

“Cada vez más, el propósito de la escuela es la grupalidad”



En un contexto donde las tecnologías digitales y las redes sociales moldean identidades e incentivan la inmediatez, Isabelino Siede –docente e investigador universitario en el ámbito de las ciencias de la educación– reivindica a la escuela como un espacio esencial para construir ciudadanía a través del encuentro: un ámbito único, donde niñas, niños y adolescentes aprenden a convivir con lo diverso, argumentar y colaborar frente a lo diferente. Lejos del adoctrinamiento, Siede propone una educación política viva y cotidiana: una que incite a pensar, argumentar, confrontar ideas y, desde allí, construir ciudadanía en comunidad. Su análisis es una invitación a redescubrir el aula como semillero de democracia desde la infancia.



En tiempos donde las tecnologías digitales configuran nuevas formas de subjetividad y sociabilidad, Isabelino Siede defiende el lugar insustituible que aún conserva la escuela como espacio de construcción de lo común y de una grupalidad contracultural. A contramano de las lógicas del individualismo y la inmediatez, el aula se vuelve –en sus palabras– el primer territorio donde niñas, niños y jóvenes pueden experimentar la política como

convivencia plural, deliberación y ciudadanía activa. Propone, además, pensar la educación política como la práctica cotidiana de enseñar a pensar, argumentar y convivir en la diferencia.

–Educar en Córdoba: Se ha sostenido históricamente que una de las funciones centrales de la escuela es la formación ciudadana. ¿Qué implica esa premisa en la actualidad? ¿Y qué lugar posee la escuela frente a ese mandato, en tiempos donde las redes sociales y los entornos digitales poseen una gran incidencia en la configuración de identidades, prácticas y valores ciudadanos?

–Isabelino Siede: Es un tema vasto, sobre el cual vamos a plantear algunas cuestiones. Muchas veces postulamos que la escuela es –y efectivamente ocurre– una institución de reproducción y de convalidación del orden social vigente. Y eso es cierto: hay mucha presión para que la escuela convalide, perpetúe, dé continuidad al orden institucional en el cual se inscribe. Pero también hay que pensar que, por ejemplo, en el siglo XIX la escuela tuvo una función productora –no reproductora– en nuestro país, en el sentido de que generó un cambio cultural fuerte que permitió que una sociedad que vivía de cierto modo, que tenía cierta cultura política hasta mediados del siglo XIX, empezara a construir otra.

Actualmente estamos viendo fuertes transformaciones de la subjetividad y en las instituciones políticas y económicas que organizan la vida de la especie humana en el planeta, no solo en nuestro país. Pero una de las cosas que nos viene ocurriendo es que las nuevas tecnologías han impactado fuertemente en la subjetividad. Cuando digo “nuevas” no me refiero a las que salieron el año pasado, sino “nuevas” porque hace décadas que atravesamos un proceso muy acelerado de renovación tecnológica que nos lleva a perder el ritmo de la novedad, y eso impacta fuertemente.

¿Y por qué digo que impacta con esa intensidad? Porque viene moldeando nuestro modo de estar en el planeta: nos hemos acostumbrado a vivir en un mundo dual, de la realidad física por un lado y de la realidad virtual por otro. Y atravesamos cotidianamente ambos mundos, tenemos un pie en cada uno de ellos, pero el mundo virtual tiende a ser más acelerado y con menos cauces de negociación: cosas que alguien no diría cara a cara, quizás se anima a plantearlas públicamente en una red social; cosas que alguien sabe que insumen tiempo en el mundo físico, se hacen al instante en el mundo virtual. Y eso también va moldeando subjetividades en todas las generaciones, pero particularmente se advierte en chicas y chicos de menor edad, quienes, además, han nacido o crecen en estas condiciones.

Siempre recuerdo una publicidad de los años 90 o de la primera década del 2000, donde un servicio de internet mostraba a una persona que ponía un pollo crudo en el horno, inmediatamente después cerraba la puerta y la volvía a abrir, cerraba la puerta y la volvía a abrir. Y la publicidad decía: “Vas a navegar tan rápido por internet que todo lo demás te va a parecer lento”. En ese momento era gracioso, pero es lo que estamos viviendo ahora. Es decir, las situaciones en el mundo virtual nos van generando cada vez más ansiedad y preocupación por la inmediatez. Hay mucho de asimilación y poco de acomodación, en términos piagetianos: puedo gobernar lo que ocurre en el mundo virtual con la yema de los dedos, y todo ocurre cuando quiero y como quiero.

Lo que empieza a ocurrir es que, en cada hogar, cada persona tiene una pantalla a disposición: una tiene la tele, otra la tablet, otra la compu, otra el celular, pero cada una tiene su pantalla. Entonces, no hay que negociar nada con nadie y todo se hace de manera inmediata. Y lo que no me gusta, lo cambio inmediatamente. Y por otro lado, las redes sociales nos

“
Actualmente estamos
viviendo fuertes
transformaciones de
la subjetividad y en las
instituciones políticas
y económicas que
organizan la vida de
la especie humana en
el planeta, no solo en
nuestro país.”

relacionan con la gente que más o menos piensa como nosotros. ¿Por qué? Por cómo está concebido el algoritmo. Entonces, si alguien entra a cualquier red social con su usuario, dice: “Ah, todos estamos pensando lo mismo”. No, la totalidad no, sino que quienes piensan como yo son quienes se relacionan conmigo. Todo tiende a que asimilemos lo que ya pensamos. Y se hace bastante difícil mantener vínculos con lo otro, con lo diferente. Entonces, hay un moldeamiento fuerte de las subjetividades por ese mundo virtual.

—¿Y qué lugar ocupa la escuela en este proceso de transformaciones culturales?

—Justamente, ¿por qué puntualizo en todo lo anterior? Porque tenemos que pensar que esa dinámica de subjetivación que ofrecen las redes, la virtualidad y las nuevas tecnologías encuentra pocos contrapesos, porque existen muchos hogares que ofrecen pocas oportunidades de intercambio cotidiano cara a cara. Hay muchas investigaciones que muestran que son pocos los hogares donde se comparten las comidas, donde hay tiempo de estar juntas y juntos sin una pantalla por delante. Y prácticamente la escuela queda como uno de los únicos lugares en que chicas y chicos pueden dialogar cara a cara con otras personas por un tiempo prolongado que no pueden interrumpir con la yema de sus dedos, un intercambio no mediado por la pantalla. O sea, ¿qué hago con el profe de Música que no me lo banco? ¿Qué botón tengo que apretar? No puedo, tengo que esperar a que toque la campana. ¿Qué hago con la docente de Matemática, que me parece aburrida? No puedo hacer nada, tengo que esperar a que pase su hora de clase. Y eso que nos genera cierto malestar es también lo que nos da oportunidad de aprender a frustrarnos, a esperar el tiempo adecuado.

La escuela es el primer lugar donde interactuamos cara a cara con otra gente. O sea, unos años atrás era muy frecuente que las chicas y los chicos que no estaban en el aula estuvieran trepados en los árboles, en las veredas, en las plazas o jugando con primas y primos, que eran un montón. Esas prácticas han ido disminuyendo, y chicas y chicos que no están en el aula están frente a pantallas, solas y solos, en sus casas. Las y los vamos encerrando, porque es muy inseguro que estén en la vereda o en la plaza. Hay cada vez menos primas o primos, porque las familias tienen menos hijas o hijos y se fueron achicando. Entonces, hay muchos procesos que van llevando a que chicas y chicos alternen entre el aula



y la pantalla. Y entonces el aula es el primer espacio donde construir lo público.

Allí, chicas y chicos no se encuentran con una segunda mamá, sino con el primer agente público, que es su docente, su maestra. Y en el espacio público del aula, de la salita de tres, de cuatro, del jardín, empiezan a construir sus primeras representaciones sobre lo público. ¿Qué es lo mío? ¿Qué es lo tuyo? ¿Qué es lo ajeno? ¿Qué es lo compartido? ¿En qué sentido somos iguales? ¿En qué sentido somos diferentes? ¿Qué podemos hacer juntas y juntos? ¿Y cómo nos organizamos para lograrlo? Esas preguntas son las que están detrás de todas nuestras discusiones políticas cotidianas: lo mío, lo tuyo, lo ajeno, lo compartido. ¿Qué podemos hacer en conjunto? ¿Cómo nos organizamos? Y empiezan a abrirse en el espacio público del jardín. Porque cada chica o chico se encuentra con otras y otros que no eligió, que no piensan igual. No es que el algoritmo los puso ahí porque eran iguales, sino que a cada quien le tocan compañeras y compañeros de manera aleatoria, algo que no puede gobernar con las yemas de los dedos. Y entonces resulta que cada niña o niño tiene su propio ritmo, tiene su estilo, elige cosas diferentes, no le gusta jugar a lo mismo que yo, o le gusta jugar a lo mismo pero entonces se queda con la pelota y no me la pasa. Y eso que es el conflicto, que genera a veces mucho trabajo para cada docente, es también lo que nos genera la oportunidad de desarrollar, en el aula, un proceso contracultural que de alguna manera se oponga o gene-

re una ampliación del horizonte cultural para chicas y chicos que prácticamente solo están en diálogo con el mundo virtual, con las pantallas. Por eso, el trabajo en la escuela se torna, al mismo tiempo, más difícil y necesario. Se nos hace cuesta arriba porque hay que aprender a conformar grupos y, por otro lado, es indispensable hacerlo en la escuela, porque es posible que fuera de la escuela esas chicas y esos chicos no estén conformando otros grupos.

No es fácil saber cuándo empezó la primera escuela, pero uno podría decir que la experiencia de Comenio¹ marcó un hito importante para la escuela moderna. Él tenía como propósito enseñar todo, a todas y a todos. Y como recurso se le ocurrió juntar grupos de chicas y chicos. Creo que cada vez más la conformación del grupo es parte del propósito; es decir, ya no es un recurso para otro propósito, sino que el propósito de la escuela es la grupalidad. El propósito de la escuela es construir ese compañerismo que es una categoría política, que está relacionada a aquellos y aquellas con quienes no elegimos estar, pero con quienes nos toca estar, y con quienes tenemos que construir reglas de convivencia en la diversidad. Ahí está el nudo del desafío político contemporáneo.

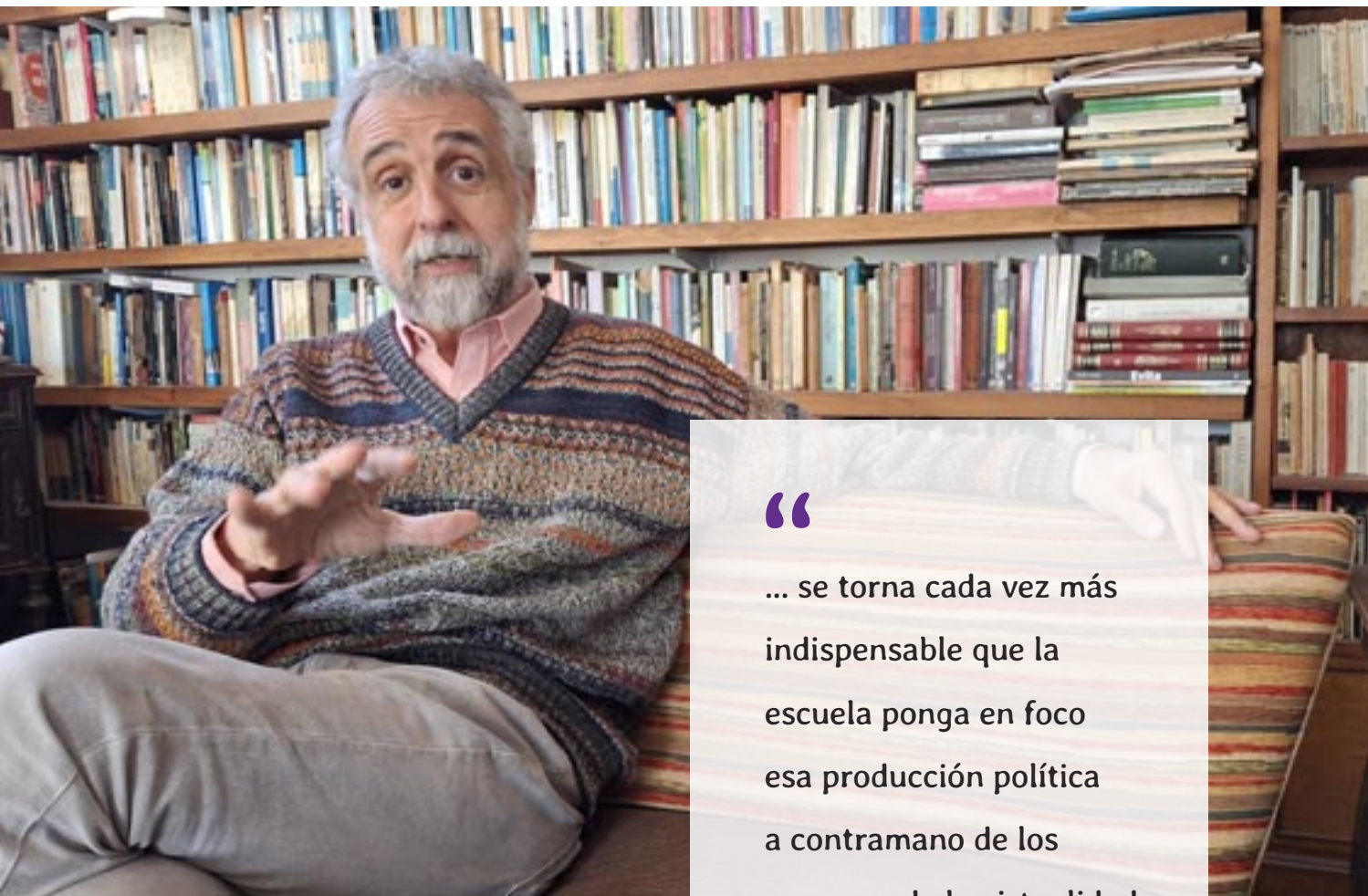
—¿Y cómo impactó la pandemia en ese propósito de grupalidad que proponés para la escuela? ¿Qué escenario quedó tras la pandemia en ese sentido?

—Ese desafío político que señalé antes es particularmente fuerte en esta coyun-

“
Todo tiende a que
asimilemos lo que ya
pensamos. Y se hace
bastante difícil
mantener vínculos
con lo otro, con lo
diferente. Entonces,
hay un moldeamiento
fuerte de las
subjetividades por
ese mundo virtual.

”

1 Juan Amos Comenio (1592-1670) fue un pedagogo, teólogo y filósofo checo considerado el padre de la pedagogía moderna. Propuso una educación para todas y todos (niñas y niños, personas ricas y pobres); concibió la educación como un proceso gradual, progresivo y adaptado a las etapas del desarrollo infantil y rechazó métodos punitivos y memorísticos, promoviendo el aprendizaje por comprensión y experiencia. Su obra más importante fue *Didáctica Magna*, escrita entre 1632 y 1638.



“

... se torna cada vez más indispensable que la escuela ponga en foco esa producción política a contramano de los procesos de la virtualidad, precisamente porque allí estamos delineando la cultura política que hará posible o no que sigamos siendo una sociedad democrática.

”

tura. Y tomo una referencia de Eric Sadin, un pensador francés contemporáneo que planteaba, en 2021, que era probable que en los años poscoronavirus emergiera un fascismo de nuevo cuño –decía él–, un fascismo que no iba a estar centrado en disciplinar los cuerpos como el fascismo clásico, sino a la inversa, en romper el lazo social, enfatizando o exacerbando el individualismo, que a cada quien le importe poco o nada lo que ocurre a su alrededor, y que solo le importe satisfacer su propia necesidad, su propio deseo. Y eso –subrayaba Sadin– dependería mucho del impacto que tuvo la pandemia y cómo pudiéramos salir de esa experiencia. Él no lo decía pensando en Argentina, pero yo lo leo y digo: estamos viendo en Argentina un fuerte pasaje a un fascismo de nuevo cuño, que no lleva a disciplinarnos frente al Estado, sino al revés, a cortar el lazo social y a que a cada quien le importe su propio ombligo, y que le importe poco o nada lo que ocurre con el resto.

Y eso lo podemos advertir en personas de diferentes generaciones, pero es particularmente sensi-

ble cuando ocurre en chicas y chicos que crecen viendo cómo las personas adultas que tienen alrededor están preocupadas por sí mismas y no por el conjunto o por la comunidad. Entonces, se torna cada vez más indispensable que la escuela ponga en foco esa producción política a contramano de los procesos de la virtualidad, precisamente porque allí

estamos delineando la cultura política que hará posible o no que sigamos siendo una sociedad democrática.

–¿Cómo pensar la formación ciudadana y política en la escuela en tiempos en los que todo lo político se sospecha de adoctrinamiento?

–Recordemos, en primer término, que para definir ciudadanía necesito hablar de política, y para definir política necesito hablar de ciudadanía. Lo curioso –y lo decía en esta revista hace unos años– es que en la escuela, a veces, pareciera que queremos inventar una ciudadanía sin política, porque la ciudadanía es bien vista en la escuela, pero la política es vista con sigilo, con sospecha, como si pudiéramos hablar de ciudadanía sin política, y eso no es así: la educación ciudadana es educación política, y prefiero llamarla educación política, para quitarle un poco el peso negativo a la palabra política, y para poner foco en los quehaceres. Porque el trabajo que tiene que hacer la escuela es que cada ciudadana o ciudadano que empiece a ejercer su ciudadanía infantil pueda desplegar el conjunto de quehaceres asociado a la ciudadanía, que es la posibilidad de deliberar, de discutir, de construir reglas de convivencia en lo común.

Ahora, cuando hablamos de esa praxis política, lo primero que creo importante plantear es que, cuando iniciamos la transición democrática, una gran conquista de la escuela fue el derecho a opinar. Quienes transitamos la escolaridad en dictadura no teníamos derecho a opinar en el aula, mientras que ya cuando fuimos docentes, en la década del 80, cualquier chica o chico podía levantar la mano y decir “opino lo siguiente” y tenía libertad para decirlo. Esa fue una conquista enorme de la transición democrática.

Cuatro décadas más tarde, tenemos que empezar a pensar el lado B de ese derecho, que es: mi derecho a opinar conlleva también la responsabilidad de ofrecer sustento a mis opiniones, explicar por qué pienso lo que pienso y la responsabilidad de enhebrar mis propias posiciones con otras que circulen por el espacio público del aula. Se trata de que mi opinión pueda ser el punto de partida para dialogar, pero que luego haya un diálogo que nos permita construir –incluso las diferencias– a partir de lo que opinamos. Si cada quien opina y todas las opiniones se respetan, entonces el aula se transforma en una especie de panel televisivo, donde cada quien dice lo que se le ocurre y nos vamos después a casa. El trabajo del aula es

construir una comunidad dialógica en la cual no respetemos las opiniones, sino a quienes opinan, y le faltamos un poco de respeto a las opiniones preguntando por qué, pidiendo argumentos, ofreciendo contraejemplos, planteando contrastes entre distintas opiniones, porque el trabajo del aula tiene que ser someterlas a crítica, no respetarlas. El trabajo en el aula hay que pensarlo como una comunidad dialógica, donde efectivamente podemos llevar opiniones, pero salimos con fundamentos.

Para poder entender qué es el pensamiento crítico –un lema valioso repetido en todo nuestro espectro educativo, pero que amerita la pregunta de si todas y todos estamos entendiendo lo mismo por ello–, yo me detengo más en el sustantivo que en el adjetivo. Solo si en el aula invitamos a pensar, en algún momento podremos lograr que ocurra críticamente. Entonces la pregunta para hacernos es: ¿cuáles son nuestros dispositivos didácticos para invitar a pensar?, para que cada quien que esté en el aula esté pensando en torno a un problema, a una pregunta, a un desafío. Si logramos que en el aula se piense, en algún momento podemos ir evaluando si lo estamos haciendo de modo crítico o tenemos que ajustar un poco más, pero primero tenemos que invitar a pensar. La criticidad se basa en sujetos que están pensando sobre conocimientos. Si la escuela divorcia conocimiento de pensamiento, el conocimiento se toma dogma, y entonces es simplemente resultado de cosas que otras y otros pensaron y masticaron, y yo en el aula te las comunico.

Promover el pensamiento crítico implica llevar al aula preguntas y problemas que nos inviten a pensar, y a partir de los cuales el trabajo docente sea garantizar las condiciones del intercambio. Llevar materiales, propuestas y recursos que amplíen el horizonte cultural de su alumnado, presentar las visiones plurales existentes sobre cada contenido, poder reconocer que en algunos aspectos esperamos llegar a un acuerdo como sociedad y en otros nos reconocemos diferentes. Y podemos tener modos de vida, creencias, estilos de vida y elecciones muy distintas, pero también necesitamos conocernos para poder respetarnos. Y eso es lo que permite promover el pensamiento crítico y nos saca del lugar de la bajada de línea. Eso implica que cada docente reconozca en su alumnado sujetos que son capaces de pensar cuando generamos las condiciones apropiadas. Y es una manera también de fomentar una cultura política basada en la construcción colectiva de parámetros para vivir juntas y juntos, en base a un sustento crítico y al mismo tiempo dialógico. ●