

# Una entrevista con el profesor Isabelino Siede\*

Por María-Eugenia Villa\*\*\*

Juan Esteban-Clavijo\*\*\*

Natalia Godoy-Toro\*\*\*\*

Marta Restrepo\*\*\*\*


Universidad de Antioquia, Colombia

<https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.94969>

---

\* El profesor Siede es Doctor en Ciencias de la Educación y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Profesor para la Enseñanza Primaria (ENS No. 2 Mariano Acosta). En la actualidad, se desempeña como docente e investigador en la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Moreno y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral en Argentina. Ha publicado los libros: *Ciencias sociales en el aula de primaria: alternativas y oportunidades* (2020); *Hacia una didáctica de la educación ciudadana* (2020); *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja* (2017); *Peripetias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina* (2016); *Casa y jardín. Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias* (2015); *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (2010); *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela* (2007); *Ciudadanía para armar* (2007); *Formación ética. Debate e implementación en la escuela* (2002); *Retratos de familia en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza* (1998); *Todos y cada uno frente al desafío de los derechos humanos* (1997). Además, ha participado en la elaboración de diseños curriculares en la Ciudad de Buenos Aires y en las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Chubut. También ha publicado numerosos artículos académicos, materiales de desarrollo curricular y textos de enseñanza para los niveles primario y secundario.

Le agradecemos a Jorge Esteban Romero, estudiante de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia, por la transcripción de la entrevista.

\*\* Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Profesora de la Universidad de Antioquia, Colombia. Tanto las profesoras como el profesor hacen parte del Grupo de Trabajo Académico en Educación Política "Educar para la Polis" del Grupo de Investigación Comprender de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: eugenia.villa@udea.edu.co  <https://orcid.org/0000-0003-2189-3373>

\*\*\* Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, vicepresidente de la Corporación Educativa Tyr, Colombia. Correo electrónico: jstebancv17@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-1105-9329>

\*\*\*\* Magíster en Comunicación por la Universidad de Medellín, Colombia. Docente del Colegio San Ignacio de Loyola, Colombia. Correo electrónico: natalia.andrea.godoy.toro@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-4772-560X>

\*\*\*\*\* Especialista en Educación, Cultura y Política por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia. Administradora Asociación Campesina de Antioquia, Colombia. Correo electrónico: martaressa@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4649-1821>





Fotografía: Isabelino Siede.

*María Eugenia Villa-Sepúlveda, Juan Esteban-Clavijo, Natalia Godoy-Toro y Marta Restrepo (MEVS, JEC, NGT y MR): profesor, hemos conocido algunos de sus datos biográficos a través de diversos portales institucionales y en las contraportadas y tapas de algunas de sus publicaciones. Pero, en primera instancia, nos gustaría que en su propia voz nos familiarizara con su devenir personal y académico. Esto porque entendemos que la vida personal propicia la vida académica y que, en fin, ambas están imbricadas.*

**Isabelino A. Siede (IAS):** hay algunos hitos y momentos en mi devenir personal que podría mencionar para responder. Mi profesión original es maestro, me gradué en 1986 y trabajé aproximadamente diez años como maestro en una escuela cooperativa. La mayor parte de mi trabajo la he hecho en la educación formal. Años después dejé de ser maestro y asumí la Dirección de Currículo en la ciudad de Buenos Aires y coordiné grupos de formación ética y ciudadana. Esta era un área novedosa a mediados de los años de 1990 en Argentina, sobre todo, a partir de los procesos de reforma educativa que se estaban llevando a cabo en el continente. Se requería dar contenido a esa nueva área y en ese momento empiezo a preguntarme acerca de la educación ética y política. En ese

quehacer intenté que la asignatura se llamara educación política, pero eso encendió las alarmas institucionales porque se suponía que de política no se hablaba en la escuela. Tiempo después publiqué un libro que se llamó, precisamente, *La educación política*.

Trabajé en esas temáticas desde el punto de vista curricular y capacitando docentes, actualmente trabajo en tres universidades: en la Universidad Nacional de la Plata, donde imparto didáctica de las ciencias sociales; en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, allí doy formación ética y ciudadana; y, por último, en la Universidad Nacional de Morenos donde doy derechos humanos. Son tres universidades, dos de la provincia de Buenos Aires y una en la Patagonia, viajo periódicamente para dar clases en esta última.

Del trabajo que he hecho en la Patagonia, específicamente en Caleta Olivia, al norte de la provincia de Santa Cruz, salió mi último libro *Hacia una didáctica de la educación ciudadana*. Allí compilo artículos sobre una investigación que hicimos durante tres años en esta ciudad con chicos de quinto y séptimo grado, es decir, de entre diez y doce años. Trabajamos en torno a la discriminación, particularmente, tomando ese contenido como una de las categorías relevantes para pensar la educación ética y política. Este trabajo es importante porque una de las dificultades de la educación política es que tenemos buenas formulaciones de principios y de criterios generales, pero hay poco pensado para meterse en el aula y pocas herramientas didácticas específicas, aun las que existen están poco validadas en la experiencia.

Lo que hicimos entonces en este proceso fue elaborar propuestas de enseñanza y ver qué pasaba en el aula, examinar cómo respondían los grupos y estar atentos al tipo de discusiones que se generaban, con la intención de descubrir las herramientas que tienen mayor potencia formativa. Esta experiencia, insisto, es bastante novedosa –no he encontrado aportes semejantes– y fue lo que compilamos en el libro. Y es que nos pasa mucho que, tanto en la educación política como en la didáctica de las ciencias sociales, hay mucha menos investigación empírica que en otros campos como la didáctica de la matemática, la lectura y escritura. Esto es algo que me viene preocupando.

Un ejemplo de esto último pueden ser las diversas ONG vinculadas al ambientalismo, los derechos humanos y la discriminación que plantean propuestas de enseñanza. Cuando uno se toma el tiempo de leer estas propuestas se da cuenta que están muy alejadas del aula, son construidas por personas que se imaginan el aula suponiendo que van a ser oportunas y eficaces. También puede mencionarse aquellas investigaciones que se centran en las prescripciones curriculares y suponen que lo que está escrito es lo que efectivamente sucede en el aula, cosa que es totalmente falsa; esto es particularmente interesante en un rasgo que comparten Argentina y Colombia, y es su enorme diversidad cultural y desigualdad. Es como decir que las leyes de tránsito rigen lo que sucede en la calle, al menos en Argentina la calle tiene su cultura.

En ese sentido, en la tesis de doctorado que publique hace unos años, titulada *Peripecias de los derechos humanos*, indagué como ingresó el contenido de enseñanza sobre los derechos humanos al sistema educativo argentino. Partí de la firma en 1948 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en donde el Estado argentino se comprometió a educar en este sentido. Por lo que, examiné los programas de estudio desde 1949 en adelante y los textos escolares, tratando de entender qué se entendía en cada momento por esta categoría. Argumento que este proceso tuvo peripecias porque me encontré con una gran cantidad de interpretaciones sobre el término en cuestión. De hecho, este tema ingresó al sistema educativo en el marco de una dictadura militar, principalmente, porque era la bandera de Estados Unidos contra el comunismo.

En el proceso de mi tesis también hice entrevistas a cerca de noventa docentes de todo el país para saber qué enseñan en derechos humanos. Me di cuenta de que la distancia entre lo que ellos dicen enseñar y lo que aparece en las prescripciones curriculares es enorme. No llegué a ingresar a las aulas para saber qué lo que dicen enseñar se realiza efectivamente, pero me parece que trabajar sobre esas distancias es uno de los desafíos que tenemos para construir un campo de educación política en términos académicos.

Incluso, si se quisiera ir más lejos en análisis habría que indagar qué entienden los estudiantes de lo que dicen enseñar los docentes sobre derechos humanos. Al respecto hay algunas investigaciones, de inspiración piagetiana, que trabajan más sobre la experiencia de los estudiantes, pero sin preguntarse qué es lo que estos han recibido como enseñanza, considero que habría que recorrer todo el camino para entender la experiencia de aprendizaje.

Podría agregar que en términos personales cursé toda mi secundaria en el marco de la dictadura argentina en un colegio muy religioso y conservador, por lo que siempre digo que el ingreso a la docencia es un proceso de purga personal, de ir deconstruyendo la propia educación y construir posiciones diferentes. No entiendo la docencia como una continuación de mis aprendizajes escolares, sino como un proceso de someterlos a la crítica permanentemente. He tendido a no cerrarme en miradas dogmáticas de ningún tipo.

***(MEVS, JEC, NGT y MR): como hemos conversado, el tema que convoca a nuestro grupo de trabajo académico Educar para la Polis es la educación política. Nos gustaría que nos compartiera, precisamente, algunas de sus concepciones acerca de la educación política.***

***(IAS): siempre es difícil atrapar procesos complejos en una definición, el propósito de definir es precisamente delimitar qué está adentro y qué afuera. Prefiero entonces caracterizar aquello que llamamos educación política enunciando algunas pistas sin***

establecer un nicho cerrado. En primer lugar, diría que la educación política ha sido la preocupación principal de los sistemas educativos en América Latina en tanto estos sistemas se fundan con la motivación principal de construir un ciudadano que coincida, de algún modo, con las repúblicas que emergieron de las guerras de independencia.

En consecuencia, se puede decir que toda organización social provee algún tipo de educación política y esto permite que los pueblos se hagan gobernables. La cuestión de fondo entonces es que toda organización política trata de establecer un orden institucional e inscribir ese orden en las subjetividades de las personas, de tal modo que estas respeten las instituciones y las formas de organización que han emergido de las luchas militares y políticas.

Por otro lado, creo que la educación política provee herramientas para ejercer el propio poder, con lo que se convierte en un arma de doble filo. En ocasiones la educación política ingresa a la escuela desde las elites con la intención de aplacar a los pueblos y someterlos a las instituciones tal como son; pero al mismo tiempo habilita la construcción y el acceso a herramientas que permiten una lucha por la propia emancipación. Ese doble carácter acompaña a la educación política a lo largo de toda la historia de los sistemas educativos de la región.

Particularmente en Argentina, el primer enunciado de educación política se lo plantea Domingo Sarmiento y en el señala que hay que civilizar a los bárbaros. Por supuesto, la idea de la civilización está en Europa y en el norte de América, por lo que se valoraba como necesario un proceso de transculturación para que los pueblos dejen de comportarse de manera tradicional. Este fue el origen del sistema educativo argentino, en donde indígenas y gauchos eran considerados brutos, salvajes, ignorantes e irre recuperables, aunque se podría hacer algo aún por sus hijos si se introducía una institución que los separara de la crianza doméstica: la escuela.

A finales del siglo XIX aparece en Argentina otro enunciado de educación política que se vincula a un proceso demográfico importante como lo fue el ingreso al país de millones de inmigrantes. En su momento dos tercios del total de habitantes eran inmigrantes, eso sí distribuidos desigualmente en el país: para 1890 solo en Buenos Aires siete de cada diez personas eran extranjeras, mientras que en Catamarca dos de cada cien eran foráneas. En la región que se denominó Pampa gringa, que corresponde a Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos y Santafé, el sistema educativo adoptó la estrategia de nacionalizar al extranjero, con lo que se buscaba quebrar las tradiciones familiares, lingüísticas y culturales del país de origen. Más aún, se buscó eliminar las costumbres de las regiones de procedencia, piénsese en los napolitanos, sicilianos, catalanes y gallegos.

Esta vertiente ha tenido un peso muy importante en Argentina a través de las efemérides y las fiestas de los grandes patriotas: San Martín, Manuel Belgrano, la revolución de mayo y la independencia nacional. Próceres y acontecimientos que siguen siendo los organizadores fuertes

de la enseñanza de las ciencias sociales en el país y la herramienta que tanto la elite como los sectores populares consideran clave para la educación política. Se apunta a crear una emoción identitaria que nos haga sentir argentinos, y que esta identidad predomine sobre cualquier otra.

A la par hay una tercera variante de la educación política en Argentina que denomino “normalizar al diferente” y que tiene ver con el ingreso de los discursos higienistas al país, con el que se remplaza el fundamento católico imperante hasta el momento en la educación escolar pública. El discurso médico asumió el rol de determinar cómo debe ser un varón, una mujer y una familia, por lo que tuvo gran relevancia a lo largo del siglo XX.

Se puede pensar entonces que la educación política actual debe desmontar los discursos que circulan por la escuela, en tanto lo que ingresa al sistema educativo no se diluye fácilmente, sino que termina fluyendo por las aulas. En consecuencia, ningún discurso fundante de la educación política puede tener anclaje en la escuela sino entra a someter a crítica los discursos existentes: cualquier propuesta que hagamos va a entrar en diálogo con las tradiciones del sistema educativo.

En suma, la política es una praxis que se ejerce cuando alguien dice “nosotros” y actúa consecuentemente, como dice Antonio Campillo. Y considero que la educación política en América Latina y en Argentina en particular, puso mucho énfasis en que ese “nosotros” tuviera un carácter nacional, es decir, circunscrito a las repúblicas emergentes del siglo XIX. Nos queda la pregunta por los “nosotros” que han quedado excluidos del paraguas nacionalista y homogeneizador.

Por todo lo anterior, creo que se debe pensar la educación política en el ejercicio de la ciudadanía. Entendiendo, por ejemplo, que la ciudadanía infantil está vigente a pesar de que no haya un ejercicio pleno de todos los derechos políticos, como puede ser el voto, pero donde ya hay una actividad deliberativa. Cuando un niño o niña ingresa al nivel inicial de la educación infantil, a los tres o cuatro años, con quien se encuentra no es con su segunda madre, sino con el primer agente público, el docente. En el espacio público del aula se empiezan a construir las primeras representaciones de lo político: la distinción entre lo que es propio y ajeno; aquello que es compartido; el sentido en que somos iguales y diferentes y las formas en que nos podemos organizar. Desde aquí se inaugura la educación política.

**(MEVS, JEC, NGT y MR):** *de qué manera podemos desarrollar una educación política, que sea democrática, en la escuela.*

**(IAS):** cuando hablamos de educación política en la escuela se debe entender que hay dos estrategias para llevarla a cabo. En primer lugar, está la enseñanza de contenidos

sistemáticos para la educación ciudadana, como la historia, las normas y las instituciones políticas nacionales. Y en segundo lugar, se encuentra la participación en el gobierno de la escuela, que no significa que los estudiantes reemplacen al director, sino que puedan deliberar sobre asuntos de la vida escolar: la regla más justa para el recreo, la organización de la biblioteca o la distribución de espacios y tiempo. Esta es una herramienta fuerte de la educación democrática.

Hay que aclarar que no se trata de que los estudiantes voten, esa es una imagen muy simplista de la democracia. Lo propio de la democracia es la deliberación para construir proyectos consensuados. Por lo que considero que la educación política debe incluir oportunidades para deliberar y participar en la vida política en tres vías: la discusión sobre la regla más justa, la gestión de lo público y la administración de justicia. Si se abren estas posibilidades en la escuela se está contribuyendo a la democracia.

**(MEVS, JEC, NGT y MR):** *de qué manera se puede promover una educación política emancipatoria, como nos lo enseñó Freire, en contextos educativos no escolarizados.*

**(IAS):** Paulo Freire en sus primeros escritos fue bastante pesimista respecto a las posibilidades de la escuela para llevar a cabo una pedagogía emancipatoria. Él suponía que la escuela estaba perdida y que la educación emancipatoria se iba a dar fuera de esta. Por el contrario, en sus últimos textos fue más pesimista frente al poder de la educación y más optimista respecto a las posibilidades de transformar la escuela; por ejemplo, en *Cartas a quien pretende enseñar* le da gran importancia a lo que la escuela puede llegar a ser.

En ese sentido, me detendría en lo que mencioné sobre la enseñanza de contenidos sistemáticos para la educación ciudadana. Lo que tradicionalmente se ha hecho en este aspecto es instruir en los lineamientos generales del orden institucional del país, siempre a través de un discurso unidireccional, donde el docente proclama a sus alumnos cómo deben comportarse. Una educación emancipatoria es aquella que se concentra en la condición de ciudadanía de los alumnos y no en la de súbdito, porque este último cumple las leyes, pero no tiene capacidad para discutirlos y apropiarse de ella. Ya decía Rousseau que la libertad es el sometimiento a las leyes que uno mismo a formulado.

La didáctica de la educación política dentro del aula debe ofrecer situaciones para discutir y analizar, ya sea que emerjan de los medios de comunicación, de ficciones o experiencias del entorno cercano, de tal forma que permita a los alumnos tomar una posición frente a lo que sucede. Este es el enfoque situacional y comprende cuatro momentos en el análisis de una situación: 1) comprender el contexto sociohistórico del acontecimiento; 2) examinar

el componente ético del suceso para dilucidar que valores están en juego; 3) entender la dimensión jurídica de la situación y cómo se expresa lo justo y lo injusto allí; 4) identificar la dimensión política y mirar que herramientas tenemos para intervenir en la situación. Transitar estos cuatro momentos es fundamental para desarrollar una educación política emancipatoria.

Este ejercicio implica también que el docente tenga claro cual es su rol a la hora de llevar a cabo el diálogo. Existen muchos colegas que consideran que la educación es emancipatoria cuando el docente es muy crítico y les transmite a sus alumnos todas sus consideraciones sobre el mundo. En realidad, esto no es emancipatorio, por más revolucionario o progresista que sea. Lo emancipatorio es la invitación a deliberar y esto hace necesario que el docente lleve adelante una neutralidad activa, como propone el pedagogo catalán Jaume Trilla. Aunque el maestro tenga una posición frente a una situación, su deber es cuestionar cada una de las visiones que tengan sus estudiantes, de tal manera que cada uno desarrolle y fundamente sus argumentos.

Claramente, cuando invitamos a plantear valoraciones a nuestros estudiantes pueden aparecer posiciones espantosas, que nos resultan prejuiciosas, machistas, domesticadas y conservadoras. Por lo general, los docentes quieren corregir rápidamente estas opiniones y señalar como se debe pensar. Considero que lo mejor que puede suceder en el aula es que aparezcan estas visiones conservadoras porque es ahí donde el docente debe preguntar. Freire era particularmente habilidoso en esto, un artesano de la pregunta. Cuestionar e invitar a justificar porqué uno piensa de determinada manera es la vía, de raíz socrática, que puede llevar al pensamiento crítico. Aunque vale aclarar que este es un proceso de largo aliento.

***(MEVS, JEC, NGT y MR): qué propuestas se podrían desarrollar en el campo de la educación política que tengan en cuenta la pluralidad cultural de nuestras sociedades latinoamericanas. Esto porque entendemos que la biodiversidad y la multiculturalidad son los patrimonios más preciados de Nuestra América.***

**(IAS):** aunque la diversidad y la pluriculturalidad aparecen recurrentemente en los diseños curriculares, eso no quiere decir que sepamos qué hacer con ella cuando entramos al aula. Se debe someter a crítica las identidades y superar la matriz nacionalista de los sistemas educativos, así como saber cuáles son las identidades que, arriba y abajo, han quedado excluidas. Por las identidades de abajo me refiero a las de los pueblos originarios que no se han podido expresar en la escuela, también a las diversidades de género, los inmigrantes o los afros argentinos. Tenemos la tarea de pensar cómo podemos abrirles la palabra en la medida en que decidan expresarse como un “nosotros”.



Pero hay que tener cuidado, los docentes no son propietarios de un “nosotros” ajeno. Hace unos años discutí con un colega de la Patagonia que hablaba con sus estudiantes, del pueblo Mapuche, y les decía “vos sos Mapuche, tienes que pensar como tal”. Opiné que los maestros no tenemos derecho a señalar desde donde se debe pensar, sino plantear oportunidades para ampliar nuestro horizonte cultural y construir identidades abiertas. Participamos de la vida social no porque tengamos la misma identidad, sino porque construimos reglas del juego para convivir en la diferencia. Al contrario de lo que pensaban las elites nacionales que veían en la diferencia el principal peligro para la sociedad.

Con identidades hacia arriba me refiero a aquello que se desdibuja si solo pensamos en una enseñanza pensada en lo nacional. Nos importa el ser humano más allá de su identidad nacional y así gestamos luchas ambientales o por los derechos humanos. Sucede entonces que en la escuela se habla poco de lo que sucede en el mundo o de las valoraciones que tenemos sobre las injusticias globales, porque lo importante es lo que acontece dentro de nuestras fronteras. Es necesaria una mirada cosmopolita que entienda que somos una especie que está discutiendo cuestiones comunes. El coronavirus particularmente nos ha puesto este desafío.

*(MEVS, JEC, NGT y MR): nos ha llamado la atención sus aportes en torno a los nuevos ordenamientos globales. Sobre todo, sus propuestas para trabajarlos en la escuela. ¿Cómo podríamos incluir en los procesos de educación política algunos de los cambios económicos que se van configurando en esos ordenamientos? Sobre todo, en estos tiempos en los que la pandemia de la Covid-19 está transformando todos los referentes con los que hemos sobrevivido.*

**(IAS):** la pandemia ha demostrado que el principal problema político de América Latina y el mundo es la desigualdad. La invitación a pensar la diversidad a veces ha diluido el problema de la desigualdad y pareciera que hay pobres porque son diversos y no por la imposibilidad que tienen para acceder a condiciones dignas de vida. Esto debe ser un foco de la educación política que nos permita reconocer en que sentido somos iguales, por ejemplo, en el acceso a la vivienda, la alimentación, la salud o una vacuna. Este tema se discute ampliamente en los medios de comunicación, por lo que a veces he llevado al aula noticias acompañadas de los comentarios de los lectores. Es común encontrar opiniones discriminatorias y elitistas, pero si no sometemos a crítica estos discursos no los vamos a erradicar de la sociedad.

Además, la desigualdad no es solo entre personas, sino entre países. Se sabe de la presión que grandes corporaciones ejercen sobre gobiernos nacionales y, claramente,

no es lo mismo llevar esta discusión a la secundaria que a los niveles iniciales, hay matices para tener en cuenta. Pero con niños y niñas se pueden iniciar conversaciones en torno a lo justo y lo injusto, y eso es terreno de la educación política.

Cuando empezó la pandemia en marzo de 2020 le dije a mi hija que íbamos a estar en casa e íbamos a tratar de desarrollar las tareas de la escuela desde allí. Mi hija me respondió que eso no era posible porque no se podía aprender a ser buena compañera sino se comparte con los demás. Aunque yo escribo artículos al respecto, mi hija tiene más claro que hay una parte de la experiencia escolar que solo ocurre cuando hay grupalidad. Esta experiencia de aprendizaje bimodal está diseñando nuevos modelos de escuela que, como todo experimento, tiene defectos. La historia de la educación da cuenta del revuelo que han causado la aparición de nuevos formatos, por ejemplo, el cuaderno que reemplaza la pizarra individual o la mesa de arena. Algo similar sucedió con la aparición del libro escolar.

En un momento donde se están integrando herramientas tecnológicas nuevas hay que evitar las posiciones extremas, por un lado, no suponer que estas novedades nos van a solucionar todos los problemas y, por el otro, no concebirlas como la encarnación del mal. Debemos abocarnos a pensar como mantenemos nuestras convicciones pedagógicas a la vez que construimos la escuela con herramientas de nuestra época. Es claro que estos procesos no se transitan sin dolor, hoy somos testigos de una de las aristas más agudas de la desigualdad, la brecha digital.

Respecto a esto último en Argentina hubo políticas fuertes, que imitaron a Uruguay, con distribución de *notebooks* a estudiantes de primaria y secundaria a lo largo de varios años. Sin embargo, estas políticas se desmontaron en los cuatro años precedentes a la pandemia por un gobierno que lo consideró innecesario. Quizá el panorama de la educación virtual sería diferente si se hubieran tomado otras decisiones en el pasado.

**(MEVS, JEC, NGT y MR):** *la pandemia de la Covid-19 está profundizando las desigualdades y, sobre todo, las inequidades sociales que existían antes de que se configurara esta tragedia. En especial por los empobrecimientos que se están agudizando a nivel global. ¿De qué manera podemos abordar esta situación en los procesos de educación política?*

**(IAS):** se puede decir que en el corto plazo la educación no puede dar solución a la pobreza, lo que sí puede hacer es visibilizarla e interpellarla. Las desigualdades no siempre son visibles para quien las padece, por lo que esta es una de las funciones fundamentales de la escuela. Hace unos años un colega me contó que sus estudiantes de secundaria, en

una zona de la periferia de Buenos Aires, se sorprendieron al enterarse que en Argentina se considera pobre a una persona que tenga determinados ingresos, por lo que se dieron cuenta que ellos mismos eran pobres según ese criterio. A pesar de que el docente tenía claro que enseñaba a estudiantes pobres, estos no necesariamente se concebían así.

Ante esto es igualmente necesario llevar al aula situaciones que nos hagan pensar nuestra realidad inmediata, como el contexto de otros. Comúnmente lo ajeno o lejano nos brinda herramientas para examinar mejor aquello que nos parece cercano e invisible.

A la vez, considero que estamos en una situación en la que se ha agudizado una mirada de derecha frente a la educación. Es probable que Paulo Freire se sentiría maravillado por la transparencia que han obtenido los discursos bancarios, donde la educación se mide por horas, gastos económicos y resultados. Otra función de la escuela es precisamente interpretar su propia experiencia al respecto.

*(MEVS, JEC, NGT y MR): profesor Siede, en nuestro contexto, sobre todo en los ámbitos rurales, los saberes ancestrales, los afrodiaspóricos, los campesinos... en torno al cuidado del aire, al cuidado del agua, al cuidado de la salud... se vienen revalorizando. Como lo ha expresado el escritor colombiano William Ospina (2020), con esta pandemia hemos entendido que poder respirar un hilo de aire es más valioso que poseer un atiborrado depósito de oro y que una leve caricia nos brinda más calidad de vida que alguna prenda comprada en la tienda del más cotizado diseñador ¿En el contexto del sur de Nuestra América se han palpado fenómenos parecidos que nos pueda compartir?*

**(IAS):** una de las preguntas que nos debemos hacer es qué sociedad está emergiendo de la pandemia, si una que atiende las enseñanzas que nos deja esta crisis, o una que sigue atada a mantener los mismos privilegios de siempre. Creo que en América Latina y el mundo persisten grandes poderes que no han entendido esta revalorización del cuidado y por eso siguen planteando una salida a la crisis desde la defensa acérrima de intereses económicos. Ante esto los debates que plantean Žižek y Agamben son vigentes.

En Argentina algunas familias han reclamado a las escuelas el servicio por el cual pagan, pero también han existido escenas de solidaridad social que permiten pensar respuestas a las problemáticas de todos. La pandemia, dice Byung-Chul Han, no va a solucionar las injusticias, pero sí abre fisuras para que la sociedad se piense a sí misma y genere cambios. Construir experiencia colectiva sobre esto es una tarea de la escuela.

En ese sentido, hace unas semanas publiqué un texto titulado *Familias y escuelas transitando sin brújula* en donde argumento que estamos en una situación de desorientación. Aunque la humanidad transitó milenios sin brújula, es problemático hacerlo

así hoy porque vivimos en una sociedad que se acostumbró a tener una dirección. Lo pertinente sería hacernos cargo de que ya no tenemos esa certeza y empezar explorar nuevas preguntas y respuestas, así haya riesgos y equivocaciones.

*(MEVS, JEC, NGT y MR): finalmente, estimado profesor, nos parece importante plantear un tema que venimos trabajando en el Grupo Educar para la Polis. A partir de la lectura de un texto de Žižek (2011) hemos entendido que los procesos de politización se oponen a los de adoctrinamiento. Esto porque Žižek, a partir de su lectura de Rancière, define la politización como un proceso mediante el cual las personas pueden comprender el campo político. Y, a partir de esta comprensión, participar y ser artífices de aquellos procesos que permitan su democratización. En suma, para Žižek, los procesos de politización permiten construir sociedades democráticas. Queremos hacerle dos preguntas: la primera sería ¿qué valoración haría usted de este concepto de politización? La segunda tiene que ver con que el profesorado experimenta distintas vulnerabilidades cuando desarrolla procesos de educación política que se orienten a la politización del estudiantado. Por ejemplo, en Colombia, el ejercicio de la profesión docente se está viendo afectado por esta situación ¿qué podría hacer el profesorado frente a esta situación?*

**(IAS):** toda educación es política en tanto tiene efectos sociales y contribuye a establecer las vías por las cuales, cada niño o niña, toma un rol dentro de la sociedad. Por consiguiente, creo que hay tres modalidades de la politización: 1) la educación para la naturalización del orden vigente y que es la característica de buena parte de los sistemas educativos de la región; 2) la educación para impugnar el orden existente y que sea remplazado por uno opuesto, esto es el adoctrinamiento progresista o revolucionario donde se intercambia una verdad por otra; 3) la educación que cuestiona los adoctrinamientos y desnaturaliza a través del diálogo y el pensamiento crítico. Esta última es la más compleja y lenta, pero también la más fecunda para la construcción de una educación emancipatoria.

Respecto a la vulnerabilidad social de los docentes en Colombia considero que las apuestas pedagógicas no disminuyen este riesgo, por el contrario, en muchos lugares donde se lleva adelante la labor docente se choca con grandes intereses. La docencia es una profesión de riesgo porque a veces nos enfrenta a situaciones que escapan de nuestras posibilidades de defensa. De ahí que, sea necesario construir poder colectivo para poder resistir a los abusos, el menosprecio y la descalificación de la que son objeto muchos docentes.

*(MEVS, JEC, NGT y MR): estimado profesor, agradecemos la disposición que ha tenido para brindarnos este espacio. Y, además, porque nos anima usted a realizarnos profesionalmente desde el trabajo colectivo. Un trabajo que, creemos, se debe desarrollar en el contexto de grupos de trabajo académico como lo es el Grupo Educar para la Polis. Queda usted profesor, con nuestra gratitud.*

## **Referencias**

- [1] Ospina, W. (2020, 14 de marzo). Coronavirus: del miedo a la esperanza. *El Espectador*. <https://bit.ly/2Pg8W7K>
- [2] Žižek, S. (2011). *El espinoso sujeto: el centro ausente de la ontología política*. Paidós