

## Variaciones sobre el *espacio escolar* \*

Estanislao Antelo

Jon Elster afirma que una idea pierde todo su vigor cuando ya nadie la critica. Éste no parece ser el caso de la cuestión escolar –tierra de promisorias disputas–, que sigue cosechando tanto halagos como críticas, investigaciones científicas, diatribas periodísticas, leyes, libros y, sobre todo, maestros, alumnos y especialistas. Quien arremete con actitud crítica, por lo general, toma como blanco privilegiado la dimensión espacial de lo escolar. Muchos se preguntan: ¿tiene sentido el formato escolar? ¿Tiene sentido que nuestros hijos estén ahí encerrados cinco o más horas por día durante doce años? No lo sé, y sé que no podemos saber demasiado al respecto. Sé también que la pregunta no es nueva y que problematizar el formato escolar deteniéndose en su dimensión espacial puede ayudarnos a vislumbrar destinos posibles.

Tiendo a pensar que, por diversos motivos (entre los que se destacan la irrupción sostenida de episodios de violencia en el interior del espacio escolar y el crecimiento también sostenido de la proximidad virtual), el análisis del espacio, el análisis del destino de la escuela en clave espacial, se torna cada vez más relevante para la reflexión pedagógica. Los pedagogos sabemos que lo espacial ha estado de algún modo siempre presente en nuestro vocabulario, ya sea a través de la búsqueda elemental de refugio, reparo, protección y delimitación de territorio (que compartimos, junto con la búsqueda de alimento y *partenaire*, con todos los otros animales), ya sea bajo la forma de lo institucional *escolar* y sus materialidades o a través de la más ramplona idea de socialización a la que hace referencia la cosa comunitaria, la *communitas*.

Dicho lo anterior, paso a presentar tres formas posibles de aproximación a lo *espacial* en el terreno pedagógico.

### La escuela que dice “no” (encierro-represión-bloqueo)<sup>1</sup>

a) Todos conocemos una versión del espacio escolar cerrado donde es sencillo identificar un repertorio de prácticas coercitivas (en el sentido de forzar a unos cuerpos a realizar ciertas conductas): encerrar, clausurar, recluir, reprimir, aislar, separar, internar, ordenar, disciplinar<sup>2</sup>. Todas ellas evocan mecanismos o procedimientos de control cuyo objetivo es prohibir, impedir y bloquear. Es la bien conocida y reiterada cuestión: “niño, deja ya de joder con la pelota, que eso no se dice, que eso no se hace, que eso no se toca”.

Estas prácticas producen unos efectos que, en principio, pueden resumirse como opresivos o simplemente negativos. El encierro produce agobio y la sensación es la de estar bajo un aislamiento preventivo, transitorio y ciertamente hostil, al que Philippe Ariès definió como *cuarentena* moral. Los innumerables relatos literarios y filmicos que describen la vida en este tipo de escuelas combinan rechazo, vergüenza, resentimiento y temor<sup>3</sup>.

La escuela, pensada de este modo, aparece como una institución más de la famosa serie sobre la que Foucault (1989:230) advertía: “¿Puede extrañar que la prisión se asemeje a las fábricas, a las escuelas, a los cuarteles, a los hospitales, todos los cuales se asemejan a las prisiones?”.

Sin embargo, para Jacques Donzelot, no es fácil suponer cierta “unidad en profundidad de una serie de instituciones”, y esto exige diferenciar manicomio y prisión de otras instituciones disciplinarias. La distinción es importante.

Un espacio cerrado puede justificarse como tal (como es el caso del cuartel) en tanto que la clausura “está en relación de instrumentalidad técnica con el fin de la institución”. En este caso, el encierro “es un elemento más en la serie de medios disciplinarios homólogos”. Pero, en el caso de la prisión y el manicomio, el espacio cerrado “es una estructura

compleja que debe articular fines divergentes (castigar y resocializar, convertir en inofensivo y curar)” (Donzelot, 1991:29). ¿Cuáles son estos fines divergentes en el caso de la escuela?<sup>4</sup> O, mejor dicho, ¿cuáles eran los no divergentes al momento de su nacimiento? ¿Y cuáles son ahora? ¿Estamos otra vez frente a una nueva valoración del espacio cerrado?

b) Por un lado, esta escuela cerrada y represiva ofrece un rasgo sobresaliente: la diferencia y distinción con el resto, con lo que *no* es escuela. Todo socio escolar recuerda con precisión el episodio en el que una desproporcionada de turno interrumpía la libre circulación para increpar al móvil transeúnte diciéndole: “¡Usted! ¿Adónde va? ¿Cómo se llama? ¿Adónde se cree que está?”, y agregaba casi sin dar un respiro: “Usted no está en la calle, no está en su casa, no está en la cancha... ¿Adónde se cree que está?”. Deleuze (1991:18), examinando con perspicacia el apogeo de las sociedades disciplinarias a principios del siglo XX, lo decía así: “El individuo no deja de pasar de un espacio cerrado a otro, cada uno con sus leyes: primero la familia, después la escuela (acá ya no estás en tu casa), después la fábrica, de tanto en tanto el hospital, y eventualmente la prisión”.

El resultado de esta operación de diferenciación es la identificación de un límite y de una serie de distinciones (interior/exterior, adentro/afuera). En algún lugar, Ernesto Laclau, leyendo a Hegel, afirma que todo espacio se define por sus límites y que es difícil ver el límite de algo si no se consigue visualizar aquello que está *más allá* de ese límite. Aquello que está más allá del límite se distingue (debe distinguirse, en todo caso, si aspira a poder ser un *afuera-más allá*) de lo que habita el adentro: no puede ser una diferencia más, hecha de la misma estofa (característica suficiente para integrarse al conjunto delimitado), sino la *amenaza/negación* misma del adentro.

¿Cuál es la *amenaza*? El *Mal*, es decir, el sitio en el que se localiza el mal (mal que casi siempre es actual, presente), la corrupción, la desviación, etc. Ya hace tiempo que se ha vuelto difícil pensar lo escolar sin su amenaza correspondiente. Amenaza bifronte. Exterior: el medio, la civilización, la corrupción, el tiempo, la peste (como forma a la vez real e imaginaria del desorden), la mezcla, el extranjero (Foucault, 1989:202), pero también interior: perversión, desvío, molicie u ociosidad (Donzelot, 1991:33)<sup>5</sup>.

El Cardenal Bergoglio (máxima autoridad y vocero público de la iglesia católica) ha dicho recientemente lo siguiente: “la soledad de los chicos es más alta de lo que creemos, aunque se envuelva en la patota, la amistad superficial o el pijama party” (Bergoglio, 2006). Tienen ahí nuevos nombres del mal. De hecho, cada conservador tiene su lista preferida. El campeón en este rubro es Jaim Etcheverry. El éxito de su libro *La tragedia educativa* radica básicamente en la operación mencionada. La lista es interminable. Veamos apenas una parte de ésta:

decadencia, mediocridad, superficialidad, peligro potencial de banalización, estrechamiento del panorama vital de los niños, ignorancia, ruido ensordecedor, consumismo y obesidad informativa, arrasador vendaval de irrelevancia, seres chatos, frivolidad, ambición descontrolada, codicia, adoración del poder adquisitivo, celebración del materialismo, eclipse de autoridad, confusión moral de carácter cognitivo, paternidad pasiva, contaminados paisajes interiores, proliferación de tribus, exaltación de la creatividad y la libertad, la riqueza, el éxito, la belleza física, el logro deportivo, el espejismo fugaz de la fama, “nuevoriquismo”, adelgazamiento de lo espiritual que ya es casi atrofia, la apatía, la adicción al entretenimiento, la sociedad del espectáculo, la superficialización del hábitat cultural, las discotecas alienantes y las bodas estruendosas, travestismo cultural, voraz mercado sexualizado y alienado por el status y las modas, la chabacanería, la desregulación moral, un vasto agujero en el ozono moral, niebla moral, polución cultural, bruma agobiante del deterioro que nos envuelve, cultura agotada por la risa, epidemia de estupidez, primitivos llenos de noticias, el vacío mental, el pragmatismo contemporáneo, la cultura “pasteurizada”, la papilla intelectual que propaga la lactancia de una vida fácil, sin esfuerzos y de una

estúpida jovialidad, la vulgaridad, los escándalos, sexo, droga y poder, el pedagogismo igualitario, el “circo electrónico”, “el rating”, etc., etc., etc.<sup>6</sup>

Advertimos que la versión *negativa* de la cuestión escolar nos empuja a reconocer ciertas consecuencias inesperadas. Si omitimos el rancio conservadurismo que ve el mal por todos lados, en la íntima, tantas veces probada y sospechosa, relación con la decadencia que éste denuncia, probablemente encontremos que la encerrona terminó enseñándonos un deseo, un poderoso deseo: el deseo de salirse, de irse afuera, de procurar otro lugar, de circular, liberarse. Fue en el interior de la escuela y la familia (sofocantes y creativas invenciones) donde aprendimos el deseo de salir<sup>7</sup>.

- c) Esta escuela que *dice no* encerrando, anacrónica y bajo denuncia permanente, es una *isla* separada del mundo *real* que ha alimentado y alimenta aún hoy (mostrando la rara eficacia de la encerrona) todas las pedagogías críticas. Es contra esa escuela que se ha prometido no sé qué entusiasmo espacialmente liberado de restricción. Mafalda, *The Wall*, *La marcha de la bronca*, Sui Generis son algunos de sus productos. ¿La consigna? “*We don't need no education*”.

### La escuela que dice “sí” (encierro-refugio-cuidado)

- a) La matriz de la escuela que conocemos y experimentamos es eclesiástica<sup>8</sup>. Como el convento, el monasterio, la catedral o el templo. Las relaciones entre el espacio religioso y el escolar son múltiples. Una Iglesia es –según la Real Academia– una reunión de súbditos, un espacio comunitario (cerrado) y una sujeción voluntaria. El monasterio (refiere Donzelot) se definió, en un primer momento, “como una tierra de exilio”, pero también de “asistencia”. Retirarse para aislarse del mundo, hacerlo con la severidad de la ascesis, luchar contra los instintos, pero también abrir las puertas a los desamparados de todos los tiempos. Tenemos aquí una función precisa: *el refugio*. Estos espacios combinan asistencia y coacción, al tiempo que se dirigen a “los que quieren huir del mundo y los que no pueden vivir en él [...] Exilio, refugio, recogimiento o coacción” (Donzelot, 1991:31 y 34).

Émile Durkheim (1990:56) es elocuente al respecto:

Al lado de las catedrales y en los monasterios se abrieron las escuelas a las que se puede considerar como el primer embrión de nuestra vida escolar [...] La Escuela Cristiana, desde que aparece, tiene la pretensión de dar al niño la totalidad de la instrucción que le conviene a su edad; lo envuelve por completo. Encuentra en ella todo lo que necesita. Incluso no está obligado a abandonarla para satisfacer las demás exigencias materiales; pasa allí toda su existencia; allí come, allí duerme, allí se dedica a sus deberes religiosos. En efecto, ésta es la característica del convict, esta primera forma de internado. A la extrema dispersión de antes sucede, pues, una extrema concentración.

- b) Se puede afirmar, entonces, que es posible encerrar a un individuo persiguiendo distintos fines. Si lo que prima no es la voluntad de encerrar, sino la de cuidar (aunque nunca perdemos de vista que sea posible cuidar encerrando y recordamos que, la mayoría de las veces, se encierra para educar mejor), la escuela podría abandonar lo puramente coercitivo (o hacer de la coerción otra cosa que la mera fuerza física). Aquí estamos frente a la disciplina como mecanismo. François Ewald (1990:164) acierta al decir que “las disciplinas ya no se dirigen solamente a aquel a quien se castiga, al mal que se quiere contener; las disciplinas se ponen al servicio del bien, del bien para todos, de toda producción socialmente útil”. La coerción, por decirlo de algún modo, se vuelve productiva, y lo disciplinario abandona la exclusividad del agobio que produce la prohibición y concentra

su ejercicio en la normalización. No se trata ya de impedir, detener o bloquear, sino de producir. ¿Producir qué? Gente como uno, individuos *normales*.

Una vez que la escuela transforma positivamente su voluntad de reclusión, las prácticas parecen ser otras: asistencia, afecto, protección, seguridad, abrigo. Así, la escuela no es solamente cárcel o encerrona, sino refugio, segundo hogar, comunidad. En este caso, a la pura ambición opresiva se suma la función positiva de proporcionar identidad, una rutina, es decir, de fijar, sedentarizar, territorializar<sup>9</sup>. Tiene sentido recordar aquí el ejemplo contenido en uno de nuestros trabajos, que incluye una entrevista a una adolescente típica y “ricotera”, que condena y descalifica el tormento escolar a la vez que justifica su carácter necesario o, incluso, inexorable. Cuando se le pregunta *por qué va* (en tanto que la escuela es una porquería), nuestra estudiante responde algo parecido a lo siguiente: “¿Sabés por qué voy? Porque cuando voy a bailar me preguntan ‘cómo te llamás’, ‘de qué signo sos’ y ‘a qué escuela vas’”.

El espacio escolar no es, entonces, pura arbitrariedad, capricho, represión o restricción. Si se encierra a los hombres, dice Jacques Donzelot, es para mejorar su existencia. Michel Foucault afirma algo semejante al identificar lo que él llama “inclusión por exclusión” o el buen encauzamiento de las conductas<sup>10</sup>. Una vez más, quizá sea una frase escolar clásica la que nos oriente mejor: “tiene un uno, se lo digo por su bien”. Si se ejerce algún tipo de coacción, es para formar/educar mejor. Ya en Immanuel Kant y en Jean-Jacques Rousseau es posible detectar una clara primacía de la formación moral (la famosa *Bildung*) por sobre la instrucción. Kant (1803:30) escribe al respecto: “Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarlos a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos”. Dominarlos, sí, pero por su bien.

Durkheim (1990:60) se vale del ideal de *conversión* para diferenciar la escuela de la que hablamos de todas las modalidades antiguas de formación:

Esta noción de la Escuela como un medio moral organizado, ha llegado a ser tan habitual para nosotros que creemos que ha existido desde siempre [...] Porque una escuela no es solamente un local donde enseña un maestro; es un ser moral, un medio moral, impregnado de ciertas ideas, de ciertos sentimientos, un medio que envuelve al maestro tanto como a los alumnos. Ahora bien, la Antigüedad no conoció nada parecido. Tuvo maestros, pero no tuvo verdaderamente Escuelas.

Envolver y dejarse envolver, envolverse entre sí, mutuamente, para mejorar la existencia. Es imprescindible recordar que el refugio escolar ha sido siempre una combinación de enseñanza con cuidado o asistencia.

## La Escuela Segura (cerco-*country*-fortaleza)

- a) Tal como hemos visto, el espacio escolar separó un exterior malicioso de un interior seguro o, por lo menos, regulado por previsibles dosis de hostilidad. Rara economía la escolar, capaz de administrar el *miedo ambiente* (Bauman, 2000:101). La seguridad siempre ha sido un problema educativo y escolar. Hacerse el chico progresista, criticar *la seguridad*, jactarse de rechazar las *manos duras*, criticar a los Blumbergs y Bragagnolos<sup>11</sup> no conduce, si lo pensamos seriamente, a ninguna parte. Vincular la educación escolar a la conexión entre circulación y seguridad es una tarea urgente. La promoción del sedentarismo, la domesticación y el adiestramiento de los cuerpos, el control de lo que fluye y no se queda quieto fueron soluciones eventuales a la amenaza perenne del movimiento, la mezcla y la

circulación. Todo esto parece estar en jaque. Las escuelas ya tienen seguridad privada, detectores de metales y pronto tendrán cámaras y vaya a saber uno qué<sup>12</sup>. Se implementan programas para que los chicos no entren con armas a las escuelas y se hacen *planes canje*. La demanda de seguridad (infinita) equipara al padre escolar con quien compra un electrodoméstico: ambos exigen garantías ampliadas. ¿Quién no? ¿Quién está a salvo de estas nuevas constricciones? Enseñar se convierte poco a poco en un oficio riesgoso. La responsabilidad civil ocupa el centro de las preocupaciones. Los funcionarios no duermen pensando en el próximo techo, pared, vidrio escolar por caer o estallar. Los periodistas tienen sed de casos. Y mucha gente, miedo.

- b) Existe una dimensión del espacio escolar, como máquina de aprendizaje de las habilidades necesarias e imprescindibles para vivir en comunidad, que rara vez ha sido explorada en clave pedagógica. Lo escolar ha sido y es exitoso (comparado con otras experiencias espaciales que practican la aglomeración humana) en su capacidad para regular las proximidades, dosificar los desprecios y enseñar el arte de soportar a los otros (praxis que, en la actualidad, esos insípidos talleres de tolerancia, diversidad y otros inocuos deportes afines, no menos desagradables que los primeros, quieren recubrir sin lograrlo). Es difícil aceptar la persistencia con la que se omite el carácter adquirido de la medida, los modales (perfectamente cambiantes) y la dosis de autoacción mínima requerida para vivir con y entre los otros. El artefacto escolar se ha caracterizado por obligar a sus ocupantes a administrar la cercanía, la distancia óptima y prudente, y a lidiar con la perturbación de lo excesivamente cercano. La dependencia inexorable que la cercanía corporal proporciona no ha sido siempre un obstáculo para lo escolar. La escuela ha sido una máquina antiliberal especialista en reciprocidad. Como el inmenso ascensor entre un número de pisos equivalente a unos doce años de trayecto, la escuela también tuvo que ser una máquina antifóbica que obligaba al ejercicio permanente y siempre difícil de vivir con otros, sin exterminarlos.

No fue la diferencia sino la cercanía lo que exigió semejante caudal de energía. Basta con recordar (y deberíamos sistematizar este ejercicio biográfico elemental) que fue en las escuelas públicas (en el único sentido que otorga existencia al concepto de lo público, es decir, en la práctica de la civilidad<sup>13</sup>) donde aprendimos a lidiar con lo extraño que se aproxima. Recuerdo con precisión la primera vez que, al entrar al living reluciente de la casa de uno de mis compañeritos conocí, en un mismo acto, los patines y la neurosis obsesiva. Experiencia repetida al fisgonear entre la puerta apenas abierta del dormitorio paterno de otra de mis compañeritas y divisar no una sino dos camas simples, separadas con una moderada distancia. Aprendí en esa ocasión, y también en un mismo acto, que la familia nuclear no era tan nuclear y que sus bondades eran sólo quiméricas y cándidas promesas transitorias de revista *Para Ti*.

- c) La novedad (señalada por Bauman, 2000:97) revela que “la proximidad no implica cercanía física, pero la cercanía física ya no determina la proximidad”. Si la proximidad real requería habilidades civiles sofisticadas, podemos preguntarnos: ¿qué tipo de habilidades requiere la proximidad virtual? Muchos de nosotros aprendimos las clemencias y los atractivos de la mezcla y compartimos una versión de la promiscuidad a la que le sienta bien el adjetivo *psíquica*, en el interior de las escuelas. No fue fácil poder coexistir en un precario equilibrio en una más de las sempiternas batallas, pero esta vez escolar, entre Eros y Thanatos<sup>14</sup>. La *5ta primera* era, por definición, una mezclanza, una armada *Brancaleone* contemporánea siempre al borde de la épica colectiva o la disolución. Mientras tanto, la proximidad (la cercanía que reclamaba el Cardenal Bergoglio) se ha vuelto una infracción o, si funciona, lo hace en alegre e instrumental retroceso, mientras alguien como Negroponte, el que ofuscaba a Jaim Etcheverry, promete un suceso educativo con sus computadoras portátiles de 100 dólares. Lo mejor, quizá, esté por venir. Es probable que

estemos atrapados, pero no en un adentro espacial, disputando un territorio que ya no es físico, liberados al fin de las dificultades del salir, entrar y estar. Sin duda, los formatos escolares por venir (si es que todavía queda en los hombres alguna inventiva al respecto) nos eluden.

Escuelas que coaccionan, prohíben, dominan y dicen “no”. Escuelas que, además, cuidan, protegen y prometen mejorar la existencia de todos y de cada uno. Escuelas paranoicas. Escuelas.

## Ni temor, ni condena

No nos aproximamos a ninguna escolarizada tragedia, amén de las dosis de discordia que el generoso mundo acostumbra a suscitar periódicamente; no estamos frente a ninguna escolar decadencia, ni nos amenaza Apocalipsis Sarmientino alguno. Se avistan nuevas formas y fuerzas, nuevas valoraciones y transformaciones del espacio. Esto nunca querrá decir que el espacio escolar y sus conocidos usuarios podrán desaparecer alguna vez por arte de magia, en un suspiro<sup>15</sup>. Sino, más bien, que es deseable estar atento (y la atención exige el sabio ejercicio –que sugiere Cristian Ferrer– de oler el polvo fósil de una novedad) a lo que viene. Del mismo modo que los monjes siguen entre nosotros sin monasterio, que los hijos continúan su experiencia filial sin patriarcas y que las encantadoras damas matrimonian con *no machos* a la vista, los educadores habremos de habitar espacios (y lidiar con sus respectivas patologías) que nos siguen siendo desconocidos.

En la tribu de quienes vienen diagnosticando desde hace rato la muerte/agonía/final de la escuela, es posible identificar los siguientes grupos:

- Los exaltados comunicólogos que, ávidos de ingresar al recinto escolar para exponer sus productos, han adquirido el maniático tic de las *Tics*. Entusiastas tecnológicos infantiles que celebran lo nuevo sin interrogarse qué de la cosa educativa resiste o no el paso del tiempo. Para ellos, la escuela será virtual o no será nada.
- Los conservadores, que son muchos y fuertes. Usan pocas palabras. “Volver”, “restaurar”, “recuperar”. Para ellos, la escuela (que siempre se degrada un poco más) será lo que fue o no será nada.
- Los que cultivan cierto posthumanismo, mientras se divierten con la biotecnología y la farmacología, reparten Ritalina y antidepresivos en las escuelas. Con o sin escuelas, insisten en sugerirnos que apliquemos toda nuestra pólvora argumental para identificar la dirección que ha de tomar la cría de los hombres. Para ellos, el artefacto que reparte los planes educar será resultado de la combinación entre el vértigo científico y las estrategias de fabricación de lo posthumano.
- Por último, los más mesurados y menos agrupados de lo que se tiende a creer –entre los que me contaría sin excesivo optimismo– que, un poco deslumbrados, admiten no entender buena parte de lo que sucede y (mientras trabajan) se aferran a la omnipresencia de la máquina de educar, escolar o no escolar, espacial o no espacial, virtual o presencial. Para estos seres, no todo tiempo pasado, por pasado, fue mejor. No siempre mañana es mejor. No todo debe ser conservado ni todo debe ser olvidado. Con frecuencia, nos da gusto que nos llamen pedagogos.

## Notas

Este texto se publicó en el año 2007 en el libro: Las formas de lo escolar. Ricardo Baquero, Gabriela Diker, Graciela Frigerio (Comps.) Ciudad de Buenos Aires. Editorial del Estante dirigida por Graciela Frigerio y Gabriela Diker. No dejen de recorrer su sitio:

<http://www.cemfundacion.org.ar/bibliografia.asp>

Quiero agradecer la lectura y los comentarios atentos del artículo a la profesora Marisol Iturralde.

---

<sup>1</sup> Debo esta expresión a un trabajo inédito de Ana Abramowski que lleva por nombre *Lo que en la escuela dice no*.

<sup>2</sup> Se suele pasar con rapidez por la enseñanza foucaultiana. La disciplina no es una sola cosa ni tiene, en todos los tiempos, los mismos efectos y sentidos. Disciplinar es, en lo que concierne a la invención de la escuela que conocemos, distribuir de un modo particular (utilizando distintas técnicas) los cuerpos en el espacio. Foucault (1989) recuerda el encierro de locos y pobres, pero visualiza nuevas formas de encierro, a las que caracteriza como más discretas y eficaces. A veces, requieren “clausura”. El modelo conventual es el que poco a poco se impone. ¿La forma predominante? El colegio. El internado. El cuartel. La fábrica. La fábrica –según Foucault– se asemeja de modo explícito al convento, a la fortaleza, a una ciudad cerrada. Pero la clausura no es suficiente. Se requiere un espacio dividido analíticamente. Cada uno en su lugar. La voluntad está orientada a fijar los cuerpos, detener los flujos, exorcizar la circulación y administrar las proximidades. ¿El mal? Vagabundeo, deserción, aglomeración. No es sólo encierro más división. Es también utilidad. El modelo es el hospital naval/militar. El puerto es el lugar de la mezcla, cruce –dice Foucault– de circulaciones prohibidas. Pero la disciplina no sólo recubre y funda un lugar y traza un territorio, sino que diseña un rango: *el lugar que se ocupa en una clasificación*. Individualización y distribución de los cuerpos. Espacio, serial que “ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (1989:151). Organizar lo múltiple, “Espacios que establecen la fijación y permiten la circulación; recortan segmentos individuales e instauran relaciones operatorias; marcan lugares e indican valores; garantizan la obediencia de los individuos pero también una mejor economía del tiempo y de los gestos. Son espacios mixtos reales, ya que rigen la organización de pabellones, de salas, de mobiliarios; pero ideales, ya que se proyectan sobre la ordenación de las caracterizaciones, de las estimaciones, de las jerarquías. La primera de las grandes operaciones de la disciplina es, pues, la constitución de cuadros vivos que transforman las multitudes confusas, inútiles o peligrosas, en multiplicidades ordenadas” (1989:152). Habremos de ver en lo que sigue cómo el espacio cerrado (y la voluntad de encerrar que lo anima) permanece, pero cambiando su función en el pasaje de la disciplina *bloqueo* a la disciplina *mecanismo*. No ignoramos la coexistencia siempre difusa en nuestras escuelas de los distintos mecanismos de control que, aquí, separamos sólo con afán analítico. La prohibición y el castigo, el ejercicio y el rango, junto con el reglamento de convivencia, comparten hoy el espacio de muchas de nuestras escuelas.

<sup>3</sup> Tan sólo unos fragmentos de esos relatos que involucran a educadores y a alumnos: “Cada entrada de Pittioni a primera hora en el instituto marcaba el comienzo de una máquina de tormentos contra Pittioni que se ponía en marcha enseguida con toda brutalidad, en cuanto aparecía, y en esa máquina de tormentos tenía que sufrir aquel hombre toda la mañana y la mitad de la tarde, y el salir del instituto e irse a su casa de la Müllner Hauptstrasse, donde vivía, sólo era para él un escapar de esa máquina de tormentos que se llamaba instituto para entrar de nuevo en su hogar en otra máquina de tormentos, porque tampoco su hogar era para Pittioni, como me consta, más que un horror, porque aquel hombre estaba casado y tenía tres o cuatro hijos, y todavía veo a menudo ante mí la imagen de Pittioni, empujando delante de su mujer el cochecito de niño con su hijo menor y más pequeño, dando un paseo por la ciudad, sólo por desesperación, en la tarde del sábado o del domingo” (Bernhard, 1985). “A primeros de marzo, me llamaron de la inspección académica. A una profesora le habían dado la baja por maternidad antes de la fecha prevista, había un puesto libre hasta el final del año escolar, era en el liceo de Meaux. Dudé un poco, tenía muy malos recuerdos de Meaux; lo pensé tres horas, y luego me di cuenta de que me daba igual [...] De niño, cuando llegaba a Meaux los domingos por la tarde, tenía la impresión de entrar en un inmenso infierno. Pero no, aquello era un infierno muy pequeño que carecía del menor rasgo distintivo. Las casas, las calles..., todo aquello no me recordaba nada; incluso habían modernizado el liceo. Visité los edificios del internado, cerrado y transformado en museo de historia local. En aquellas salas otros chicos me habían pegado y humillado; habían disfrutado escupiéndome y meándose encima de mí; me habían metido la cabeza en una taza llena de mierda; pero no tenía ninguna emoción, más bien una ligera tristeza..., una tristeza muy, muy general. ‘Ni siquiera Dios puede hacer que lo que una vez fue deje de ser’, afirmaba en alguna parte no sé qué autor católico; pero al ver lo que quedaba de mi infancia en Meaux, la cosa no parecía tan difícil” (Houellebecq, 2003). “Cada día tenía miedo de ir al colegio porque sabía que en la escuela la verdadera vida funcionaba por debajo de la superficie, en la brutalidad y los abusos permanentes de los chicos, en su sexualidad, en la de los maestros y sus castigos: el deseo por otros caminos. Nos pegaban de modo muy raro, sádico, casi como un ritual extraño, ponían a tres o cuatro chicos doblados por la cintura delante de toda la clase, el profesor de matemáticas avanzaba hacia ellos con la vara levantada, y nos preguntaba a los demás qué trasero tenía que golpear” (Kureishi, 2005). En lo que concierne a la experiencia cinematográfica del tormento escolar, remito a un artículo que escribí como producto de un fugaz seminario llamado *Escuela de Noche*: “Mirando la escuela de noche”, en *Educación y Pedagogía de la Imagen*, Buenos Aires, Manantial, en prensa.

---

<sup>4</sup> Sobre los fines institucionales, Foucault (1990:218) señala: “hay que distinguir diferentes cosas en el análisis de una institución. En primer lugar está lo que podríamos llamar su racionalidad o su finalidad, es decir, los objetivos que propone y los medios de que dispone para conseguirlos; en suma se trata del programa de la institución como tal y como ha sido definido [...] En segundo lugar se plantea la cuestión de los efectos. Evidentemente los efectos coinciden muy pocas veces con la finalidad; y así el objetivo de la prisión-corrección, de la cárcel como medio para reformar al individuo, no se ha conseguido; se ha producido más bien el efecto inverso y la cárcel ha servido sobre todo para intensificar los comportamientos delictivos. Ahora bien, cuando el efecto no coincide con la finalidad se plantean distintas posibilidades: o bien se reforma la institución, o bien se utilizan esos efectos para algo que no estaba previsto con anterioridad pero que puede perfectamente tener un sentido y una utilidad. Esto es lo que podríamos llamar el uso. Y así, la prisión, que no ha conseguido la enmienda de los delincuentes, ha servido especialmente de mecanismo de eliminación. El cuarto nivel de análisis podría ser designado con el nombre de configuraciones estratégicas, es decir, a partir de esos usos en cierta medida imprevistos, nuevos, y pese a todo buscados hasta cierto punto, se pueden erigir nuevas conductas racionales que sin estar en el programa inicial responden también a sus objetivos, usos en los que pueden encontrar acomodo las relaciones existentes entre los diferentes grupos sociales”.

<sup>5</sup> Véase especialmente el ensayo de Marcelo Caruso denominado “El retorno de la pereza” y el excelente *dossier* sobre “La Educación y los siete pecados capitales” publicado en *Cuaderno de Pedagogía*, 8:13 (octubre de 2005).

<sup>6</sup> ¿Cuáles son para Jaim los culpables? Los padres, la televisión, Negroponte y las nuevas tecnologías de la información, los ídolos musicales, los *shoppings*, el lumpenaje, los maestros (muchos de ellos ya fracasaron en otras disciplinas y, por eso, se hacen docentes), los que promueven la justicia social y la equidad, Bill Gates, Michael Jackson, los cantantes de éxito, el cine, los jadeantes camarógrafos y periodistas, los chicos que no duermen en casa, los institutos de formación docente, los cadetes, lady Di, la posmodernidad, los alumnos, los telespectadores de video clips, la tintura para el cabello, los autos, el *homo videns*, el “video-niño”, los electrodomésticos, *Plaza Sésamo*, el correo electrónico, los tecnorreformistas, el *edutainment*, las excursiones, Luis Miguel, South Beach, en fin, todos menos Etcheverry.

<sup>7</sup> El movimiento (salir, irse, moverse, desplazarse) es inherente a la acción educativa y central en el espacio escolar. Otro tanto ocurre con la idea vecina de movilidad. Sin embargo, asistimos a cierta desmesurada algarabía depositada en los flujos y nomadismos que convive, conviene no perder de vista el dato, con anhelos de cerrazón revitalizados y rozagantes nacionalismos. Es menester emprender la elucidación de estas paradojas en clave pedagógica y resituar en nuestro vocabulario los conflictos siempre actuales entre el sedentarismo, la doméstica, el nomadismo y el *cambio de domicilio*. ¿Quién puede moverse, cambiar de lugar, trasladarse, de qué modo, a través de qué vehículos y por qué debería hacerlo? Ésas son preocupaciones pedagógicas.

<sup>8</sup> “El mismo sistema de relevos y transformaciones que une la mazmorra con la cárcel moderna une el monasterio con la escuela. En ambos casos, el espacio educativo se construye a partir de su cerrazón y separación tajante del espacio mundano, separación que se justifica en una función de conservación del saber validado de la época, y que emparenta ambas instituciones a su vez con el templo antiguo. La escuela se convierte en la caja donde se conserva algo positivo de los ataques del exterior negativo” (Pineau, Dussel y Caruso, 2001:30). Regis Debray (1997:34) piensa, en un registro similar, lo siguiente: “escuela o Iglesia, reprochar a los agentes de la memoria, pedagógica o religiosa –esos regalos del tiempo a los olvidadizos–, que ‘den la espalda al presente y la vida moderna’ es no comprender que ésa es precisamente su razón de ser”.

<sup>9</sup> Están quienes promueven el rechazo hacia la temporalización del espacio y reconocen en éste cierta autonomía conceptual. El espacio no es algo muerto, *fijo*, inamovible. Tampoco es superficie, lugar, región, localidad ni se superpone con la idea de sociedad o cultura. Es, más bien, algo activo, producto de interacciones, siempre abierto e impredecible. Para esta perspectiva, “el flujo desestabiliza la identidad como residencia” (Massey, 2005:104 y ss; Morley, 2005:134). En un texto próximo a cumplir 40 años, Foucault señala (entre las varias e importantes cuestiones que señala allí) una cierta prioridad que gozaban los problemas del espacio en la configuración de las inquietudes de la época. Pero, además, lanza al ruedo una afirmación de vital importancia para quien pretenda estudiar la escuela en su dimensión espacial: el espacio no está definitivamente desacralizado. Véase Foucault (1984). En un texto reciente e instructivo, Mariano Narodowski (2006) indaga algunas de las relaciones entre lo sacro y lo escolar.

<sup>10</sup> “En nuestra época todas estas instituciones –fábrica, escuela, hospital psiquiátrico, hospital, prisión– no tienen por finalidad excluir, sino por el contrario fijar a los individuos. La fábrica no excluye a los individuos, los liga a un aparato de producción. La escuela no excluye a los individuos, aun cuando los encierra, los fija a un aparato de transmisión del saber. El hospital psiquiátrico no excluye a los individuos, los vincula a un aparato de corrección y normalización. Y lo mismo ocurre con el reformatorio y la prisión. Si bien los efectos de estas



---

instituciones son la exclusión del individuo, su finalidad primera es fijarlos a un aparato de normalización de los hombres. La fábrica, la escuela, la prisión o los hospitales tienen por objetivo ligar al individuo al proceso de producción, formación o corrección de los productores que habrá de garantizar la producción y a sus ejecutores en función de una determinada norma. En consecuencia es lícito oponer la reclusión del siglo XVIII que excluye a los individuos del círculo social a la que aparece en el siglo XIX, que tiene por función ligar a los individuos a los aparatos de producción a partir de la formación y corrección de los productores: tratase entonces de una inclusión por exclusión. He aquí por qué opondré la reclusión al secuestro; la reclusión del siglo XVIII, dirigida esencialmente a excluir a los marginales o reforzar la marginalidad, y el secuestro del siglo XIX cuya finalidad es la inclusión y la normalización” (Foucault, 1986).

<sup>11</sup> Son dos padres unidos por la muerte de sus respectivos hijos en sendos episodios de violencia urbana y que han decidido intervenir en la arena pública mediática. Criticados severamente por el progresismo, su aparición pública los convierte en políticos potenciales. El primero de ellos parece decidido (y es censurado por su decisión) a participar de la próxima contienda electoral del país.

<sup>12</sup> Vidrios blindados, chips en mochilas, cercos, guardias con picanas eléctricas, pasaporte escolar, etc., es lo que enumera una nota del diario *La Nación* (22/11/2004) titulada “Escuelas como fortalezas, un fenómeno global”. Véase también una nota de Guillermina Tiramonti publicada en el diario *Clarín* del día 18/09/2005 titulada “Un cerco que protege del afuera”, donde se señala una serie de rasgos propios de las escuelas para ricos.

<sup>13</sup> Creo que todavía es necesario enfatizar la distancia entre lo público y lo civil. No sólo porque Richard Sennett y Zygmunt Bauman han reparado en la diferencia instrumental entre ambos términos, sino porque, en educación, la proclama de defensa de “lo público”, como si fuera una sustancia, un bálsamo, que se aspira a alcanzar, anula el carácter eminentemente práctico y educativo del aprendizaje del difícil arte de la civilidad. La civilidad no se contenta con las “defensas” de los espacios llamados “públicos”. Va más lejos y activa la interacción sin la cual la coexistencia se vuelve improbable. Los humanistas que temen la mezcla sueñan con una escuela pública por decreto, sin el enorme esfuerzo civilizatorio que supone una relación humana cualquiera.

<sup>14</sup> Los pedagogos tenemos una deuda con la enseñanza freudiana. Aquí y allá, en el solar pedagógico, el rechazo a la hostilidad o discordia inherente a toda relación humana se hace presente. Aquí y allá duplicamos nuestro higiénico arsenal conceptual que añora una escuela cándida en la que esté ausente el conflicto, la confrontación y el desprecio. Ignoramos que todo esfuerzo en esta dirección (muchas veces apresado en lo que gustamos llamar prevención) deja intacta la cadena causal que genera lo que nos causa ingratitud. Un texto freudiano denominado “Nosotros y la muerte” puede ser un buen comienzo (Freud:1915).

<sup>15</sup> Si hay más de medio millón de maestros, unas cuarenta y cinco mil escuelas y unos diez millones de alumnos, éstos conviven con agentes de seguridad en un número que algunos estiman por encima de los cien mil. En Rosario, por ejemplo, hay en actividad más agentes de seguridad privada que estatales. ¿Cuál será el futuro del ejército de educadores y de la red escolar? En fin. Nuestros nietos seguramente verán escuelas. ¿Cuáles? Ignoramos. Pero si *La invención pedagógica del aula* (Caruso y Dussel, 2000) mostraba con precisión la confección de la escuela hoy puesta en cuestión, *Dolor de escuela* (Narodowski y Brailovsky, 2006) insinúa prolegómenos de su destino. Leerlos es una buena medicina para lidiar con la perplejidad y retomar, en mejores condiciones, el estudio del espacio escolar.

## Bibliografía

- BAUMAN, Zygmunt (2000), *Modernidad Líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.  
——— (2005), *Amor Líquido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.  
BERGOGLIO, José Mario (2006), diario *La Nación*, Buenos Aires, 5 de julio de 2006.  
BERNHARD, Thomas (1985), *El origen*, Barcelona, Anagrama.  
CALVEIRO, Pilar (2005), “Disciplina militar y disciplinamiento social”, en *Violencia y política. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*, Buenos Aires, Norma.  
CARUSO, Marcelo y Inés Dussel (2000), *La invención pedagógica del aula*, Buenos Aires, Santillana.  
DEBRAY, R. (1997): Transmitir. Manantial. Buenos Aires  
DELEUZE, Gilles (1991), “Posdata sobre las sociedades de control”, en Christian Ferrer (comp.), *El lenguaje libertario. Filosofía de la protesta humana II*, Montevideo, Nordan.  
DONZELOT, Jacques (1991), “Espacio cerrado, trabajo y moralización”, en *Espacios de Poder*, Madrid, La Piqueta.

- 
- DURKHEIM, Émile (1990), “La iglesia primitiva y la enseñanza”, en *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, Madrid, La Piqueta.
- ETCHEVERRY, Guillermo Jaim (1999), *La tragedia educativa*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- EWALD, François (1990), “Un poder sin un afuera”, en *Michel Foucault Filósofo*, Barcelona, Gedisa.
- FOUCAULT, Michel (1982), “El gran encierro”, en *Historia de la Locura I*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (1984), “Of Other Spaces. Heterotopías” [1967], en *French Journal of Architecture, Mouvement/Continuité*, octubre de 1984.
- (1986), *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa.
- (1989), *Vigilar y Castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1990), *La vida de los hombre infames*, Madrid, La Piqueta.
- FREUD, Sigmund (1915), “Nosotros y la muerte”, en *Revista Freudiana*, nº 1, Escuela Europea de Psicoanálisis, Catalunya, 1991.
- HOUELLEBECQ, Michel (2003), *Las partículas elementales*, Barcelona, Anagrama.
- KUREISHI, Janif (2005), *Mi oído en su corazón*, Barcelona, Anagrama.
- MASSEY, Doreen (2005), “La filosofía y la política de la espacialidad”, en *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, Buenos Aires, Paidós.
- MORLEY, David (2005), “Pertenencias. Lugar, espacio e identidad en un mundo mediatizado”, en *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, Buenos Aires, Paidós.
- NARODOWSKI, Mariano y Daniel Brailovsky (comps.) (2006), *Dolor de escuela*, Buenos Aires, Prometeo.
- PINEAU, Pablo, Inés Dussel y Marcelo Caruso (2001), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- SLOTERDIJK, Peter (1998), *Extrañamiento del mundo*, Valencia, Pre-Textos.
- URRY, John (2002), “Mobility and proximity”, en *Sociology*, nº 22, vol. 36, BSA. Disponible en internet: [www.ville-en-mouvement.com/interventions/John\\_Urry.pdf](http://www.ville-en-mouvement.com/interventions/John_Urry.pdf) [consulta: febrero de 2007].