

Elogio del confinamiento

Una revisión del espacio escolar en tiempos pospandémicos



María Silvia Serra

Universidad Nacional de Rosario. Argentina

Correo electrónico: maria.silvia.serra@gmail.com

Fecha de recepción: 27 de octubre de 2021

Fecha de aceptación: 12 de diciembre de 2022

Resumen

Encierro, confinamiento, reclusión, aislamiento fueron términos a los que se recurrió para caracterizar a la escuela moderna. En los últimos tiempos, una cuarentena de otras características construyó nuevos límites entre el adentro y el afuera. El *ir a* la escuela se vio interrumpido, y su propuesta espacial “trasladada” al hogar, a la televisión, a la radio, a las redes. Un confinamiento de otra índole alteró el viejo escenario y volvió extraño lo cotidiano. ¿Podremos acaso seguir sosteniendo la idea de escuela como espacio de encierro, luego de haber transitado este encierro que dejó a nuestros niños y jóvenes fuera de la escuela? ¿Qué función adjudicarle a los bordes de lo escolar? ¿Cómo repensar su configuración espacial? Con estas preguntas este trabajo revisita los vínculos entre escuela y confinamiento, vuelve sobre sus sentidos iniciales y sobre el modo en que su específica organización espacial se configuró desde unas formas de entender lo humano. Y, con el fresco recuerdo de las políticas de aislamiento social, vuelve a pensar en el alcance y la productividad de este vínculo, en la búsqueda por resignificarlo y por encontrar su sentido en las luchas por la justicia.

Palabras clave: espacio escolar, confinamiento, pospandemia, Comenio, encierro.

In praise of confinement. A review of school space in post-pandemic times

Abstract

Closure, confinement, isolation, were terms used to characterize the modern school. In recent times, another kind of quarantine has built new boundaries between the inside and the outside. Going to school was interrupted, and his special proposal was transferred to home, to television, to radio, to the networks. A confinement altered the old scene and made strange the everyday life. Can we continue supporting the idea

of school as a space of confinement, after having gone through this isolation that left our children and young people out of school? What is the role of the edges of school? How can we rethink its special configuration? We want to review the links between school and confinement and return to its initial meanings. And, within the framework of social isolation policies, we want to rethink the scope and productivity of this link, and to redefine it and to find its meaning in the struggles for justice.

Keywords: school space, confinement, postpandemic, Comenio, isolation.

*¿La organización moderna de la enseñanza ha seguido un siniestro camino que lleva a la destrucción de lo humano?
Adriana Puiggrós, 2019: 31.*

Encierro, confinamiento, reclusión, aislamiento, fueron términos a los que se recurrió para caracterizar a la escuela moderna. Muchas fueron las formas espaciales con las que la educación escolar encarnó estos rasgos, pero entre ellas sin duda se destaca la organización del espacio con sus fronteras precisas, sus aulas por grados y el diseño de ámbitos dedicados a tareas específicas, propias de la tarea educativa. A ello hay que sumarle, más allá del edificio escolar, su emplazamiento en un territorio: su ubicación en la trama urbana o en el espacio rural, donde su posición geográfica funciona como efecto de convergencia de rutas y caminos para las infancias y las adolescencias.

En los últimos tiempos, una cuarentena de otras características construyó nuevos límites entre el adentro y el afuera. El *ir a* la escuela se vio interrumpido, y su propuesta espacial “trasladada” al hogar, a la televisión, a la radio, a las redes. Un confinamiento de otra índole alteró el viejo escenario y volvió extraño lo cotidiano. ¿Podremos acaso seguir sosteniendo la idea de escuela como espacio de encierro, luego de haber transitado este encierro que dejó a lxs niñxs y jóvenes fuera de la escuela? ¿Qué función adjudicarle a los bordes de lo escolar, a su alcance? ¿Cómo repensar su configuración espacial?

Con estas preguntas la intención es visitar los vínculos entre escuela y confinamiento. Volver sobre sus sentidos iniciales, sobre el modo en que su específica organización espacial se configuró desde unas formas de entender lo humano. Atender las articulaciones que se dieron para que la escuela se convirtiera en un espacio cerrado al afuera y, en esa línea, útil a la producción de una particular organización social. Reubicar las críticas que recibió en el siglo XX a sus rígidos límites entre el adentro y el afuera. Y, en el marco de las políticas de aislamiento social, volver a pensar en el alcance y la productividad de este vínculo, en la búsqueda por resignificarlo y por encontrar su sentido en las luchas por la justicia.

Si en el corazón del aislamiento las disputas por la presencialidad se volvieron debate obligado, resituando la importancia de la experiencia escolar en la vida de las infancias y las adolescencias, en el presente, aunque de modo incierto, el encuentro que la escuela pone en juego (en una región, en una ciudad, en un barrio o en un edificio) vuelve a ser cotidiano. Lo que no implica que sea *el de antes*.

Puntos de partida

Intentar establecer un punto de partida, un momento, unas circunstancias que hicieran emerger la idea de la escuela como un espacio cerrado y diferenciado, con unos límites precisos y una gramática propia, nos remite a los siglos XVI y XVII, cuando es posible reconocer la emergencia del arte de educar, ligado fundamentalmente a la expansión del poder pastoral cristiano y a la aparición de la “razón del Estado” (Noguera, 2012). Y es la figura de Juan Amos Comenio quien mejor representa el pensamiento de la época en clave pedagógica. Comenio se detiene especialmente a contestar qué relación hay entre la configuración de un espacio para la educación y lo que allí sucede, y lo hace desde dos grandes ejes: por un lado, la escuela como espacio específico para la educación; y, por otro lado, las características del aula y de la disposición espacial interior de la escuela (Serra, 2021). Quisiéramos detenernos fundamentalmente en el primero de ellos, recuperando dos de los textos del moravo que mayor circulación han tenido en el ámbito de la pedagogía: la *Didáctica Magna* y la *Pampaedia*.¹

Acerca de la escuela como espacio específico para la educación

Comenio postula que las escuelas son espacios de reunión, de encuentro, espacios con tarea y lógica propia. El Capítulo VIII de la *Didáctica Magna* se ocupa largamente de fundamentar la necesidad de reunir a la juventud en las escuelas, invitando a que “en toda reunión bien ordenada de hombres (bien sea ciudad, pueblo o lugar), se abra una escuela como educatorio común de la juventud” (2000: 28). Los fundamentos que allí se presentan para sostener la necesidad de esta reunión son dos: por un lado, se considera que es más productivo el encuentro entre varios, que a la vez son pares, que permite a los jóvenes medirse: “el fruto y la satisfacción del trabajo es mayor cuando se toma el ejemplo y el impulso de los demás”. Por otro lado, Comenio plantea que los padres muy raramente tienen tiempo o condiciones para educar a sus hijos, por lo que es necesario que la juventud reunida lo haga con quien se dedique a ello exclusivamente (ibídem).

Más adelante, en el Capítulo XVI, “Requisitos generales para aprender y enseñar. Esto es: de qué modo debemos enseñar y aprender con tal seguridad que necesariamente hayan de experimentarse los efectos”, el Fundamento III plantea que “La Naturaleza toma para sus operaciones los sujetos a propósito, o también para hacerlos aptos los prepara antes adecuadamente” (2000: 64), para más adelante enfatizar que “Los que han de ser transformados en hombres no deben salir del taller antes de su total formación” (2000: 65) y, en el fundamento VIII, “Al que haya de ir a la escuela reténgasele en ella hasta que se convierta en hombre erudito, de buenas costumbres y religioso” (2000: 70). Allí se perfila la especificidad de la escuela, en cuanto taller, y la justificación de la necesidad de pasar un tiempo preestablecido y con objetivos propios en su interior.

A esa necesidad de las escuelas como ámbitos particulares, Comenio suma la de su diseminación en todo el territorio. En la *Pampaedia*, cuando se refiere a las escuelas públicas, luego de sostener que deben instituirse escuelas por todas partes, invita a “que no sean sombrías casas de trabajos forzados”. Allí define:

Llamo escuelas públicas a las asambleas donde los jóvenes de toda aldea, ciudad o provincia, bajo la dirección de hombres (o mujeres) honestísimos, son ejercitados colectivamente en las letras y en las artes, en costumbres honestas y en la verdadera piedad, para conseguir que, por todas partes, haya gran abundancia de hombres bien instruidos. (Comenio citado en Piaget, 2010: 111)

¹ Hemos utilizado la edición de Porrúa de 2000 de la *Didáctica Magna*, respetando en todos los casos las cursivas del original, que no son pocas; y los textos seleccionados de la *Pampaedia*. *Educación Universal* publicados en Piaget, Juan Amos Comenio (2010), en su edición en portugués (las traducciones son propias).

La diseminación de escuelas por todo el territorio se sostiene, para Comenio, en la necesidad de que, donde quiera que hombres y mujeres nazcan, exista una educación para que “los dones de la naturaleza pasen de la potencia al acto”. Para ello son requisitos los profesores, los buenos libros y los edificios para realizar las reuniones (Comenio citado en Piaget, 2010: 117). La escuela como espacio diferenciado pero a la vez multiplicado en el territorio está al servicio de todos. Un *todos* que proyecta la experiencia escolar al mundo, la universaliza, la postula como parte de la organización territorial, afirmando su dimensión espacial. Piaget señala, en la introducción que realizara a *Juan Amos Comenio*, que:

Nada más conmovedor en la carrera de Comenio que el hecho de que un exiliado eterno, alguien que siempre ha pertenecido a grupos minoritarios, no se cansa de desarrollar proyectos de colaboración internacional: propuestas para la búsqueda de la paz universal, para la colaboración entre iglesias, o más concretamente, para los círculos internacionales de investigación científica, pero, sobre todo, propuestas para la organización internacional de educación pública y su proyecto final de un *collegium lucis*, que sería una especie de ministerio de educación internacional. (2010: 31, traducción propia)

En esta presentación de la proyección de la experiencia escolar de modo universal podemos ver otra dimensión de su espacialidad: el hacerla parte indiscutible de la organización territorial de todo enclave humano. La escuela como elemento necesario de los diversos escenarios de la vida social, como experiencia universal al desplegarse en la extensión de un territorio.

Los rasgos señalados no presentan la contundencia que se le suele suponer al término *encierro* en el énfasis que más tarde realizarían los discursos pedagógicos, pero hacen evidente que el pensamiento de Comenio es parte de una época en que la escuela se postula como *el* ámbito de transmisión de la cultura por antonomasia. Para ser justos, sería bueno no simplificar el modo en que las escuelas llegan a ser lo que son actualmente, y el papel que le toca al moravo en esa configuración.² Por ello, creemos necesario revisar este aporte desde la novedad que introduce en su tiempo y desde su recuperación posterior.

El “fondo” donde se imprime la obra de Comenio

Es claro que para Comenio la escuela es un espacio necesario de aprendizaje y de ejercicio de las virtudes para la infancia y la juventud toda. En ese sentido se recorta sobre el exterior, de un modo diferente al que venía ocurriendo en su época, en la cual los escenarios de aprendizaje no eran universales ni en el *todos* ni en el *todo*. Esta universalidad tiene fuertes consecuencias espaciales, en cuanto implica multiplicar la existencia de edificios para la educación en el territorio. A ello se le suma su reconocimiento de la infancia como edad privilegiada para la educación, por lo que estos edificios toman para sí características que hacen posible esa función: son espacios *de cuidado*, al alcance de la población. Y todavía existe una característica más que deviene de esa universalidad: el hecho de que, para lidiar con ella, las escuelas se organicen en grupos homogéneos bajo la tutela de un maestro, lo que pareciera hacer *necesarias* unas fronteras claras que demarquen el adentro y el afuera, del aula y del edificio, donde esa tutela tendrá alcance.

Estos elementos son los que permiten contrastar la propuesta del moravo con lo que ya existía: otros espacios que hacían posible el encuentro con el conocimiento, como las universidades medievales o las escuelas preparatorias. Pero, como nos lo recuerdan

² Resulta indispensable para esta tarea el trabajo de Dussel y Caruso (1999).

Dussel y Caruso, atendían a un público minoritario, y lo hacían de un modo un tanto “caótico”, en cuanto que podían ser ambulantes y funcionar de prestado en instituciones eclesiales o en casas particulares (1999: 42).

Al mismo tiempo, es necesario situar el trabajo de Comenio al interior de unas coordenadas temporoespaciales para atender a su alcance, y evitar el riesgo de entronarlo como figura aislada, como “precursor” o iluminado. Para ello, resulta útil volver al trabajo de Foucault, quien se dedicó a presentar la emergencia del arte de gobernar sobre fines del siglo XVI y comienzos del XVII, y ubicar allí el desarrollo de un conjunto de tecnologías ligadas a ello. Foucault nos recuerda que desde el siglo XVII se empezará a llamar “policía al conjunto de los medios a través de los cuales se pueden incrementar las fuerzas del Estado a la vez que se mantiene el buen orden de este” (2006: 357), para más adelante situar a la instrucción de los niños y jóvenes como una de sus tareas centrales, al tener entre sus funciones la de fomentar la virtud, la obediencia, la disposición al trabajo (2006: 366-270), y ligar la organización del espacio urbano a estos fines (2006: 273).

La idea de tecnologías ligadas al poder de policía, en los términos en que las presenta Foucault, permite rápidamente ubicar el vínculo entre el arte de gobernar y el de educar. La dimensión espacial de este vínculo, en la clave que nos ocupa, resulta central para ejercer esas “artes”, ya que permite circunscribir unos ámbitos delimitados donde se desplegarán experiencias específicas. Noguera (2012), quien se ha detenido largamente a historizar el vínculo entre gobierno y educación, señala que el despliegue del poder de policía tiene sus particularidades en los diferentes territorios donde los Estados se consolidan, pero que en todos ellos las dimensiones espacial y territorial de la escuela que Comenio postulara se hacen presentes, especialmente en relación a la educación de los niños y los jóvenes (2012: 129-131). En esta clave, no podemos dejar de enfatizar que el rasgo de aislamiento o confinamiento viene de la mano de hacer eficaz la tarea de la escuela alcanzando a la mayor parte de la población con recursos escasos.

Derivas modernas

La recuperación que hizo la pedagogía de la perspectiva foucaultiana puso énfasis en los términos confinamiento, “cuarentena”, encierro, reclusión, así como en el principio de búsqueda de “docilidad” que se pone en juego en esos espacios (Varela y Álvarez Uría, 1991).³ Es difícil establecer la distancia entre *confinamiento* y *encierro*, o entre *cuidado* y *vigilancia*, así como es difícil hipotetizar sobre un devenir temporal entre unos y otros términos. Pero es cierto que, al interior de las preocupaciones pedagógicas, ese énfasis en las dimensiones represivas de las instituciones educativas como espacios cerrados y su voluntad disciplinadora es parte del desarrollo de sus perspectivas críticas.

Quizá valga la pena hacer visible que las distintas críticas que la escuela como espacio de encierro ha recibido a lo largo de su corta historia no siempre apuntaron a lo mismo, como se puede ver en las *Escuelas al aire libre*, por ejemplo, y en las experiencias de escuela nueva que postulan que el aula la constituyen la calle y el barrio (Serra, 2017). Si bien es cierto que la arquitectura escolar desde sus orígenes se organizó sobre una voluntad de articular espacio y pedagogía en clave homogénea y que, en general, en los edificios escolares es posible reconocer con claridad muros que delimitan el adentro del afuera, aún incluyendo umbrales de transición, cabe también tener en cuenta que esas voces críticas, que se alzaron casi contemporáneamente a la configuración del espacio

³ Una larga tradición del pensamiento pedagógico recupera a Foucault. Señalamos solo este texto, que resulta central.

escolar, pueden ser vistas como tensión, como contracara o revés del pensamiento pedagógico, más que como proyectos superadores. Por lo pronto, y atendiendo a las dimensiones espaciales de la experiencia escolar, esas críticas no pusieron en duda que la escuela es un lugar *a donde ir*. En todo caso, lo que pusieron en tensión fue su vinculación con el “afuera”, sea este el clima, la geografía, la cultura popular, el barrio o la comunidad.

En el caso de las críticas desplegadas en la segunda mitad del siglo XX, otra es la historia: en ese momento sí se puso en duda que la escuela fuera un lugar a donde ir. En el pensamiento de los reproductivistas, de Illich, y hasta del primer Freire, el énfasis estuvo puesto en la vinculación entre la escolaridad y los intereses políticos y económicos de sectores de la sociedad, en clave de opresión o dominación. Esto tuvo un impacto claro en los modos de nombrar la dimensión espacial de la escuela: al impugnar a la escuela como institución obligatoria de transmisión de la cultura se detuvieron en el estudio de las lógicas internas que la hicieron posible —y legítima— para apuntar contra ellas.

Quizá la combinación de la crítica pedagógica en clave foucaultiana con el fuerte impacto de estas pedagogías críticas en nuestro continente latinoamericano haya hecho que los términos encierro y disciplinamiento circularan como moneda corriente entre los análisis pedagógicos y enfatizaran la idea de que el aprendizaje que importa, que libera, que activa no sucede *en* la escuela sino más allá o *fuera de ella*. En sintonía con un amplio espectro de críticas a las sociedades capitalistas, en el mismo período es posible reconocer otras manifestaciones de la cultura, como la música o el cine, que reafirmaron esta mirada de la escuela y combinaron la crítica de su dimensión espacial con su función misma. Desde *If...* (Lindsay Anderson, 1968) a *The wall* (Alan Parker, 1982), las metáforas sobre los muros han abundado (Serra, 2017) y van más allá de alentar la porosidad de las fronteras o la apertura del vínculo con la comunidad.

Y, aun cuando el pensamiento pedagógico ha revisado el vínculo entre educación escolar y capitalismo, introduciendo una reflexión sobre el papel que los sistemas escolares han jugado y juegan para conservar ciertos rasgos sociales en otros tipos de sociedades (Cerletti, 2008), pervive una mirada crítica de la escuela como espacio cerrado.

Evidentemente, la escuela como espacio específico constituye un dispositivo que permite aislar, conservar, elegir, filtrar, etc. Ahora bien, ¿por ese motivo debe ser impugnada? ¿Cuáles son las formas que la reemplazan y cómo funcionan en relación a su capacidad de transmitir las herencias?

La escuela, un lugar *de donde irse*

En las últimas décadas, muchas voces se han levantado argumentando sobre la futilidad de la experiencia escolar y han perfilado otras lógicas que toman distancia de la idea de *ir a la escuela*, haciendo de esta experiencia otra cosa. Lejos de querer dar cuenta del amplio y diverso abanico de estas críticas, presentaremos algunas tendencias de diferente dirección con las que venimos conviviendo, elegidas ellas por atender la dimensión espacial de la educación de un modo diferente del que lo hace la escuela.

Por un lado, el *homeschooling*, ese modo de transitar la escolaridad sin ir a la escuela que ha tenido desarrollo diferenciado en distintos países. Muchos son los motivos que llevan a ciertos sectores de la sociedad a elegir esta modalidad de educación que se da al interior del hogar, que va desde la “patria potestad” de las familias en la educación de lxs hijxs a las críticas a las rigideces del sistema escolar a la hora de dar respuestas a las demandas del mundo contemporáneo (Riveros, 2015).

Aunque en su nominación conserva el horizonte de la escolaridad, el *homeschooling* implica un proceso de desescolarización donde son las particularidades espaciales de la escuela las que están desplazadas hacia el ámbito doméstico. En sus fundamentos muchas veces solemos encontrar a Illich y las críticas reproductivistas, pero recuperadas desde las banderas de las libertades del individuo (Puiggrós, 2019). A la vez, se presenta a la educación del hogar como una forma natural, ancestral, no artificial de educación anterior a la educación escolarizada, a la que se la acusa de nacer para cubrir los objetivos de la industrialización. Frente a ello, pone énfasis en las condiciones de intimidad, flexibilidad, naturalidad y actividad del hogar para propiciar los aprendizajes, frente a la artificialidad de la escuela (Riveros, 2015).

Sobre su fondo, pero más recientemente, se proyecta la aceleración del acceso a la información y la masividad de los dispositivos tecnológicos, reforzando en el horizonte la caducidad del sistema escolar y su lógica de transmisión de la cultura. El desarrollo de entornos virtuales para el aprendizaje y la rapidez con la que las generaciones más jóvenes se hacen de estas herramientas abonó ciertas presunciones de la desaparición del aparato escolar a largo plazo (Diker, 2010), para alentar una educación que flexibilice tiempos y espacios en los que las tecnologías de la información funcionan como entorno y soporte (Papert, 1997).

Si bien la educación “a distancia” hace ya largo tiempo que mostró cierta efectividad en la transmisión de algunos conocimientos, en general su desarrollo estuvo mucho más circunscripto a saberes profesionales o técnicos, sin presentar desarrollos importantes ligados al sistema educativo. Aún así, hemos argumentado que hay cosas que no se aprenden por correspondencia (Serra, 2010). Sin embargo, debemos reconocer que el entorno sociotécnico de las últimas décadas desplazó al correo postal, a las cartillas o cuadernillos e incluso a las estrategias radiales y/o televisivas, al permitir una multiplicidad de formatos y sus combinaciones (clases escritas, *podcasts*, encuentros sincrónicos, material audiovisual, tutorías virtuales, etc.) que alentaron los imaginarios de eficiencia, a la vez que de “superación” de las viejas estrategias señaladas como “disciplinadoras”.

En muchas de esas anticipaciones lo que se “supera” no son las regulaciones frente al acceso al conocimiento (el currículum “oculto” es reemplazado por el mercado de ofertas que juegan sus propias fichas, lo que no resulta demasiado alentador) sino, justamente, los elementos en que hemos centrado nuestra preocupación: el *ir a la escuela* y la disolución de las fronteras entre el adentro y el afuera que ese ordenamiento espaciotemporal trae consigo.

El confinamiento que dejó a la escuela del lado de afuera

Sobre ese estado del debate en 2020 irrumpió la pandemia por todos conocida, instalando una cuarentena en prácticamente todo el mundo y apelando al ámbito del hogar como reducto de defensa frente a sus peligros. En la Argentina, “¡Quedate en casa!” fue uno de los lemas que circuló, acompañado con una serie de medidas que, en términos educativos, implicaron el desplazamiento de la educación escolar al hogar, donde las pantallas ocuparon un lugar central, tanto para efectivizar esa educación como para trazar nuevas fronteras de inclusión/exclusión, frente a las posibilidades de acceso a ellas. Y, al poco tiempo, emergió un inusitado y por momentos irracional reclamo de “retorno a la presencialidad escolar” que, al menos en la Argentina, ocupó el debate público por largos meses, catalizando argumentos e intereses que parecían exceder largamente los pedagógicos. Y cuando se escriben estas líneas, con un horizonte todavía incierto, ya se habla de “lo que dejó la pandemia” en relación tanto a la virtualidad como al retorno a las aulas.

Nada más lejos de esta intervención que querer tomar postura en ese debate, en los términos coyunturales en que se dio. Más bien, la intención es aprovechar la visibilidad de la escuela como espacio *a donde ir* y, en todo caso, volver sobre el confinamiento o encierro tantas veces denostado y ofrecer algunas herramientas para su resignificación, al menos desde la preocupación espacial. Para ello, ofrecemos a continuación unas primeras reflexiones.

En primer lugar, creo que no debemos claudicar en la insistencia de romper el binarismo que se da en clave de estructura y agencia para pensar el espacio educativo. Es que la mirada del espacio escolar en clave de encierro no hizo más que consolidarlo dando todo el peso a la estructura (Serra, 2018). En este sentido, mostrar la complejidad entre cultura social y material o física puede ser útil para señalar cómo las configuraciones espaciales y la materialidad de la escuela tienen peso, están presentes, a la vez que se reconfiguran constantemente, son dinámicas a partir del tiempo y de la intervención de los sujetos (McGregor, 2004).

Si atendemos a la relación entre el espacio y la producción de conocimiento, no podemos dejar de postular al edificio escolar como un ámbito que, en sí, ha propuesto y propone un modo particular de acceso al conocimiento, con una gramática propia, y con unas interacciones particulares que se sostienen sobre un encuentro entre sujetos —físico, corporal— en una clave que opera en múltiples sentidos: visuales, auditivos, táctiles, olfativos. Lo sensible recorre la experiencia espacial y ofrece todavía muchas dimensiones poco exploradas por los edificios escolares.

Si el confinamiento escolar permite un particular encuentro —el de los cuerpos—, las prácticas educativas que se dieron en el confinamiento pandémico, sostenidas fundamentalmente desde interacciones virtuales, dejan por fuera toda esa dimensión corporal. Es más, la experiencia virtual pandémica puso de relevancia la falta, la ausencia de esos encuentros —no solo sociales sino materiales— de acceso al conocimiento que se dan en la escuela: el aula, el laboratorio, las carteleras en las paredes, la voz del otro, los actos escolares, los patios.

En segundo lugar, y en la misma dirección pero poniendo énfasis en otros horizontes, Simons y Masschelein (2014), cuando se preguntan ¿qué es lo escolar?, señalan cuestiones como la suspensión y la profanación —suspensión de los imperativos de productividad y de expectativas familiares y sociales, y profanación del afuera para poder convertirlo en bien público o común— que solo tienen sentido en el sostenimiento de un tiempo y un espacio delimitados, con fronteras claras que garanticen una dinámica propia y particular. Para estos autores, las fronteras organizadas alrededor de la especificidad de la tarea escolar sitúan un marco que hace posible el encuentro con el conocimiento en una clave igualitaria.

La experiencia escolar pandémica y la imposibilidad de ir a la escuela han confinado a las infancias a las desigualdades que se dan en el hogar, y no solo en clave de accesibilidad tecnológica, sino también de mediación adulta, de acompañamiento, de cuidado. La defensa de la escuela que hacen Simons y Masschelein parece haber tomado todavía más impulso al darle visibilidad al confinamiento escolar más allá de su costado represivo, enfatizando su papel en la construcción de una sociedad más justa en lo que refiere al acceso al mundo. Desde su pensamiento, podemos dimensionar cómo la delimitación de tiempo y espacio que la escuela trae consigo es un elemento que la constituye y, a la vez, podemos entender más claramente lo que la escolaridad pandémica dejó afuera: una disponibilidad universal del mundo, un reconocimiento de las diferencias de los sujetos en clave igualitaria, una responsabilidad en la atención de las nuevas generaciones.

Sobre esto último, un señalamiento especial merece el término *cuidado*, de renovada circulación en estos tiempos.⁴ Los debates sobre el papel de la escuela en relación al cuidado no son nuevos (Antelo y Redondo, 2017), pero sirven también para poner en evidencia que, más allá de que en ciertos momentos el cuidarse haya tenido que ver con el no ir a la escuela, la escuela es un espacio *cuidado*: tiene reglas que lo organizan espacialmente, tanto desde la arquitectura como desde la pedagogía, y *de cuidado*: unos adultos —maestrxs, profesorxs, directivxs, asistentxs, etc.— están a cargo de lo que allí sucede. En relación a esto último, quizá hasta ahora no hayamos sido plenamente conscientes de que las familias mandan a sus hijxs a la escuela por una cantidad de horas al día, donde están al cuidado de unos adultos “anónimos” (sabemos de ellos que han sido designados en sus funciones por el Estado, no mucho más), sobre quienes se deposita una confianza que solo se le asigna a la escuela.

Por último, no queremos dejar de introducir en el debate la categoría *justicia espacial*, desarrollada por Soja (2014), para pensar el modo en que se articulan de modo dialéctico los procesos sociales con los geográficos o espaciales y atienden al modo en que estos procesos participan de la construcción de la (in)justicia. La intención es hacer visible, con este concepto, el modo en que los edificios escolares, tanto desde su configuración interna como desde su emplazamiento en el territorio, han participado de la construcción de un territorio más justo en la provisión de bienes simbólicos, recuperando lo planteado inicialmente por Comenio. Soja ve a la espacialidad como un componente integral y formativo de la justicia, “una parte vital de cómo la justicia y la injusticia se construyen socialmente y evolucionan con el tiempo” (2014: 33). En clave latinoamericana, la justicia espacial se ocupa, entre otras, de las acciones situadas que se desprenden de las políticas públicas:

Los gobiernos locales o nacionales no intervienen de manera similar en todas partes y deben decidir, arbitrar y, por lo tanto, justificar por qué actuar e invertir en uno u otro lugar. Dicho de otra manera, el tratamiento diferencial de los espacios se legitima en virtud de un principio de justicia, que en contextos democráticos suele asumirse como aceptado socialmente. Pero esta legitimación puede resultar problemática si el principio de justicia es implícito, desconocido, impuesto o, incluso, percibido como injusto dados los múltiples conflictos sobre la valoración de lo justo y lo injusto que existen dentro de cualquier sociedad. Pensar la acción pública en su dimensión territorial y, en particular, la territorialización de las inversiones realizadas en nombre del interés general implica preguntarse por la justicia espacial y sus diferentes modalidades de expresión. (Salamanca Villamizar, Barada y Beuf, 2019: 216)

Plantear la relación entre la escolaridad y la justicia espacial permite revisar con otros ojos las postulaciones de Comenio, incluso en las lógicas desplegadas por los nacientes Estados a través de los sistemas educativos en clave territorial. La existencia, en un país o Estado, de escuelas para que cada uno de lxs niñxs de ese territorio pueda acceder a la distribución de bienes simbólicos invita a rever la complejidad de los procesos hasta ahora adjetivados como disciplinamiento, atendiendo lo que ponen en juego en materia de justicia. El *ir a la escuela*, y el encontrar en su interior una gramática propia para el encuentro con el mundo y con los otros cobra otras dimensiones que no podemos desatender.

⁴ De los múltiples modos que ha circulado el término en estos últimos meses, destacamos dos: el juego entre *ciudadanía* y *cuidadanía*, con el que se interpela a la libertad de lxs sujetxs desde el Gobierno argentino, y el sentido que toma el término en boca del presidente o algún gobernador, para hacer visible el papel del Estado como responsable de la función de cuidado.

A modo de cierre

¿Cómo era el mundo no hace tanto? Podríamos imaginar que algo parecido a esta pregunta debió cruzar las reflexiones de Rousseau hace 250 años, las de Max Weber luego, o las de George Lukács. El interrogante se asemeja a la melancolía lo suficiente como para ser casi su antípoda, su exorcización conceptual. Si como pensó Walter Benjamin la bestialidad deshumanizadora de dominar a los hombres es un pasado que sobre todo no deja de seguir venciendo, aquella pregunta significaría más que nada descubrir en la fragilidad de la palabra la escasa presencia de las cosas, sus silábicas imposturas. Preguntarle al pretérito más próximo no es entonces nostalgia por pasados del mundo sino un continuo resistir la cancelación de la experiencia humana. (Casullo, 1995: 7)⁵

De este modo comienza Casullo el primer artículo del primer número de una potente revista que se llamó primero *Confines*, para posteriormente pasar a *Pensamiento de los Confines*.

Confin, un término que hace alusión a la línea que separa o marca el límite de algo, y que se enlaza con el verbo *confinar*, entendiéndose por él situar dentro de unos límites por un tiempo. Porque si bien el término *confinamiento* hace alusión a la imposición u obligación de aislarse, como señala la RAE también hace alusión a “aislamiento temporal y generalmente impuesto de una población, de una persona o grupo, por razones de salud o seguridad”.

¿Es posible recuperar la potencia del término confinamiento en el territorio de educativo? ¿Qué ganamos y qué cancelamos cuando abandonamos el espacio escolar como espacio de confinamiento? ¿Qué experiencias humanas ha cancelado el confinamiento pandémico y qué papel le toca al confinamiento escolar en su restitución?

Puiggrós, en esas reflexiones sobre los problemas del presente publicadas meses antes de la pandemia que rebozan actualidad después de ella, vuelve otra vez a los sentidos iniciales de la escuela y plantea:

Comenio oscila, duda, se contradice, pero deja entrever que lo ha atrapado la posibilidad difusa de operar sobre el futuro y conformar la sociedad, al volcarse a diseñar la organización y el método, sin resignarse a ser solamente custodio de contenidos. (2019: 13)

Han pasado más de trescientos años y, sin embargo, algo de lo que se puso en juego en esos puntos de partida sigue interrogándonos: ¿seguimos pensando en que educación y futuro se enlazan? ¿Qué papel le toca a las formas de lo escolar en ese vínculo? ¿Qué energías dedicarle al confinamiento escolar, con ese horizonte? ¿Con qué vara medir sus efectos?

Sostener la voluntad de una experiencia escolar en la que el espacio cumpla un papel central implica defender nuevos sentidos frente a los viejos problemas.

⁵ En un homenaje a la revista a los veinte años de su fundación, Caramés y D'Iorio plantean que estas palabras “bien podrían leerse como parte de un editorial presunto. Si, como dice allí mismo, ‘el dilema de la cultura es básicamente discusión sobre lo que acontece’, que implica una ‘mirada en estado de crítica como dimensión primordial de lo moderno’, la interrogación por un pasado-presente que no cesa de acontecer como *bestialidad deshumanizadora* es la forma primordial de sostener un pensamiento crítico”. (Caramés y D'Iorio, 2015)

Bibliografía

- » Caramés, D. y D'lorio, G. (2015). En los Confines. Veinte años de un proyecto intelectual. *El matadero* /9.
- » Casullo, N. (1995). Una crítica para reencontrar al hombre. *Confines*, N° 1.
- » Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires, Del Estante.
- » Comenio, J. A. (2000). *Didáctica Magna*. México, Porrúa.
- » Diker, G. (2010). Entre la ciencia ficción y la política. Variaciones sobre la desaparición de lo escolar. En Frigerio, G. y Diker, G. (eds.), *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires, del Estante.
- » Dussel, I. (2019). El patio escolar, de claustro a aula al aire libre. Historia de la transformación de los espacios escolares (Argentina, 1850-1920). *Anuario de Historia de la Educación*: 28-63.
- » Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.
- » Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » McGregor, J. (2004). Spatiality and the Place of the Material in Schools. *Pedagogy, Culture and Society*, Vol. 12, N° 3.
- » Noguera Ramírez, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá, Siglo del Hombre.
- » Papert, S. (1997). *La familia conectada. Padres, hijos y computadoras*. Buenos Aires, Emecé.
- » Piaget, J. (2010). *Juan Amos Comenio*. Recife, Fundación Joaquim Nabuco/Editora Massangana.
- » Puiggrós, A. (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. Buenos Aires, UNIPE/CLACSO.
- » Redondo, P. y Antelo, E. (comps.) (2017). *Encrucijadas entre educar y cuidar. Debates y experiencias*. Rosario, Homo Sapiens.
- » Riveros, P. (2015). *Homeschool: principios liberales y neoliberales de la desescolarización*. "XI Jornadas de Sociología". Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <https://cdsa.aacademica.org/000-061/861.pdf>
- » Salamanca Villamizar, C.; Barada, J. y Beuf, A. (2019). (In)justicias espaciales y realidades latinoamericanas. *Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía* 28 (2), 209-224.
- » Serra, M. S. (2010). ¿Cuánto es una pizca de sal? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires, Del estante.
- » ----- (2017). Escuelas sin muros. Disputas sobre el espacio escolar y su capacidad performativa. En Pineau, P.; Serra, M. y Southwell, M. (eds.). *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*. Buenos Aires, Biblos.

- » ----- (2018). Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa? *Revista Crítica*, año III, N° IV: 36-43.
- » ----- (2021). El aula comeniana frente a las preguntas por el espacio escolar. En Prada, M. y Rubio, D. (comps.). *Comenio 350 años después*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional y Embajada Checa en Colombia.
- » Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Soja, E. (2014). *En busca de la justicia espacial*. Valencia, Tirant Humanidades.
- » Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid, Ediciones de La Piqueta.

María Silvia Serra

Doctora en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Magíster en Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Litoral. Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario. Profesora Titular Ordinaria de Pedagogía, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

 <https://orcid.org/0000-0003-3839-5397>

Correo electrónico: maria.silvia.serra@gmail.com