

POLÍTICA Y CIUDADANÍA EN LA ESCUELA: TENSIONES EN LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA DE SUA ENSEÑANZA

POLITICS AND CITIZENSHIP IN SCHOOL: TENSIONS IN THE THEORY AND PRACTICE OF HIS TEACHING

Gustavo Ruggiero¹

RESUMEN

Este artículo problematiza la enseñanza de la construcción de ciudadanía en la escuela, mediante el enfoque de una serie de limitaciones y posibilidades pedagógicas. Para tal propósito se toma en consideración la tensión conceptual *autonomía-heteronomía* propuesta por el filósofo Cornelius Castoriadis y la construcción conceptual de Alejandro Cerletti entre *sujeto de la educación y sujeto de la educación*.

Palabras Clave: Enseñanza. Ciudadanía en la escuela. Autonomía. Heteronomía.

ABSTRACT

This article problematizes the teaching of the construction of citizenship in the school, through the approach of a series of limitations and pedagogical possibilities. For this purpose, the autonomy-heteronomy conceptual tension proposed by the philosopher Cornelius Castoriadis and the conceptual construction of Alejandro Cerletti between the subject of education and the subject of education is taken into consideration.

Keywords: Teaching. Citizenship in the school. Autonomy. Heteronomy.

Hay un cuento de Haroldo Conti (1925-1976), escritor argentino desgraciadamente desaparecido por la dictadura militar argentina en mayo del '76, que sistemáticamente recuerdo en ocasión de reflexionar sobre las prácticas educativas. Ese cuento se titula *Ad Astra*, que en latín vendría a querer decir algo así como "a la estrellas" o "hasta las estrellas" y narra la simpática pero dramática historia de un hombre que se fabrica unas alas para volar. Seguramente esto nos

¹ Professor na Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-4817-139X>. E-mail: gruggier@ungs.edu.ar

recuerda el mito de Dédalo y su hijo Ícaro, pero nos quedaremos con el parroquial personaje de Conti que se llamaba Basilio Argimón y no estaba encerrado en ningún laberinto sino que vivía en un pueblo de provincia. Entusiasmado con su capacidad ingenieril y su fantasía, Basilio Argimón se fabrica unas alas y vuela. Después de algún intento fallido logra volar, pero solo son testigos de su proeza dos niños y un viajante de comercio que duda de lo que vio. El pueblo entero demanda a Basilio Argimón que repita la experiencia y pone fecha en el 12 de enero, aniversario de la Sociedad de Unión y Benevolencia. Desgraciadamente Argimón acepta y la repetición de la experiencia es un fracaso. El asunto es que en este cuento, Haroldo Conti mete una frase que pasa casi desapercibida. Es una frase menor en el conjunto. No es el remate del cuento ni el planteo del conflicto. Pero la frase tiene un valor destacable y dice así: "La gente parecía haber olvidado el asunto. Sucedió en realidad que como todo asunto, por descabellado que fuese, lo había recortado, absorbido y clasificado de manera que le permitiese sobrevivir" (2011, p. 76).

Este fragmento, además de su valor literario, encierra una idea política y con él pretendo anticipar hacia dónde se dirige el recorrido de esta reflexión. Toda institución –será nuestra hipótesis– se sostiene en una ilusión de *clausura*. Esto quiere decir que intenta permanecer intacta. Seguir siendo lo que es. A ese fenómeno llamaremos *heteronomía*. La heteronomía explica la continuidad del orden social. Su contrario, la *autonomía*, en la perspectiva filosófica instalada por el filósofo Cornelius Castoriadis (2007), será el intento de romper esa clausura, en la búsqueda de una relación lúcida de los sujetos con las determinaciones histórico-sociales que constituyen su subjetividad. Lo que buscamos problematizar es la cuestión acerca de si es posible construir instituciones que al mismo tiempo que ordenan los lazos sociales, hagan lugar al cuestionamiento de lo instituido y a la posibilidad de auto-alteración. A unas instituciones tales, en sentido estricto, llamaríamos instituciones autónomas.

La noción de autonomía es una noción específicamente moderna y como tal ofició de articulación entre el discurso pedagógico y el discurso de la ilustración. Los sistemas educativos que aparecen en la modernidad, a través de la idea de una educación común, pública y obligatoria, dinamizaron la integración de los individuos a un espacio común. La dimensión política del proceso educativo, en tanto herramienta emancipadora (de un orden excluyentemente

teocrático) y simultáneamente promotora de la ampliación de la esfera pública, puso en relación al discurso de la ilustración con la aparición y efectiva realización de un discurso pedagógico.

Podemos tomar en cuenta, entonces, a la tensión *autonomía-heteronomía* para pensar, en un sentido más restringido, las prácticas educativas cuyo objeto es la construcción de ciudadanía. Antes de que se objete que toda práctica educativa, y no sólo una asignatura específica destinada a tal fin, contribuye a la conformación del ciudadano, asumimos que eso es cierto y que, como ya sabían los griegos, "es la ciudad la que educa a los hombres". Sin embargo, en los sistemas educativos contemporáneos aparece nitidamente una segmentación curricular cuya finalidad es hacer lugar a una enseñanza y un aprendizaje de la "ciudadanía". Es por esto que dejamos planteado desde ya un interrogante que nos presenta la situación de enseñar (o construir) ciudadanía en la escuela: *¿qué diferencia hay entre enseñar a alguien sus derechos y posibilitar que alguien devenga sujeto de esos derechos?*

Sin desestimar la preocupación didáctica que está contenida en la pregunta, es preciso destacar que el problema de la construcción de ciudadanía a través de la escuela, se nos vuelve un objeto de reflexión más potente si lo encuadramos en los problemas que supone la pretensión de una educación emancipatoria. Porque educar para emancipar es una expresión que contiene en sí misma una contradicción; el mito republicano dice que a través de la escuela se pueden formar buenos ciudadanos, pero esto no resuelve sin más la tensión entre volver gobernables a los individuos o asumir el riesgo de que sean seres libres.

El recorrido por la historia de la función que ha cumplido la escuela en relación a la formación de la ciudadanía puede llevarnos a construir un problema con valor filosófico, pedagógico y político por sí mismo. A lo largo del siglo XX, al menos en Argentina, la preocupación por la formación de los ciudadanos puede recogerse en la historia de los cambios curriculares y en los nombres que dicho espacio adoptó como materia en los planes de estudio en la escuela secundaria².

¿Puede efectivamente formar ciudadanos y ciudadanas la escuela? ¿Qué se quiere decir al afirmar que la escuela es un espacio de *construcción de ciudadanía*? ¿Qué relación tiene esta pretensión

2 Cardinalaux (2002) presenta al respecto un trabajo muy detallado.

de la escuela y su forma de gobierno? ¿La construcción de ciudadanía es equivalente a *educación política*?

Desde hace algún tiempo se instaló favorablemente, en el campo jurídico primero y en el pedagógico después, la idea de que los niños, las niñas y los y las jóvenes son sujetos y no objetos del derecho. El desplazamiento conceptual viene a mostrar algo así como una posibilidad de un mayor protagonismo de ellos y ellas en la vida de las instituciones. Esto constituye un buen punto de partida para considerar la enseñanza en general y la experiencia de pensamiento sobre la política y la ciudadanía en particular. Pero debemos ser un poco cautos con este progreso de la razón. A continuación vamos a repasar seis cuestiones que pueden contribuir a una cierta *elucidación*³ de las prácticas educativas cuyo propósito es la construcción de ciudadanía.

En el ámbito escolar, el término *ciudadanía* es polisémico. Cuando hablamos de formación de ciudadanos y ciudadanas en la escuela, entre un maestro y otro, de una profesora a otra o de un directivo a otra, se enuncian cosas diferentes para señalar lo que se hace en relación a la educación ciudadana. De este modo que, al decir *construcción de ciudadanía*, algunos pueden referirse a lo político, otros a la educación en valores o a los acuerdos de convivencia, y otros al respeto a las tradiciones, etc. Lo único que parece constituir un cierto *sentido común educativo* es el carácter positivo de la construcción de ciudadanía en la escuela. Aunque no se sepa bien qué es lo que se busca o incluso se hagan cosas contradictorias en su nombre. Aquí, entonces, el problema no es la variedad de concepciones en torno a la construcción de ciudadanía en la escuela, sino ese "sentido común educativo" que clausura cualquier posibilidad de reflexión y deliberación al respecto.

Hablar de ciudadanía nos obliga a revisar, para no incurrir en anacronismos, la tradición filosófico-política. La noción moderna de ciudadano no es idéntica a la de la antigua Grecia, por ejemplo. Pero igualmente importante es reconocer las contraposiciones fundamentales entre las tradiciones liberales y republicanas y las corrientes de origen marxista, por ejemplo. Con todas sus variaciones

3 Siguiendo a Castoriadis (2007, p. 12), podríamos considerar este término como un dispositivo pedagógico. Su significado debe entenderse como el trabajo mediante el cual intentamos pensar lo que hacemos y saber lo que pensamos.

conceptuales. Esto está dicho de un modo muy esquemático pero lo que se quiere destacar es que es imposible hablar de ciudadanía en la escuela desde un lugar "neutral".

La enseñanza de la ciudadanía suele tener como presuposición pedagógica la necesidad de aprender ciertos saberes que estarían implicados en la práctica efectiva de la ciudadanía. ¿De qué saberes se trata? Si esos saberes son saberes ya conceptualizados, el problema no es tanto didáctico sino político, porque cualquier propuesta curricular supone, en acto, una posición ideológica. Ahora, si se trata de otro tipo de saberes, como por ejemplo el desarrollo de habilidades de carácter subjetivo como saber participar o saber argumentar, el problema abre el interrogante por la "enseñabilidad" de los mismos. Si sea o no enseñable la virtud es un asunto que no termina de resolverse, y no cesa de inquietar a filósofos y pedagogos, desde Sócrates en adelante.

Toda teoría pedagógica, como toda práctica educativa, están siempre interpeladas por el contexto. Esto implica considerar que la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía son *situados*. Esta cuestión no sólo es relevante para cualquier decisión didáctica, sino, muy especialmente para la formación docente. Que la construcción de ciudadanía, como práctica educativa escolarizada, sea una práctica situada, deja dicha práctica sujeta a una cierta "singularidad". *Singularidad y situacionalidad* no significan aquí "adaptación" de contenidos a variables socio-económicas. Antes bien, ponen a la construcción de ciudadanía frente a la necesidad de pensarse como práctica educativa con efectos de heteronomía o autonomía. Vale decir, nos obliga a volver a ligar la escuela con la vida. La de nuestros alumnos y la propia. Una construcción de ciudadanía en contexto, situada, debe pensar la repetición y la creación de los saberes escolares y los saberes academizados.

- Hay algunos posicionamientos pedagógicos frecuentes en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía: la repetición a-crítica, la ingenuidad despolitizante, el optimismo bobo, la reproducción social conciente, el pesimismo cínico y el optimismo crítico.
- La formación del profesorado, para el trabajo educativo en la construcción de ciudadanía, es un asunto postergado o de infrecuente tratamiento en las instituciones formadoras. Quienes

ejercen la función docente en los espacios curriculares destinados a la construcción de ciudadanía, tienen titulaciones muy diversas. Esta heterogeneidad no supone una cuestión negativa *per se*. Pero la ausencia o insuficiencia de dispositivos formativos que permitan interpelar la subjetividad pedagógica, disminuye las posibilidades de una práctica educativa que supere cierto sentido común educativo a la hora de enseñar a construir ciudadanía.

Resulta cada vez más evidente que el "lugar" para la construcción de ciudadanía en las escuelas, pese a su inscripción curricular (ya sea transversal o específica) devino en un convencionalismo que concede pasivamente a las prácticas educativas de ciudadanía un lugar completamente secundario. Un estudio de caso nos llevaría a constatar situaciones por demás absurdas respecto de lo que se hace en el espacio curricular asignado a la construcción de ciudadanía. La desjerarquización de este espacio, sin embargo, y esta es nuestra hipótesis, deviene también de las propias prácticas docentes y no sólo, en este caso, de la normativa o los diseños curriculares. Se asocia a ello la ausencia de una demanda social específica en torno a la cuestión de la ciudadanía. Si bien en los últimos años, el cambio conceptual-jurídico en torno a la infancia y la juventud, con la sanción de leyes nacionales y provinciales específicas de protección y promoción de derechos de niños, niñas y adolescentes, dio un giro decisivo en torno a la consideración de los mismos como sujetos de derechos, no dejan de constatar tensiones y contradicciones a la hora de hacer efectiva su condición de ciudadanos.

¿QUIÉN ES EL SUJETO DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA?

Alejandro Cerletti (2008) ha formulado hace algunos años, una distinción conceptual en torno al uso del término *sujeto* en el ámbito de la educación. Este trabajo nos provee de una excepcional productividad para elucidar el problema que venimos planteando.

Siguiendo la proposición del filósofo Alain Badiou, Cerletti toma como punto de partida una definición de *sujeto*, considerando que esta es una "construcción (individual o colectiva) que unifica los efectos de un acontecimiento y está sostenida en la decisión de admitir, como ruptura efectiva con lo que hay, aquello que un acontecimiento altera" (2008, 73). En esta línea, la existencia de un

sujeto está ligada a la alteración de un estado de *normalidad*. Para decirlo de otro modo: no siempre hay sujeto; para que haya un sujeto debe alterarse la normalidad o la continuidad en el ordenamiento de las cosas.

Las instituciones, especialmente las educativas, se caracterizan por un conjunto de pautas, de regulaciones que definen un adentro y un afuera. El adentro está regulado y su destino es asegurar las condiciones que permiten su reproducción. Por esta sencilla razón, la pretensión de construir ciudadanos en la escuela, debe asumir que la relación entre el orden ya dado y la alteración de ese mismo orden, hay un problema pedagógico y político. El desafío aquí, entonces, es pensar la enseñanza de la construcción de ciudadanía, en relación con la aparición de lo nuevo. Y esto equivale a pensar qué debe suceder para que lo nuevo emerja en el interior de lo viejo. Pero como lo nuevo siempre aparece sobre un resto del orden anterior, la cuestión es que lo viejo puede terminar absorbiendo lo nuevo. De hecho, parecería que es una tendencia espontánea en la dinámica institucional, la captura de la novedad bajo saberes ya constituidos. Pongámoslo en palabras más simples, ¿hasta dónde y cómo, puede sostenerse la potencia de una "novedad" en el ámbito de la enseñanza de la ciudadanía en la escuela?; ¿qué contradicciones hay que considerar para no ser capturados por la "normalidad"?; ¿cómo intervenir (políticamente) sin prescribir?

Como dijimos, toda institución se sostiene en la ilusión de la clausura.⁴ Esto quiere decir que intenta permanecer intacta. Seguir siendo lo que es. Sin embargo nunca logra esto enteramente, porque las instituciones nunca logran dar cuenta de todo y de regular todo lo que en ellas sucede. Por eso resulta útil pensar en el significado del término *sujeto*. Porque cuando hablamos del *sujeto de la educación*, como propone Cerletti (2008, 75), primeramente estamos hablando del sujeto que la educación produce. Pero este sujeto no es el que anteriormente habíamos considerado, en tanto constituido como tal a partir de la ruptura con la normalidad del ordenamiento ya establecido de las cosas. El *sujeto de la educación* es producto y no producción.

Cuando decimos que la educación produce un sujeto, entendemos lo que suelen entender la mayoría de las teorías

4 En este argumento seguimos la proposición sistemática que Castoriadis (2007) desarrolla en La institución imaginaria de la sociedad.

educativas: que alguien está siendo educado. Este sujeto, para Cerletti es homologable al sujeto pedagógico. En esta perspectiva, la constitución de subjetividad significa asimilar progresivamente los saberes y las normas dominantes. En esto consistiría incluso, la normalidad educativa. Pero para ser más precisos con la construcción filosófica que propone Cerletti, debemos aclarar que este primer sujeto, el sujeto de la educación, es comprendido en una doble posibilidad: como sujeto-objetivo y como sujeto-subjetivo (*ibid.*). La diferencia es importante. Es el sujeto-objetivo el que expresa, estrictamente hablando, la consecuencia o el efecto de la institución educativa, mientras que el sujeto-subjetivo sería aquel que produce cierta diferenciación y apropiación de los saberes establecidos. Y con mayor precisión, se reservará definir como sujeto en la educación, al sujeto que irrumpe por efecto de un acontecimiento que no puede ser comprendido por ninguno de los saberes establecidos. No hay, en este último caso, ninguna apropiación o diferenciación parcial de dichos saberes. Hay una ruptura absoluta. Las instituciones educativas construyen subjetividad, pero la aparición de sujetos les es ajena –sostiene Cerletti– porque se trata de algo que irrumpe y no da en la cuenta habitual con que el Estado administra y organiza la vida y la continuidad de las instituciones tal y como están.

Esta distinción conceptual es sumamente útil para especificar qué queremos decir cuando destacamos el carácter *político* de la escuela. La política será visible en tanto se produzca una ruptura con la continuidad de las cosas. De otro modo es gestión de lo que hay; administración de los recursos, reparto de las funciones y los lugares. Continuidad y repetición.

Tenemos dos formas, entonces, de hablar sobre el sujeto: una es política, la otra no lo es. El sujeto educativo o sujeto de la educación o sujeto pedagógico, no es un sujeto político hasta tanto no decida interrumpir la normalidad, la continuidad del orden establecido. Si lo hace, si toma la decisión de decir no, como nos alentaba a hacerlo Albert Camus, entonces puede aparecer un sujeto. Y decimos que este sujeto es sujeto político porque su decisión de interrumpir el orden altera las normas que las instituciones construyen para reproducirse. No sabemos a priori hasta donde se puede sostener esa decisión de ruptura ni las consecuencias de la misma. Lo que quisiera destacar es que la construcción de ciudadanía en la escuela puede o no, según como se considere la intervención pedagógica,

producir *sujetos de la educación* o permitir la constitución de *sujetos en la educación*. El cambio de la preposición *de* por la preposición *en*, que ha descubierto Cerletti, no es menor. Nos obliga a no pasar por alto que todo proceso educativo (a nosotros nos ha interesado aquí la construcción de ciudadanía en particular), inevitablemente, se sostiene en la tensión entre la *repetición* de un orden establecido y la posibilidad de su alteración.

¿Qué significará, entonces, formar ciudadanos? Ante esta pregunta debemos considerar que no importa tanto si luego de nuestra experiencia pedagógica los estudiantes organizan o no el centro de estudiantes en sus escuelas. Si lo organizan, mejor. Los centros de estudiantes no deberían, al fin y al cabo, ser organizados por los profesores. Lo que sí importa es prestar un poco más de atención a que los docentes tenemos una tendencia ingenua a considerar que la subjetivación política en la educación se va produciendo gradualmente con la enseñanza de la ciudadanía, siendo esa enseñanza escolarizada el lugar en donde el Estado va preparando a sus futuros ciudadanos. Esto es falso. A través de la formación escolarizada de la ciudadanía, actualmente, el Estado muestra una ficción de inclusión de los individuos en la polis. Si ciudadanía y democracia se reducen a procesos eleccionarios y la política a la elección de los funcionarios que gestionarán la expansión del capital, en un Estado jerarquizado y separado de la vida de las personas, entonces la ciudadanía que se enseñará en la escuela es la que produce un sujeto de la educación y no un sujeto en la educación.

Por ello lo que importa verdaderamente en un proceso educativo que pretenda "construir" ciudadanía, no es el diseño de una asignatura específica. No lo es si no se garantiza que en esa asignatura se habilitará genuinamente una experiencia de pensamiento. Una experiencia de pensamiento que pueda estar dispuesta a poner bajo el cuestionamiento sus propias determinaciones. Porque pensar, en sentido estricto, es pensar contra el presente, contra *lo que hay*, contra el peso de las instituciones y su dinámica inercial. Lo que importa en última instancia es si verdaderamente habilitamos un proceso de pensamiento, porque la alteración de los saberes instituidos ocurre, como dice Cerletti, cuando irrumpe un pensar. Lo nuevo, la discontinuidad, la disrupción, lo revolucionario, siempre está del lado de lo impensable, hasta que logra ser pensado. Cuando

ocurre algo que escapa a lo previsible, quiere decir que los saberes que dan cuenta de lo que hay, dejan de ser efectivos.

Vuelvo finalmente al entrañable Haroldo Conti para estar atento. No sea cosa que nos pase como a los vecinos de Basilio Argimón, ese que supo desbordar el orden físico del mundo y se elevó por los aires, pero que cuando quiso repetir a demanda la experiencia, falló. No sea cosa, entonces, que para seguir siendo lo que somos paguemos el precio de olvidar esa novedad, ese asunto, para recortarlo, absorberlo y clasificarlo.

REFERENCIAS

CARDINAUX, Nancy. "La formación jurídica en la enseñanza media", en *Revista de Sociología del Derecho*, N° 21/22, La Plata, noviembre 2001-abril 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets, 2007.

CERLETTI, Alejandro. *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Un enfoque filosófico y político. Buenos Aires: Del Estante, 2008.

CONTI, Haroldo. *Cuentos completos*. Buenos Aires: Emecé, 2011.

Submetido em Junho 2018

Aceito em Agosto 2018

Publicado em Setembro 2018