en la actualidad, a cualificar otros modos de saber y de conocer. En especial, estos saberes han emergido en los escenarios políticos contemporáneos por medio de organizaciones políticas como la zapatista en México; las organizaciones indígenas del departamento colombiano del Cauca y las de diversidad de organizaciones indígenas bolivianas que han llevado a Evo Morales, un indígena, a la presidencia de la, hoy, República Plurinacional de Bolivia, una república que reconoce, desde su nominación, la coexistencia de diversas naciones en el ámbito de dominio de un Estado que ha sido democratizado por el artificio del diálogo de algunos integrantes de unas cuantas academias occidentales con sabias y sabios indígenas.

Así, los saberes políticos ancestrales son objetivizados colectivamente; se conservan, sobre todo, en soportes escritos irradiantes y orales de carácter narrativo; hacen parte de un tejido social que entrelaza lo cultural, lo político y lo económico; posibilitan la “reexistencia” de las sociedades ancestrales y cualifican otras formas de saber y de conocer. Estos saberes se refieren al Biocentrismo; a lo colectivo que se expresa en la minga, el fogón y la asamblea; al “mandar obedeciendo”; a lo organizativo como espiral o como tejido; a la escucha; a la reciprocidad; a la autoridad que brinda la vejez; a la justicia formativa; a la “comunalidad”; a lo tradicional y a la educación comunitaria, que se organiza a partir de los “planes de vida” que son, ante todo, las finalidades políticas de las comunidades (Villa, 2015).

La ciudadanía como condición social

Para definir el concepto de Ciudadanía se puede acudir, desde el punto de vista descriptivo, a dos características. La primera es que la ciudadanía es una condición social política. Es decir, el concepto de Ciudadanía hace referencia a un lugar que ocupan las y los seres humanos en el ámbito político de las sociedades. En específico, los seres humanos pueden acceder a la condición ciudadana en los estados de tipo republicano. Estos estados se pueden definir por oposición a los estados monárquicos, en tanto estos se caracterizan porque quien ocupa la jefatura del gobierno de ese Estado accede a ella por un derecho de carácter hereditario. Así, quienes integran las poblaciones dominadas por los estados monárquicos lo hacen en la condición de súbditos. Por su parte, en las repúblicas, quien o

quienes ocupan la jefatura del gobierno del Estado, acceden a ella por el derecho que les brinda la elección de los ciudadanos y las ciudadanas. Esta elección puede ser llevada a cabo de manera directa o indirecta. Generalmente, la elección indirecta se realiza mediante asambleas integradas por ciudadanas y ciudadanos que han sido elegidos para representar a los otros ciudadanos y ciudadanas (Matteucci, 2000).

La segunda característica que describe el concepto de Ciudadanía es que esta condición social les permite, a quienes gozan de ella, ejercer un tipo específico de poder social: el Poder Ideológico. Esto significa que los ciudadanos y las ciudadanas tienen la capacidad de construir, por medio de la difusión o la enseñanza de lo que saben y de lo que conocen, consensos y discensos. Esto es, acuerdos y desacuerdos con quienes pueden ejercer Poder Político, por lo que el ejercicio de la ciudadanía concreta la eficacia que en el ámbito político tiene el ámbito cultural (Baca, 1995, mayo-agosto).

Desde un punto de vista deontológico, la condición ciudadana se puede caracterizar porque los ciudadanos y las ciudadanas tienen la posibilidad de democratizar los estados. De esta manera, históricamente, mediante el ejercicio de la ciudadanía, las poblaciones, sin gozar de la condición ciudadana, han logrado que muchos estados pasen de ser monárquicos a republicanos.

Por otra parte, con los trabajos de Marshall (1997, julio-septiembre) se ha podido clarificar cómo, en el contexto de construcción de la relación social capitalista, que crea desigualdades, la reivindicación por acceder a la condición ciudadana, por parte de las poblaciones, ha buscado la creación de situaciones de igualdad. En específico, si en el contexto del capitalismo en el ámbito económico se crean desigualdades, desde el ámbito político se pueden construir situaciones de igualdad.

La democracia como forma de gobierno

A partir de Bobbio (2009), la Democracia puede definirse como una forma de gobierno en la que las decisiones son construidas de manera colectiva. En una sociedad democrática son muchas y muchos quienes construyen las decisiones que prescriben las acciones de los gobiernos o cuadros administrativos de los estados. Lo que no quiere decir que la democracia sea el gobierno de las mayorías o de quienes representan a las poblaciones. Por

esto, el gobierno democrático se contrapone a los gobiernos aristocrático y plutocrático, en los que son pocos quienes elaboran las decisiones que prescriben las acciones de los gobiernos. En concreto, el gobierno aristocrático se refiere al de los mejores y el plutocrático al de los ricos. Estas referencias se concretan en cada contexto histórico para precisar quiénes exactamente serían “los mejores” y “los ricos”. Del mismo modo, en las democracias, “los muchos” que construyen las decisiones que prescriben las acciones de los gobiernos son individuos que conforman las poblaciones y que devienen en subjetividades que interaccionan con otras en procesos colectivos. Así, en las democracias, las subjetividades gozan del derecho de decidir de qué manera se han de ordenar las sociedades. Esto si se define a las subjetividades como individualidades que han constituido una perspectiva desde la cual construyen los sentidos que prescriben su acción. Una perspectiva se define a partir de sus infinitos deseos y de sus finitas satisfacciones; de sus dilatadas angustias y de sus fugaces sosiegos; de sus apacibles abulias y de sus turbulentas euforias. Por tanto, las perspectivas desde las cuales construyen sentidos las subjetividades tienen que ver con lo que les ocasionan deseos, angustias y abulia; es decir, con las vulnerabilidades a partir de las cuales desarrollan capacidades, que se entienden como poderes o posibilidades.

Hasta este momento se ha manifestado la condición de posibilidad de la afirmación que provoca este texto y se han definido los conceptos con los que se relaciona. A partir de acá se presentan algunos conocimientos y saberes políticos que, traspuestos en Conocimientos Escolares Políticos, pueden ser enseñados en la escuela para educar políticamente a un estudiantado que, ejerciendo la condición ciudadana, participe o haga parte de la construcción de sociedades democráticas.

Los conocimientos y los saberes políticos como medio para la educación política

La Didáctica no es una técnica que, como tal, indique maneras de proceder; es una disciplina de las Ciencias Humanas, en cuyo campo se construyen conocimientos científicos acerca de las finalidades, los contenidos y los métodos, o procedimientos, para enseñar y para aprender. Sin duda, el mayor aporte de los conocimientos que se pueden construir en el campo de la Didáctica tiene que ver con las finalidades de los procesos de

enseñanza y de aprendizaje. Esto, porque a partir de estas finalidades es posible construir los conocimientos escolares que deberían ser enseñados y aprendidos para que esas finalidades puedan ser alcanzadas. Con respecto a esos conocimientos es posible crear los métodos para que puedan ser enseñados y aprendidos. Una vez especificado el método, es posible acopiar o crear las herramientas y los artefactos que se han de emplear en el transcurso de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por esto, a continuación se desarrollan algunos aspectos referentes a las finalidades de la enseñanza de los saberes y de los conocimientos políticos, y sobre los métodos para enseñarlos.

Finalidades de la enseñanza de los conocimientos y saberes políticos

Como se ha planteado al inicio de este escrito, en la contemporaneidad la escuela debería dedicarse a colmar su sentido emergente: educar políticamente al estudiantado para que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, participe en los procesos de construcción de sociedades democráticas. Esto es, educar al estudiantado para la participación política, que consiste en hacer parte de los procesos mediante los cuales las sociedades son ordenadas.

Como los ordenamientos de las sociedades que se realizan desde el ámbito político se hacen mediante el ejercicio de los poderes coactivo, disuasivo y coercitivo, es tarea de la escuela privilegiar la educación para el ejercicio del Poder Ideológico. Esto, porque este ejercicio es contrario al mero Poder Político, que implica el empleo de la coacción como medio para el ordenamiento social.

En la tarea de educar al estudiantado para el ejercicio del Poder Ideológico, a la escuela le corresponden dos finalidades correlativas: una referente a las subjetividades, que tiene que ver con que sean educadas para que cada quien pueda vivir y, en lo posible, existir mediante la cooperación con las otras personas, a fin de que pueda devenir o ser, en cada instante, diferente a sí misma. La otra, referente a las colectividades, que sería la de educar al estudiantado para que, cuando pueda ejercer la condición ciudadana, participe con otros ciudadanos y ciudadanas (Pagès, 2009) en los procesos de construcción de sociedades democráticas. Con esto, la finalidad de la enseñanza de conocimientos y de saberes

políticos en la escuela sería la de educar políticamente al estudiantado para que participe en la construcción de sociedades democráticas.

De esta manera, el sentido emergente de la escuela: el de educar al estudiantado para que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, participe en el ámbito político con la intencionalidad de construir, por medio de la acción con otras personas, sociedades democráticas, puede ser colmada a través de la enseñanza de Conocimientos y de saberes políticos. Conocimientos y saberes que, por supuesto, deben ser transpuestos en conocimientos escolares por el profesorado, en cumplimiento de una de las tareas que es propia de su función intelectual.

Conocimientos y saberes que el profesorado puede transponer

Una de las finalidades de la educación escolarizada puede ser la de educar a las y los seres humanos para que vivan y, en lo posible, para que existan, mediante la reciprocidad y la cooperación y para que, como ciudadanas y ciudadanos, participen o hagan parte de los procesos de construcción de sociedades democráticas, a partir del ejercicio de uno de los poderes propios del ámbito político: el Poder Ideológico.

En concordancia con esta finalidad, uno de los medios para cumplirla es la enseñanza de conocimientos y de saberes políticos. Estos, al ser enseñados, se configuran como herramientas o ingenios de los que pueden servirse las y los estudiantes para describir y analizar las sociedades. Las descripciones y los análisis realizados le permitirán a cada estudiante reflexionar sobre su entorno. Como la reflexión impele a la acción, la enseñanza de conocimientos y de saberes políticos se presenta como un medio de educación para la acción. Así para el profesorado, sería posible acompañar la organización del pensamiento del estudiantado que ha propuesto Pagès como una de las finalidades de la enseñanza de los conocimientos científico sociales en la escuela (2009).

Como ya se mostró, existe diversidad de modos de saber y de conocer. En nuestro contexto contamos con dos modos de construir sentidos a los que se puede acudir para elaborar los conocimientos escolares que pueden colmar la finalidad enunciada de la educación escolarizada. Una de esas formas es la Ciencia Política y la otra son los Saberes Ancestrales Políticos.

Algunos de los conceptos de la Ciencia Política valiosos de ser transpuestos en Conocimiento Escolar son los tipos de poderes sociales; las organizaciones mediante las que se concretan los ordenamientos sociales; los procesos de democratización de las sociedades y, con ellos, profundizar sobre el valor del ámbito político y de las ideologías políticas para ordenar, por medio de la disuasión, y no con la coacción, las sociedades.

La transposición de estos conocimientos puede tener en cuenta los siguientes elementos: en primer lugar, como el ámbito político de las sociedades se distingue porque en él se organizan las sociedades mediante el ejercicio de los poderes sociales coactivo, ideológico y coercitivo, es importante conocer conceptualizaciones referidas a estos tipos de poder social y a los efectos que tienen en los procesos de ordenamiento de las sociedades. Como estos poderes hacen parte de los poderes sociales, es valioso distinguirlos de los otros tipos de poderes sociales. Estos son: el Poder Económico que opera en el ámbito en el que se movilizan los recursos en las sociedades, y el Poder que, en acuerdo con Luhmann (1995), es funcional a las sociedades en general.

En segundo lugar, es importante conocer las organizaciones en las que se agrupan las y los seres humanos. Mediante las organizaciones, la humanidad asegura su sobrevivencia, tratando de concretar el tipo de ordenamiento social que las subjetividades y las colectividades aspiran que tengan las sociedades en las que devienen. Correlativamente, con las organizaciones sociales, es significativo conocer los tipos de poderes sociales que, preferentemente, se ejercen en cada una de ellas. Algunos ejemplos de organizaciones y de poderes sociales que en ellas se ejercen se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Ejemplos de organizaciones y de poderes sociales que en ellas se ejercen

Organizaciones	Tipo de poder social
Empresas, mafias	Poder Económico
Familias, castas, iglesias, academias, escuelas	Poder Ideológico
Tribus y bandas	Poder político descentralizado

Jefaturas y estados	Poder político centralizado
Fuentes: Lewellen (2000) y Bobbio (2000b).	

Como se visualiza en la tabla 1, una de las maneras en las que los seres humanos se organizan son los estados. Es importante conocer que, por ser una forma de organización humana, tienen una historicidad y adoptan distintas facetas que, en general, se derivan de la más abyecta de las situaciones de hostilidad en las que pueden derivar las acciones humanas: la guerra.

Algunas de las facetas que, históricamente, han adoptado los estados son la de imperios unicéntricos y policéntricos; la de avanzadillas de los imperios; la de ciudades estado; la de federaciones de ciudades; la de entramados de terratenientes; la de ligas de piratas; la de partidas guerreras; la de empresas comerciales; la de órdenes religiosas, como la de los caballeros teutónicos o la de los templarios; la de naciones estado —que fueron naciones antes que estados— y la de estados nacionales, binacionales y plurinacionales (Tilly, 1990, p. 25).

El concepto Estado se puede definir predicando que es una asociación que, a través del ejercicio del Poder Político, busca ejercer dominación sobre las poblaciones. Como se puede observar en la tabla 1, en los estados el Poder Político busca ser ejercido de manera centralizada. Esta pretensión apunta a un fin: ejercer el Poder Político de manera exclusiva. Para ello, los estados, de manera constante, se empeñan en monopolizar, con respecto a otras organizaciones que resulten ser sus rivales, un determinado tipo de armamentos. Estos son los instrumentos y los aparatos que, en cada sociedad, sean más eficaces para ejercer coacción. De esta forma, para ejercer de modo exclusivo el Poder Político, los estados suelen servirse de la coacción y, si les es preciso, de la guerra: la más temeraria de las empresas coactivas.

Sin embargo —a menos que la construcción de una situación de dominación suponga para los estados el aniquilamiento de una o de distintas poblaciones—, la coacción no se puede ejercer todo el tiempo y con la misma intensidad. Por esto, los estados pretenden, de manera incesante, legitimarse. Esto es, ocupar sin interpelación el lugar desde el cual es posible ejercer dominación. Lo que permite que puedan ser obedecidos por las poblaciones que buscan dominar.

Los procesos de legitimación implican, primero, la criminalización de otras organizaciones que pretendan, igualmente, ejercer de manera exclusiva el Poder Político para configurar situaciones en las que ocupen el lugar de la dominación. Y, segundo, todo proceso de legitimación implica la construcción de consensos (Bovero, 1985). Para esto, los estados buscan servirse de otras organizaciones en las que se ejerce Poder Ideológico, como las familias, las castas, las iglesias, las academias y, como ya se mencionó, las escuelas.

En tercer lugar, al conocer, en un proceso formativo, el concepto de Estado, es trascendental profundizar en que si bien en estos se asocian subjetividades y colectividades para construir situaciones de dominación sobre las poblaciones, en el contexto de ellas se generan procesos de resistencia, de existencia y de “reexistencia” que han logrado democratizar los estados y, con ellos, las sociedades. Por lo que es importante conocer las teorías sobre la Democracia y las que se refieren a otras formas de gobierno y, de manera enfática, el carácter histórico de las organizaciones humanas y cómo, en ellas, la acción subjetiva y colectiva provoca que adopten a lo largo de la historia distintas facetas.

Con el énfasis, en un proceso formativo, en el carácter histórico y, por lo tanto, no natural de las organizaciones humanas y en las posibilidades transformadoras de las acciones que los seres humanos realizan, de manera individual y colectiva, es posible contribuir, desde los procesos formativos que se realizan en la escuela, a la construcción de estados y, en general, de organizaciones democráticas.

En cuarto lugar, conociendo el significado de los procesos de democratización es posible subrayar la importancia de la política como forma de ordenamiento de las sociedades. Esto toma trascendencia en la actualidad, dado que desde los postulados de la Ideología Política Neoliberal se ha querido desacreditar el ámbito político como el espacio propio para el ordenamiento social y, en su lugar, se ha sustentado que las sociedades se pueden ordenar desde el ámbito económico.

Por último, por el descrédito que, en la actualidad, se quiere hacer del ámbito político, se hace imprescindible valorar la política como ámbito de organización de las sociedades y el Poder Ideológico como aquella forma de poder social más propicia para ordenar las sociedades. De esta manera, si se profundiza en el valor que tiene el Poder Ideológico con respecto al Poder Coactivo y aún frente al Coercitivo, es posible conocer las herramientas cognitivas que permiten construir los ordenamientos sociales. Estas herramientas son las

ideologías políticas que, a pesar de haber sido desacreditadas, por los planteamientos que se han hecho en el campo de una de ellas, la Neoliberal, tienen, en la contemporaneidad, total vigencia. Algunas de las ideologías políticas que se pueden conocer son: el Liberalismo, el Socialismo, el Conservadurismo, el Anarquismo, el Comunismo, el Nacionalismo, el Fascismo, el Sionismo y el Neoliberalismo.

Con respecto a los saberes ancestrales sobre la política, se pueden presentar algunos que podrían ser transpuestos en conocimientos escolares por su valor formativo (Villa, 2015). Estos se refieren a la relación de la humanidad con su entorno; al sentido del “ser”; a lo temporal espacial; a lo social y a lo que, desde Occidente, se ha compartimentado como lo político. Algunos saberes que dan cuenta de la relación de la humanidad con su entorno natural son el que se refiere al Biocentrismo y los que refieren a la “Madre Tierra” como una subjetividad a la que se debe una humanidad que ha de devenir, en ella, de forma termostregulada (Calderón y Romero, 1995; Serres, 1991). Por esto, desde una perspectiva biocéntrica que subjetivice el planeta Tierra, este se desreifica o desobjetualiza (Honneth, 2007). Con ello, el planeta puede ser tratado por la humanidad como subjetividad con derechos y no como un objeto funcional a la temeridad humana. Con respecto a los saberes sobre el “ser”, desde los saberes ancestrales se enfatiza en cómo la dignidad humana se deriva del “ser” y no del “tener”. Con relación a los saberes sobre las temporalidades y las espacialidades, el tiempo se simboliza en espiral y la organización espacial como simétrica a los tejidos que forman el entorno natural. Los saberes sobre lo social parten de concebir las sociedades como un tejido vivo y demarcan que la relación entre las generaciones la ordena la condición de vejez. Por otra parte, se valora lo tradicional, “la comunalidad”, la colectividad y la reciprocidad. Finalmente, son importantes de ser transpuestos, en conocimientos escolares, saberes políticos como lo que simboliza “ser autoridad”; “mandar obedeciendo”; “caminar la palabra” para “reexistir” (Botero, 2014); tejer “planes de vida” en torno al “buen vivir” (Territorio Indígena y Gobernanza, 2015) y la justicia entendida como una instancia formativa.

Hasta este punto se han presentado algunos conocimientos y saberes que el profesorado puede transponer en conocimientos escolares políticos que, como tales, pueden ser enseñados en la escuela para la educación política de un estudiantado que, ejerciendo la

condición ciudadana, pueda participar en la construcción de sociedades democráticas. Enseguida se propone un método para la enseñanza de estos conocimientos.

Un método para la enseñanza de conocimientos escolares políticos

El método de enseñanza de conocimientos escolares políticos que se propone en este texto se nomina Interestructuración de Sentidos. Para esta nominación se acudió, en primer lugar, al concepto de “interestructuración” que desarrolla Louis Not (1983) y, en segundo lugar, al concepto de sentido pluralizado, porque el método se refiere a la enseñanza de unos tipos de conocimientos o sentidos, cuales son los conocimientos escolares políticos.

La Interestructuración de Sentidos, como método de enseñanza de los conocimientos escolares políticos, parte de concebir la educación como un proceso por el cual las individualidades de la especie humana son humanizadas por otras y otros seres humanos. Desde esta perspectiva, la educación implica interacciones comunicativas que pueden ser unidireccionales, bidireccionales o multidireccionales. El Método de Interestructuración de Sentidos implica que las interacciones comunicativas sean bidireccionales o multidireccionales. En otras palabras, que la educación se ha de desarrollar mediante el diálogo entre dos, entre varias o entre muchas personas. Por ello, la educación no ha de consistir en un monólogo en el que alguien se expresa para que otros oigan o escuchen. Los procesos educativos que se basan en el monólogo asumen que quien sabe o conoce le transmite conocimientos a quien, o a quienes, se cree ignorantes. La interestructuración de sentidos, como método de enseñanza, implica el diálogo, dado que se basa en la concepción de que los seres humanos que participan en el proceso educativo saben y conocen algo que, por medio de interacciones comunicativas, ponen en común para que, de manera colectiva, se construyan nuevos sentidos que han de prescribir la acción.

Como lo expresó Freire (2010), la educación no es una técnica de transmisión de conocimientos de quienes saben a quienes no saben; es una acción comunicativa dialógica, con la cual quienes participan construyen, de manera colectiva, nuevos conocimientos que les permiten devenir en sus sociedades particulares. La Interestructuración de Sentidos implica, por tanto, una postura dialógica entre quien enseña y quien aprende (Freire, 2009b). Esta postura emana de concebir que quien enseña aprende enseñando y quien

aprende enseña aprendiendo (Freire, 2009b). Por ello, este método permite que las y los estudiantes se eduquen en la rutina de dialogar con sus alteridades para construir los conocimientos y, en lo posible, los saberes que prescriben su actuación.

Como la interestructuración de sentidos se centra en la construcción colectiva de sentidos comunes entre quienes saben y conocen cosas distintas, tiene una consecuencia: la acción colectiva. Así, de la construcción colectiva de sentidos comunes a la actuación colectiva solo existe un paso. Es más, parece que la actuación colectiva se torna ineludible, porque quien es capaz de construir conocimientos de manera colectiva tiene herramientas cognitivas, aptitudinales y actitudinales para emprender acciones colectivas. Por ende, la interestructuración de conocimientos y, en lo posible, de saberes en los procesos de enseñanza permite que el estudiantado logre la capacidad de configurar subjetiva y colectivamente conocimientos y saberes que le permitan construir decisiones que influyan en el devenir de su sociedad. De esta forma, la interestructuración de sentidos posibilita la actuación con otras personas —una de las finalidades de la enseñanza de conocimientos sociales propuesta por Pagès (2009)—.

La Interestructuración de Sentidos se puede desarrollar a partir de actividades mediante las cuales, quienes participen en el proceso educativo, deban describir, analizar y reflexionar. La descripción indaga por el “qué”; el análisis se refiere a definir los “¿por qué?”, los “¿para qué?”, los “¿a favor de quién?” y los “¿en contra de quién?” de lo descrito, y la reflexión se centra en lo que significa o simboliza, para cada quien, lo analizado. Con esto, la reflexión aporta en el proceso de educación de subjetividades que, como tales, se han desatado de algunas aristas de la cultura que consideran inconvenientes, a partir de la creación de perspectivas propias desde las cuales pueden participar en los procesos que se suceden en el ámbito político: los que se refieren al ordenamiento de las sociedades. Por ello, la educación política, por medio de la interestructuración de sentidos que se basen en la descripción, el análisis y la reflexión, permite la participación en el ordenamiento de lo social.

Con todo, las herramientas para la descripción que, mediada por el análisis, lleva a la reflexión, pueden ser conocimientos y saberes sobre el ámbito político transpuestos, por el profesorado, en conocimientos escolares políticos con los cuales, como se ha sustentado a lo largo del texto, es posible educar políticamente al estudiantado para que, desde el

ejercicio de la condición ciudadana, pueda participar o hacer parte de la construcción de sociedades democráticas en las que es más dignificante devenir, “Porque, en fin, podemos huir de todo, pero no de nosotros mismos” (Saramago, 2010).

Referencias

- Alcántara, F. (2003). Introducción. En Nicolás Maquiavelo, *El príncipe* (pp. IX-XX). Barcelona: Planeta.
- Baca, L. (1995, mayo-agosto). La concepción del intelectual en Bobbio. *Análisis Político*, 25, 24-33.
- Bobbio, N. (1984). Introducción. En Norberto Bobbio (Ed.), *La clase política*. Selección e introducción de Norberto Bobbio (pp. 7-35). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bobbio, N. (2000a). Ciencia política. En Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (Dirs.), *Diccionario de política* (pp. 218-224). Madrid: Siglo XXI.
- Bobbio, N. (2000b). Política. En Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (Dirs.), *Diccionario de política* (pp. 1215-1225). Madrid: Siglo XXI.
- Bobbio, N. (2009). Democracia: los fundamentos. En Michelangelo Bovero (Ed.), *Teoría general de la política* (pp. 401-417). Madrid: Trotta.
- Botero, P. (2014). Comunidades en reexistencia: rutas y ampliación del significado de la democracia. En VIII Coloquio Colombiano de Investigadoras e Investigadores en Formación Ciudadana, Universidad de Manizales. Texto sin publicar.
- Bourdieu, P. (2000). El campo científico. En *Los usos sociales de la ciencia* (pp. 9-57). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Bovero, M. (1985). Lugares clásicos y perspectivas contemporáneas sobre política y poder. En Norberto Bobbio y Michelangelo Bovero, *Origen y fundamentos del poder político* (pp. 37-64). México: Grijalbo.
- Calderón, C. y Romero, F. (1995). Los paradigmas del desarrollo. En Carlos Calderón, Fernando Romero y Luis Gómez (Comps.), *Salud ambiental y desarrollo*, (pp. 21-40). Bogotá: Ecosolar.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Volumen I, *La sociedad en red*. Madrid: Alianza.

- Chevallard, Y. (2005). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. (1996). *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Immanuel Wallerstein (Coord.). México: Siglo XXI.
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Freire, P. (2005). *Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009a). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009b). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1978). *¿Tener o ser?* México: Siglo XXI.
- Fromm, E. (2008). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- Lewellen, T. (2000). *Introducción a la antropología política*. Barcelona: Bellaterra.
- Luhmann, N. (1995). *Poder*. Barcelona: Anthropos.
- Maquiavelo, N. (2003). *El príncipe*. Barcelona: Planeta.
- Mardones, J. (1991). *Filosofía de las ciencias sociales y humanas: materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- Marshall, T. (1997, julio-septiembre). Ciudadanía y clase social. *REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 297-344.
- Matteucci, N. (2000). República. En Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (Dirs.), *Diccionario de política* (pp. 1391-1393). Madrid: Siglo XXI.
- Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don, forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Buenos Aires: Katz.
- Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel.
- Morin, E. (1993). *El método*. Tomo 1: *La naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Mosca, G. (1984). *La clase política*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pagès, J. (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: Fondo Editorial UPN.
- Palacios, J. (2014). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. México: Ediciones Coyoacán.
- Saramago, J. (2010). *Memorial del convento*. Bogotá: Punto de Lectura.
- Serres, M. (1991). *El contrato natural*. Valencia: Pretextos.
- Territorio Indígena y Gobernanza. (2015). *Los planes de vida*. Recuperado el 20 de noviembre de 2014, de <http://www.territorioindigenaygobernanza.com/planesdevida.html>
- Tilly, Ch. (1990). *Coerción, capital y los estados europeos 990-1990*. Madrid: Alianza.
- Villa, M. (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.
- Wallerstein, I. (1999). *El moderno sistema mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Madrid: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2001). *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido, una ciencia social para el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Wilches-Chaux, G. (1993). El sentido de la participación. En Peter Brand (Ed.), *Participación comunitaria: Memorias tercer seminario internacional organizado por HABINET realizado por CEHAP* (pp. 1-12). Medellín: HABINET, CEHAP, UNAL.