

Entrevista a Isabelino Siede



# “Hemos inventado una ciudadanía escolar sin política”

## La identidad y la construcción de ciudadanía en las escuelas

En el marco del 21º Congreso de Docentes Rurales “Jorge W. Abálos”, realizado los días 8, 9 y 10 de noviembre de 2012 en la Colonia Los Cocos, el equipo de producción de **educar en Córdoba** entrevistó al Lic. Isabelino Siede, quien a lo largo de su labor investigativa, ha reflexionado sobre la educación política y el vínculo entre ética y ciudadanía en las escuelas.

**Susana Podestá (SP):** Ahora parece menos escandaloso hablar de la relación entre educación y política. ¿Cómo explicar ese tránsito de la educación ética y ciudadana de unos años atrás -más neutral y políticamente correcta- a pensar en la educación política, como has titulado uno de tus trabajos?

- Trabajé muchos años en la Dirección de Currícula del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Allí, cuando me pidieron que armara el contenido de la materia Educación Cívica, sugerí llamarla Educación Política. Esa idea circuló por varias direcciones y todas pidieron por favor que no apareciera ese nombre.

Ciudadanía y educación ciudadana son, en principio, palabras elegantes, que quedan bien: ciudadanía, valores, ética, las mezclamos con dos o tres verbos y armamos un lindo discurso. Pero cuando las

palabras suenan elegantes empiezan a ser peligrosas, porque se van vaciando de contenido. La palabra “ciudadanía” viene del latín *civitas*, es decir de ciudad, así como la palabra política viene del griego *polis* y también viene de ciudad. Ciudadanía y política tienen una raíz etimológica común; sin embargo, en la escuela hablamos siempre de ciudadanía y no de política. Hemos inventado una ciudadanía sin política, que es la ciudadanía escolar, que se pretende políticamente neutra. Creo que tenemos que pensar que la ciudadanía es una expresión de lo político o, si se quiere, es condición de posibilidad de lo político.

**SP: ¿Y de qué hablamos, entonces, cuando hablamos de educación política?**

- Esta se puede leer, por lo menos, desde dos puntos de vista: el del Estado y el del individuo.

Si lo miramos desde el primer punto de vista, podríamos definir a la educación política como esas prácticas pedagógicas que garantizan la cohesión de pensamiento y acción en una sociedad determinada, que generan las representaciones sociales para permitir la gubernamentalidad, es decir que permiten que los pueblos sean gobernables. Los Estados educan políticamente a los niños para hacerlos gobernables, es decir para que podamos compartir un conjunto de creencias y de prácticas que nos permitan vivir en sociedad. Desde esta óptica, hubo educación política a lo largo de toda la historia, incluso desde mucho antes de que hubiera escuelas.

¿Cómo se educaba políticamente a la sociedad cuando no había escuelas? Había dos instituciones fuertes que permitían esa cohesión social. En primer lugar, la guerra, que permite construir identidad a partir del enfrentamiento con otro enemigo. Y el otro dispositivo de cohesión social era la fiesta, que reúne a la comunidad en torno a un motivo compartido. Sobre las cenizas de la guerra y de la fiesta apareció un nuevo dispositivo, que fue la escuela, como un espacio de construcción de subjetividad política. En la sociedad moderna, el sistema escolar decidió que para formar ciudadanos había que distribuir conocimientos como la lectura, la escritura, las matemáticas y, junto con ellos, la moral cívica, el conjunto de creencias y hábitos que hacen a un buen ciudadano.



Si tratamos de reconstruir esa educación política en nuestro país, en el origen del sistema educativo hay por lo menos tres lemas o eslóganes que permiten entender las claves con las cuales se pensó la educación política. El primero es el lema sarmientino básico, “civilizar a los bárbaros”, que implicaba educar contra la educación familiar para que no se reprodujeran los rasgos de las tradiciones consideradas bárbaras; estas serían interrumpidas por la escuela, que iba a producir un trasvasamiento cultural. El segundo lema, de origen posterior, fue el de “asimilar al extranjero”, que el hijo de extranjeros sea y se sienta argentino, una disputa identitaria que se resolvió por medio de los rituales y las emociones. A principio del siglo XX se instalaron en la escuela ciertas prácticas rituales que conocemos como efemérides, actos escolares donde una vez por mes *vibramos* al son del Himno nacional y las canciones patrias y nos sentimos argentinos, una pedagogía que tuvo un éxito considerable, porque cien años después sigue presente en la escuela y prácticamente es incuestionable. ¿Existen en otros países las efemérides? En muchísimos países no existen y para nosotros son como el agua y el aire, incuestionables. En Argentina hemos mantenido esta idea de que formar ciudadanos significa mantener los rituales y las emociones vinculadas a las efemérides. No estoy pidiendo que lo dejemos de hacer de un día para el otro, sino que habilitemos la discusión sobre ello. A veces me dicen: ¿dónde iríamos a parar si no hubiese efemérides en la escuela? Y siempre respondo: con las efemérides fuimos a parar adonde fuimos a parar, no son garantía de nada.

Y el tercer eslogan pedagógico de la educación política fue “normalizar al diferente”. En tiempos de higienismo social, en tiempos en que la medicina teñía el pensamiento de las ciencias sociales, de la filosofía y de la pedagogía, la escuela asumió la tarea de construir al hombre “normal”, a la mujer “normal” y a la familia “bien constituida”.

Entonces, podemos considerar que la educación política tomó esas tres claves. Y frecuentemente, cuando hoy pensamos a la ciudadanía en la escuela, siguen circulando esas ideas, ya desgajadas de quienes las enunciaron por primera vez, pero incorporadas en el pensamiento de docentes y directivos. Muchas veces ya no las encontramos en el discurso público de la escuela, pero las tenemos relegadas a la sala de maestros, a *sotto voce* se sigue pensando, pero en la cartelera aparece la diversidad.

Si esta fue la educación política vista desde el Estado, también podemos pensar qué significa considerada desde los sujetos. Y desde este punto de vista, la educación política supone aprender a ejercer el propio

poder, aprender a ejercer ciertos derechos y responsabilidades en el ámbito público, aprender a cuidar de uno mismo. ¿De qué? De que la vida no nos lleve por delante. Si nosotros no nos cuidamos, los discursos que operan en la vida social –los medios, las tradiciones, las creencias- hacen con nosotros lo que no decidimos hacer. Llevan a que opinemos todos igual o en función de intereses ajenos. El cuidado de sí mismo significa tener herramientas para pensar si esto que estoy haciendo es lo que quiero hacer, si esto que estoy pensando es lo que quiero pensar, si esto que estoy creyendo es lo que quiero creer. Significa un trabajo permanente de revisión de los discursos que nos atraviesan para poder deliberar, en primer lugar, acerca del propio deseo -pues no hay política sin deseo, no hay política sin introspección acerca de qué quiero- y en segundo lugar, en función de las posibilidades de acción.

Cuando uno dice que no hay nada por hacer es porque ha dejado de creer en sí mismo. Y esto nos pasa con frecuencia a los docentes, nos estamos autoconvenciendo de que no se puede hacer nada.

La educación política -desde el punto de vista de los sujetos- significa un desafío de autoaprendizaje, de pensar todo el tiempo qué quiero y cómo puedo lograrlo y cómo puedo intervenir en el espacio público para lograrlo.

**SP: Eso implica un fuerte trabajo de parte de los docentes.**

- El trabajo más complejo de la educación política es que un sujeto pueda deliberar sobre sus deseos y sobre cómo construye sus respuestas a esos deseos y los deseos colectivos. Me parece que no es legítima una educación política que se dedica a “bajar línea”, sin habilitar una pregunta por parte de los jóvenes que les permita transitar ese problema, tramitar el propio deseo y el propio interés. Y digo esto para referirme también a esas “bajadas de línea” de los profesores que se consideran críticos, y les dicen a los chicos lo que tienen que pensar. Eso no genera criticidad. Lo más difícil para un profesor que tiene una expectativa emancipatoria, de promover criticidad en el aula, es cuando tiene que permitir y habilitar una toma de posición con la que está absolutamente en desacuerdo, pero que al mismo tiempo es necesario que esté presente.

**Leandro Groshaus (LG): ¿Qué tipo de vínculo puede pensarse entre la noción de identidad y la educación política?**

- Hay una concepción interesante de identidad, que es la que podemos encontrar, por ejemplo, en el pensamiento de Paul Ricoeur. Esta postula que somos lo que hacemos, pero también los relatos que construimos acerca de lo que hemos hecho. Es una versión interesante de identidad, en primer lugar porque dejamos de lado la identidad de tipo esencial, partimos de la base que la identidad se construye permanentemente. Pero no sólo se construye, sino que podemos reconstruirla yendo hacia atrás e hilvanando de modo diferente nuestra lectura del recorrido. Entonces, no diríamos que Argentina ha perdido la identidad y que tenemos que recuperarla, sino que somos todo lo que nos ha ocurrido a lo largo de nuestra historia: la Revolución de Mayo y la Campaña al desierto, de Roca; somos el peronismo y la dictadura militar; somos la lucha por la recuperación de la democracia y la crisis de 2001. Pero también somos el relato que podamos hilvanar con todo eso, tratando de ver qué posición tomamos hoy frente a eso que nos ha ocurrido.

Por eso también, cuando me refería a la educación política, me refería a qué leemos respecto de quienes somos y lo que podemos hacer, qué relato nos damos acerca de nuestro lugar en el mundo, acerca de los márgenes de acción que tenemos. En ese sentido, la identidad puede ser una categoría interesante, en tanto permita pensarnos como algo siempre indeterminado y siempre abierto a nuevas construcciones. A diferencia de lo que decía Parménides -aquello de que todo ente es igual a sí mismo, que todo ser es lo que es- no somos lo que somos, sino que somos lo que vamos siendo, lo que elegimos ser a lo largo de nuestra historia y los relatos que nos damos acerca del pasado y los proyectos que formulamos acerca del futuro.

**Gonzalo Gutiérrez (GG): Hay un artículo tuyo en el cual planteas claramente que aquel docente que renuncia a poner conocimiento a disposición de los chicos está construyendo desigualdad, más allá incluso de las adversidades que pueda tener en relación a las condiciones laborales, edilicias, etc. Es decir, que todas las condiciones laborales e institucionales no justificarían la suspensión del trabajo con el conocimiento, porque es ahí donde se empieza a convalidar un acto de desigualdad. Las preguntas son,**

entonces: ¿cuáles son las tensiones que se ponen en juego para esa suspensión? ¿Qué características debería tener un sujeto emancipado a través del trabajo escolar?

- Complejo todo eso. Lo que planteaba era históricamente la cuestión de la igualdad y analizaba esa discusión que Jacques Ranciere tiene con la tradición ilustrada. En *El maestro ignorante*, Ranciere cuestiona la concepción que la Ilustración tuvo sobre la emancipación, plantea que la Ilustración proponía que la igualdad se construía a partir del conocimiento: “Yo, que soy el sabio, cuando les transmita mi conocimiento voy a lograr que ustedes sean iguales a mí”. Esa crítica de Ranciere es muy rica, porque cuando el docente baja al barrio a decir: “Ustedes, si se esfuerzan van a lograr ser como yo”, está instalando una posición de desigualdad que no permite el pensamiento crítico ni reconoce la igualdad del otro. Pero también advertía la lectura riesgosa de esa obra de Ranciere, que es pensar: “Bueno, vamos al barrio y entre todos lo hablamos y vemos de qué se trata, pues yo no tengo nada para ofrecerles”. Esa creo que es la lectura más peligrosa del planteo de Ranciere, porque el maestro tiene que ir con preguntas y con las señales que la cultura ha construido para ponerlas a disposición. En ese sentido planteaba un doble riesgo, tanto de la Ilustración como de una lectura facilista del planteo de Ranciere.

Muchas veces el docente no enseña, como vos decís, porque hay condiciones que llevan a no hacerlo, pero creo que también porque es un lugar bastante cómodo aquel que postula que “como soy un maestro constructivista, les pregunto a ustedes qué saben del barrio y entre todos construimos la idea”. Y mañana les pregunto “qué saben de la dictadura y entre todos construimos la idea”. Y otra vez les pregunto “qué saben del teorema de Pitágoras y entre todos construimos la idea...” Eso es un vaciamiento enorme del trabajo docente, aunque el maestro crea que eso es más participativo y constructivo. Estamos privando a los chicos de las herramientas que el docente tiene que aportarles para que ellos construyan algo con ese conocimiento.

Entonces, cuando pienso en qué tipo de emancipación puede proponer la escuela, pienso que es un espacio público donde pensar el ejercicio de la libertad, donde podamos los docentes poner a disposición de los alumnos un saber construido históricamente, lo que otros han pensado, no para bajarlo como un ladrillo inerte, sino para reconstruir su lógica interna en el aula. Ahí adhiero a la idea de Philippe Meirieu de que la educación es una transmisión fallida: uno transmite algo, no para que el otro lo tome entero, sino para que el otro haga algo con eso que se le transmite.

Por último, creo que me sería difícil responder cómo debería ser un sujeto emancipado. Michel Foucault, en general, es bastante renuente a usar la palabra “liberación” y prefiere hablar de la ética como práctica de la libertad. Creo que podríamos hablar de un sujeto emancipado como un sujeto que cuida de sí mismo, que trata de vivir su vida plenamente y que no se le escurra entre los mandatos, las tradiciones, las creencias, que no se le escape de su propia voluntad de vivir y voluntad de poder.

GG: Cuando planteás esta cuestión de la suspensión en el trabajo con el conocimiento, la pregunta que se genera es: ¿cuál es el lugar de la política? Porque donde un docente genera una propuesta didáctica con un fuerte activismo, pero vacío de contenido, hay una política que de alguna manera lo ha legitimado.

- Así es, una política y a veces discursos académicos. Muchas veces el discurso constructivista ha sido permeable a la idea de que alcanza trabajar con los conocimientos previos y de esa manera, se diluyó la idea de la enseñanza. Los que somos maestros más viejos sabemos que en una época estaba mal visto hablar de enseñanza, había que hablar de facilitar aprendizajes, los chicos tenían que aprender, pero los maestros no tenían que enseñar. Ahí hubo políticas y también discursos académicos que avalaban esas políticas, y es cierto también que a veces uno se queda atrapado en esas lógicas. Nosotros, como docentes, necesitamos también volver a pensar en el cuidado de nosotros mismos, que es permanentemente volver a repensar nuestro proyecto político pedagógico en el aula. Siempre tomo como ejemplo interesante el de la película *La lengua de las mariposas*: el tipo era un maestro viejo, a punto de jubilarse, que llevaba el conocimiento a una escuela donde a los pibes les importaba poco, pero respetaban que el maestro trabajaba, les enseñaba. Él tenía la expectativa de que podía haber una generación libre en España. Al final, al tipo lo matan y sus propios alumnos le tiran piedras, pero esa escena no invalida todo su proyecto político pedagógico.

## Las efemérides no sirven como educación ciudadana

LG: Resulta interesante lo que decías sobre las efemérides, pues en los últimos años se incorporaron algunas conmemoraciones nuevas -como la del 24 de marzo y las escuelas, a partir de eso, comenzaron en muchos casos a trabajarlas de otra manera.

- Todavía nos debemos investigaciones acerca del efecto que ha tenido. Personalmente, soy bastante reacio al Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia en las escuelas. En principio, tengo una serie de cuestionamientos a la dinámica de las efemérides en la escuela como herramienta de construcción de ciudadanía, algo que tiene que ver con una lógica que Ramos Mejía



tomó del modelo japonés, de trabajar sobre las emociones más que sobre la racionalidad o sobre la criticidad, a través de rituales repetitivos y que tomó también de los calendarios litúrgicos religiosos, eso de reconstruir en cada ciclo lectivo el relato mínimo de lo que se quiere preservar. No estoy de acuerdo con ese tipo de educación ciudadana y además, ha generado un problema enorme en la enseñanza de la historia.



LG: Justamente, lo que nos preocupaba es, ¿en qué medida la existencia del acto impacta en la enseñanza de la historia? Porque uno podría pensar que la presencia de actos implicará que la historia se enseñe de determinada manera.

- Como hay un acto tenemos que enseñar algo... Se instaló esa lógica desde los tiempos de la Escuela Nueva. Antes eso no ocurría, sino que había un acto y nada más. En las escuelas en las que trabajo les digo a los docentes: "Por favor, separen la enseñanza de la historia, de los actos". Y me resulta imposible, por lo menos hasta ahora lo he logrado en muy pocos casos. En general, todos los maestros dan todos los años los mismos contenidos de Ciencias Sociales, que son 24 de marzo, 25 de mayo, 20 de junio, 9 de julio, etc. Los pibes en primer ciclo no entienden mucho de eso, y en segundo ciclo están podridos. Y terminan la primaria y han aprendido poco, y cuando les preguntás a los docentes si estudiaron la formación del Estado, los movimientos políticos del siglo XX, te dicen que no, porque tuvieron poco tiempo, porque estuvieron con los actos...

Por eso, digo que las efemérides son el principal problema que tenemos en la enseñanza de ciencias sociales, sobre todo en la escuela primaria. Son una vía que sobre todo tranquiliza hacia afuera de la escuela, porque hace creer que se está enseñando algo, pero que hacia adentro no es el mejor camino, sino que el mismo está orientado a mitigar fuertemente la presencia de las efemérides para enseñar Historia. Cuando en Matemática hay un contenido que resulta importante, se discute en qué momento del proceso formativo lo van a estudiar. La división por dos cifras se estudia en 5° grado. En cambio, cuando un contenido de Historia se considera relevante, se pretende enseñarlo todos los años un poquito, desde la salita de tres... ¿Qué podrían aprender los chicos de la división por dos cifras si les enseñáramos todos los años un poquito desde la salita de tres? No digo que no haya un acto, puede hablar la directora y un maestro y anticipar que se va a estudiar en tal año. Como esa lógica no está en la escuela, no se termina de enseñar nunca lo que fue el terrorismo de Estado en Argentina y todo lo que le criticábamos a la enseñanza tradicional de la historia -que veíamos las fechas, los personajes y las batallas, pero no veíamos procesos-, nos está ocurriendo ahora con las nuevas conmemoraciones, como la del 24 de marzo.