

**MÁS CRITICAS Y MÁS RAZONES
DE LA CRISIS DE LA ESCUELA MODERNA
APORTES PARA EL DEBATE
PROF. DR. JORGE EDUARDO NORO
norojor@cablenet.com.ar**



**CRITICA Y RAZONES / 21
QUIEBRE DE OBLIGACIONES: ESCUELA Y SERVICIO MILITAR**

La escuela surge asociada a la figura de la organización de los nuevos formatos políticos y a la defensa de la nacionalidad y de los territorios. De la misma manera que estas estructuras política le dieron forma a los ejércitos modernos, sustituyendo el contrato y la paga de los soldados por la obligatoriedad de todo ciudadano de armarse para servir a la patria, descubrieron (y posteriormente defendieron) que la educación y la escolarización eran el pasaporte necesario que permitía conquistar - con mayor facilidad - los objetivos ciudadanos y militares¹. Quienes pasaban por la escuela se contagiaban de la obligatoriedad – autónoma y subjetivada – de servir a la patria.² La instituciones disciplinarias (Foucault) respondían a una misma lógica y estructura: el esquema organizativo de la escuela (edificio, reglamentos, rituales e ideología) anticipaba las costumbres y las imposiciones de la educación militar. La escuela no sólo trabajaba con estructuras rígidas y militarizadas, sino que ambas construían subjetividades sobre la base de la obediencia, la aceptación,

¹ “Tal como lo habían hecho los pedagogos lancasterianos casi un siglo antes, la metáfora militar era usada una vez más para pensar lo que sucedía en las aulas. La idea de que había que ordenar el conjunto, establecer un sistema de jerarquía, volver dóciles a los cuerpos, seguía teniendo vigencia. La táctica escolar ayudaba a lograr el orden, ahorra tiempo y creaba en los alumnos el hábito de la obediencia y traía la uniformidad de los movimientos. “Muchas de los rituales y las prácticas escolares fueron impuestas en el siglo XIX por Senté para asegurar el aceitado funcionamiento de la escuela y del sistema. DUSSEL Inés, **La producción de la exclusión en el aula**. 2000. Granada.

² Cfr. SLOTERDIJK Peter, **Normas para el parque humano**: “La era del humanismo moderno como modelo escolar y educativo ya ha pasado porque se ha vuelto insostenible la ilusión de que masivas estructuras políticas y económicas pueden ser ya organizadas siguiendo el modelo amigable de la sociedad literaria. (...)Y aquí hay que tomar en consideración el hecho inquietante de que el salvajismo, hoy como siempre, suele aparecer precisamente en los momentos de mayor despliegue de poder, ya sea como tosquedad directamente guerrera e imperial, o como bestialización cotidiana de los seres humanos en los medios de entretenimiento desinhibitorio. De ambos tipos suministraron los romanos modelos que perdurarían en la Europa posterior: del uno con su omnipresente militarismo, del otro por medio de su premonitoria industria del entretenimiento basada en el juego sangriento.”; y ESCUDE C., **El fracaso del proyecto argentino**, en pág. 35 (antológica referencia al modelo japonés)

el rigor. **La misma obligatoriedad de la escuela debería revisarse históricamente desde el concepto de la obligatoriedad del servicio militar.**³ En otros contextos políticos y con otros criterios de defensa y conquista territorial, la escuela puede conservar en su seno estructuras que pertenecen a otro esquema conceptual. Era necesario tener escuelas para poder disponer de buenos ejércitos... pero en un juego de simetría, era más necesario tener servicio militar obligatorio para concluir el proceso de formación del individuo y del ciudadano. Las dos instancias de obligación definen la sociedad moderna que supone que de este modo se beneficia con el aporte, al tiempo que beneficia a los individuos devenidos en ciudadanos.⁴ Los vínculos entre educación y defensa militar han prescripto, poniendo en riesgo el valor político de la educación escolarizada.

- Aquí hay una serie de hechos, dichos y decisiones que prueban esta afirmación: (1) NAPOLEÓN y la organización militar de la educación. (2) PRUSIA y la necesidad de organizar la educación (a través de las escuelas) para lograr mayores éxitos militares, (3) Los discursos que asocian escuela y servicio militar en Argentina (SARMIENTO. Monitor de la educación común).(4) FICHTE, Discursos a la nación alemana. (5) El buen material de la película de PINK FLOYD: THE WALL, en donde la educación se asocia con la militarización. (6) la novela y la película SIN NOVEDADES EN EL FRENTE en el que educación y servicio militar a la patria pronuncian los mismos discursos.
- La estructura de la escolarización del siglo XIX y XX, se inició en 1806 cuando los novicios soldados de Napoleón derrotaron a los soldados profesionales de Prusia en la batalla de Jena. Cuando el negocio era vender soldados, perder una batalla como aquella era algo muy serio. Casi inmediatamente después de esa derrota militar, el filósofo alemán Fichte expuso su famoso discurso "Mensaje a la Nación Alemana" el cual llegó a ser un de los más influyentes documentos en la historia moderna: la nación alemana debía orientarse hacia una nueva y utópica institución de escolaridad forzada, en la que todos deberían aprender a obedecer órdenes y respetar una organización.⁵
- Tanto la escuela como el servicio militar operaban como factores de integración social y garantía del funcionamiento del contrato social. Durante generaciones las familias fueron

³ Algunos suponen que la escuela necesariamente se complementa con el SERVICIO MILITAR OBLIGATORIO, y que recién allí se completa el ritual de iniciación y definitiva "civilización" en las costumbres y en la formación de hábitos personales y sociales. Anulado por causas más que atendibles, tal vez tuvo que haber sido sustituido por otras modalidades de ingreso a la vida COMUNITARIA: Servicio social, participación obligatoria en organizaciones no gubernamentales, etc...

⁴ Cfr. El valioso material que ofrece OSZLAK O., en **La formación del Estado Argentino**. 155 y 156 con el testimonio de la época en que se demanda la integración escuela-servicio militar. Cfr. FICHA 54. ESTADO Y ESCUELA. ORDEN Y PROGRESO (con la selección de textos del autor). "La falta de una ley de conscripción obligatoria- problema arrastrado prácticamente desde las guerras de la independencia – obligaba al gobierno nacional a destinar al servicio activo a guardias nacionales indisciplinados, faltos de instrucción, desprovistos del aplomo y la profesionalidad del soldado de línea". (OSZLAK: 106) "Ya no tendrían cabida en sus filas (o se iban extinguiendo) los enganchados involuntarios, los mercenarios extranjeros o los destinados por crímenes. La próspera situación económica del país durante el gobierno de Sarmiento había permitido normalizar el aprovisionamiento, vestuario, armamento y puesta al día de los sueldos. Nuevos institutos militares apoyaban la formación y perfeccionamiento de los cuadros. Y el avance tecnológico multiplicaba la capacidad ofensiva del poder militar nacional". (OSZLAK:109)

⁵ TEVNI GRAJALES G., **¿POR QUÉ UNA NUEVA PROPUESTA EDUCATIVA? México. 1999** : De esa manera, el mundo obtuvo escolaridad compulsiva, por primera vez, en la historia de la humanidad. En el contexto de un estado bayoneta, la escolaridad forzada de la modernidad comenzó en Prusia, en 1819. Y con una clara visión de lo que las escuelas centralizadas debían producir:

- (1) soldados obedientes para el ejército.
- (2) trabajadores obedientes para las minas.
- (3) servidores civiles bien subordinados al gobierno.
- (4) empleados bien subordinados para la industria.
- (5) ciudadanos cuya forma de pensar respecto a asuntos mayores fuera muy parecida.

fuertemente endógamas, reforzando las pertenencias a las comunidades de orígenes (cerradas sobre sí mismas y reacias a cualquier tipo de integración). La integración nacional no pasó precisamente por el hogar, situación que agravaba según la geografía (poblaciones aisladas), el idioma y la procedencia de sus integrantes (inmigrantes) Los méritos, en este caso, corresponden a la escuela primaria, obligatoria, pública, gratuita, laica, que permitió convertir a esta sociedad en un crisol de razas y superar las diferencias étnicas existentes. TORRADO S., **Historia de la familia en la Argentina moderna (1870 – 2000)**

- “Como última ilustración de las modalidades de penetración ideológica del Estado Nacional, me referiré a la **institución del servicio militar obligatorio**. Si bien en un primer análisis el tema podría vincularse mas cercanamente con la modalidad de penetración represiva del Estado, una reflexión mas profunda permite observarlo como un poderoso mecanismo de socialización y adoctrinamiento. (...) La faz coercitiva del aparato militar se complementaba, por la vía de la conscripción obligatoria, con un poderoso mecanismo de penetración ideológica y control social claramente percibido por los responsables del proyecto. Nada mejor, para comprobar esta aseveración, que las palabras del Coronel PABLO RICCHERI, cuando en el debate parlamentario, en torno a su proyecto de organización del ejército sostenía lo siguiente: *“Un ejército que renueva así, periódicamente, recibiendo en su seno una porción notable de la mejor población del país, y que lo devuelve en cambio cada año un contingente de soldados licenciados, preparados...(…)echa todos los diez años en la masa popular, cerca de un millón de ciudadanos, y este es un poderoso instrumento de moralización pública”*. Concebido como un riguroso rito de pasaje, el servicio obligatorio venía a cumplir fines similares a los contemplados por la Ley General de Educación y, en más de un sentido, la complementaba. Luego de pasar por las filas del ejército el proyecto oficial preveía que los jóvenes conscriptos serían “devueltos a sus hogares” expurgados de todo sentimiento contestatario y convertidos en “elementos de moralización pública”. (OSZLAK: 155-156)

CRITICA Y RAZONES / 22

CRISIS DE LOS PROCESOS DE HOMOGENEIZACION Y DEL CONTROL SOCIAL

Las escuelas modernas nacieron al calor de la homogeneización de la población de las nacientes democracias, con el explícito propósito de construir sujetos sociales asociados al proyecto político vigentes (la suprema igualdad del ciudadano). Siempre las clases altas intentaron discutir esta homogeneidad y construyeron nichos del sistema que se adaptara a esta innovación política que ponía en riesgo poder y derechos. La escuela de nuestros días sufre un vaciamiento que las clases hegemónicas suplen con la construcción de un sistema educativo paralelo, despreocupándose del destino de los desposeídos o excluidos. Involuntariamente olvidan que la educación formal (escolar) es la que crea las condiciones generales (éticas) para que la ley y el derecho puedan ser ejercidos y defendidos. Sin escuela significativa la sociedad – de la que participan todos – queda desprotegida: la despreocupación se convierte en una trampa para la supervivencia. Estratégicamente la educación moderna intentó formar al ciudadano con la “luces de la razón” para que ilumine con su pensamiento sus decisiones y haga efectivo el ejercicio de la participación democrática... el proceso de “empobrecimiento cultural” de los ciudadanos los vuelve a convertir – como en el pasado remoto – en juguete de los gobernantes, y en una amenaza social.⁶ La buena educación y una buena escuela son recetas efectivas (económica y políticamente) para construir una verdadera social.⁷

⁶ La formación de los maestros normales se constituyó a partir del proyecto civilizador como lucha contra la ignorancia. Para ello era necesario forjar en el magisterio ciertas cualidades personales que garantizarán la consecución de dicho proyecto, que se reconoce en tres aspectos: formar en las buenas costumbres, en el

En palabras de FICHTE, al comenzar el siglo XIX: “esta formación limitada llegó solamente a una pequeña minoría de los, por esta razón, denominados estamentos cultos, pero aquella gran mayoría en la que se fundamenta la comunidad, el pueblo, permaneció casi totalmente al margen de la educación y sometido a la ciega fatalidad. Con la nueva educación nosotros queremos hacer de los alemanes un todo que sea movido y revitalizado en cada uno de sus miembros por una misma ocupación; pero si continuásemos queriendo separar a un estamento culto animado por el impulso recientemente desarrollado de la aprobación ética, de otro no culto, este último se separaría de nosotros y terminaríamos por perderlo, pues la esperanza y el temor, única posibilidad de influir en él, no estarían de nuestro lado, sino contra nosotros. Por tanto, no nos queda otra solución que hacer llegar, sin más, a todos los alemanes la nueva formación, de tal manera que no se convierta en formación de un estamento determinado, sino en formación de la nación sin más y sin exceptuar a ninguno de sus miembros, y así desaparezca y se elimine por completo, dentro de una formación en la íntima complacencia por la justicia, toda diferencia de estamentos que puede que aún continúe existiendo en otras facetas del desarrollo, hasta el punto de que surja entre nosotros no una educación popular, sino una educación nacional propia de alemanes.”. FICHTE, **Discurso a la nación alemana**. 1808. 59-60/ Discurso Primero

CRITICA Y RAZONES / 23

FIN DEL MANDATO ORIGINAL: AUSENCIA DE AUTONOMIA

La escuela ha perdido en parte su misión original: crear las condiciones para que el ciudadano se convirtiera en el constructor de la sociedad y responsable de la misma.⁸ Esa tarea implicaba **crear un ciudadano basado en la ética, no en la legalidad;** en el convencimiento interior y no en la imposición; en el espíritu de la ley antes que en la ley; en la autonomía, no en la heteronomía. De lo

sentido de inculcar pautas de comportamiento social, de disciplinar; contrarrestar las influencias nocivas de la socialización de los niños en un medio familiar, en su mayor parte no instruido o de origen extranjero; integrar a la población y garantizar la aceptación de un nuevo orden político, social y económico, en dirección de obtener orden y progreso.” (Diker y Terigi. 1997: 40).

⁷ Seguramente, la **educación universal** es lo único que puede contrarrestar esta tendencia a la dominación del capital y a la servidumbre del trabajo. Si una clase posee toda la riqueza y la educación, mientras el resto de la sociedad es ignorante y pobre, no tiene importancia el nombre que se le da a la relación entre las dos clases: los miembros de la segunda, de hecho y en verdad, serán los dependientes y súbditos serviles de la primera. Pero si la educación se difunde en forma equitativa, llevará tras sí la propiedad con la mas fuerte de todas las atracciones: pues nunca ha sucedido, y nunca podrá suceder, que un grupo de hombres inteligentes y prácticos deba ser permanentemente pobre.(...) El pueblo de Massachussets ha advertido en alguna medida la verdad en que la inigualada prosperidad del estado – su comodidad, sus medios de vida, su inteligencia y su virtud general – es atribuirle a la educación, más o menos perfecta, que han recibido todos sus habitantes. (...) Por lo tanto, mas allá de todos los demás medios de origen humano, la educación es la gran igualadora de las condiciones de los hombres: la rueda equilibradora de la maquinaria social.(...) La difusión de la educación, mediante la ampliación de la clase o casta cultivada, abrirá un ámbito más amplio para la expansión de los sentimientos sociales, y si esta educación fuera universal y completa, contribuiría más que cualquier otra cosa a borrar las diferencias de la sociedad”. HORACE MANN. Educación en los EE.UU. F

⁸ Los republicanos consideraban que una democracia no podía funcionar a menos que los ciudadanos estuviesen preparados para participar en la vida política. Esto implicaba el acceso a la educación pública y libre para todo el mundo. Por lo tanto, apoyaron la instalación de un sistema nacional de educación pública, libre y universal. Jefferson y la educación de EEUU.

contrario, son las leyes (y sus instrumentos: la justicia y el poder de policía) las que deben imponer el orden necesario. Y no hay sociedad disciplinaria que logre operar activamente si no se instala en el interior de cada uno (subjetividad), como tampoco existe una sociedad de control que pueda supervisar todas las conductas. Y es natural que el contrato social se rompa y con ella la seguridad de los ciudadanos, miembros de una comunidad.

Ya lo anticipaba FICHTE en sus **Discursos** al proponer la formación del sistema educativo prusiano: La verdadera esencia de la nueva educación consiste en el arte seguro y circunspecto de formar al educando en pura ética. En pura ética, dije. La ética en que ella le educa existe como algo primordial, independiente y autónomo; algo que por sí mismo tiene vida propia, de ninguna manera como algo que está imbuido e inmerso; en algún otro impulso no ético a cuya satisfacción sirve, como ocurre con la legalidad frecuentemente pretendida hasta ahora. Dije que es el arte circunspecto y seguro de esta educación; ética, la cual no procede sin método ni al azar, sino según unas normas fijas que le son bien conocidas y de cuyo éxito está segura. Su educando surge, en su momento, como una obra maestra firme e inmutable, resultante de su habilidad artística, que no puede actuar de manera distinta a como ésta ha determinado y que no necesita de ayuda, sino que avanza por sí misma y según sus propias leyes. (Discurso Tercero.)

CRITICA Y RAZONES / 24

FIN: VIGENCIA DE LA LEGALIDAD Y LA JUSTICIA

La escuela fue concebida como un **reaseguro necesario para el ejercicio y la vigencia de la justicia** (espíritu de la ley que hace posible el respeto a la ley) y una actitud preventiva frente a los eventuales conflictos, y figura institucional que alejaba a los sujetos del poder disciplinador de la policía (seguridad) y de ortopedia social de las cárceles. Cuantas más escuelas funcionara menos policía y menos cárceles eran necesarias y más segura era la administración de la justicia. Cuando entran en crisis estas instituciones, se trata de fortalecer el funcionamiento de cada una de ellas (reforzar la seguridad, multiplicar las cárceles, sumar administración de justicia), sin recurrir al sostén esencial que hace posible el efectivo funcionamiento de las mismas, la condición de posibilidad de todas las instituciones de la sociedad: la escuela.⁹

La confianza en la educación y en la escuela acompañó el siglo XIX, porque se consideró que los ciudadanos educados eran la condición para la excelencia en el funcionamiento de la trama social. No es extraño que, al inaugurar el siglo XIX, FICHTE afirmara: “hasta ahora el Estado ha tenido que hacer mucho por las instituciones judiciales y policiales y, sin embargo, nunca pudo hacer bastante; las penitenciarías y reformatorios le han causado muchos gastos, y en cuanto, por último, a las instituciones benéficas, cuanto más se gastaba en ellas mayores gastos exigían, pareciendo en conjunto más bien instituciones para producir pobres. En un Estado que implantase la nueva educación, las primeras se reducirían notablemente, las últimas desaparecerían por completo. Una disciplina a tiempo asegura contra posteriores disciplinas y mejoras de por sí desagradables; en cuanto a los pobres, no existen en absoluto en un pueblo educado de este modo.”

CRITICA Y RAZONES / 25
ESTRUCTURAS RIGIDAS PARA LA DISCIPLINA Y LA VIGILANCIA

La escuela configuró su **estructura** respondiendo a la **concepción del tiempo y del espacio**, propios de la modernidad: la distribución del espacio (su arquitectura) y el ordenamiento del tiempo (calendario y horarios) responden a los modelos disciplinadores de la época moderna y de la sociedad de la vigilancia. A pesar de los cambios – y de las manifiestas transformaciones producidas en el contexto de la época contemporánea - la escuela ha mantenido sus estructuras contrariando exigencias del presente.¹⁰

- Desde que la escuela se ha convertido por las necesidades de nuestra época en una institución pública, en un establecimiento por cuyas puertas han de pasar todas las nuevas generaciones, y en cuyo recinto ha de transcurrirse la mejor parte de la infancia, hasta llegar a la pubertad, deben tenerse presente en su construcción consideraciones de higiene y de ornato que son de la más alta importancia. El local ha de ser no solo adecuado a la enseñanza, sino también al desenvolvimiento físico del cuerpo, a los ejercicios gimnásticos, a la buena disposición del ánimo y la salud por la pureza del aire que respire.
- Nuestras escuelas deben, por tanto, ser construidas de manera que su espectáculo, obrando diariamente sobre el espíritu de los niños, eduque su gusto, su físico y sus inclinaciones. No solo debe reinar en ellas el más prolijo y constante aseo, cosa que depende de la atención y solicitud obstinada del maestro, sino también tal comodidad para los niños, y cierto gusto y aun lujo de decoración, que habitúe sus sentidos a vivir en medio de estos elementos indispensables de la vida civilizada. (Sarmiento)¹¹

¹⁰ Trabajos sobre el espacio y la arquitectura escolar=

BRANDARIS, G., La arquitectura escolar de inspiración sarmientina, Buenos Aires, FADU - UBA - Eudeba, 1998.

DOMÈNECH, J. Y VIÑAS, J., La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo, Barcelona, Grao, 1

SARMIENTO, D. F., De la educación popular [1849], Buenos Aires, La Facultad, 1915.

Trilla, J., Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela, Barcelona, Laertes, 1985.

VAYER, P., DUVAL, A. Y RONCIN, CH., Una ecología de la escuela. La dinámica de las estructuras materiales, Barcelona, Paidós, 1993.

ZARANKIN, ANDRÉS. 2002 Paredes que Domesticam: Arqueologia da Arquitetura Escolar Capitalista; O caso de Buenos Aires. Centro de Historia da Arte e Arqueologia (IFCH-UNICAMP), Campinas.

¹¹ ¿Por qué cuando uno ingresa a una escuela se encuentra con una estructura que parece no haber recibido ninguna transformación en mas de 200 años? Los bancos ordenados en filas, uno detrás del otro, mirando a quien debe ser el que enseña y da clase. Los alumnos se ignoran entre sí como si no existieran: la disposición del lugar solamente piensa en la relación docente (que sabe) y alumno (que aprende) junto con otros que también concurren por el mismo trámite. A un costado, ventanas; al otro, la puerta. Sobre el fondo una pared vacía o algunas láminas. Al frente, el pizarrón y algunas indicaciones. Es todo lo que constituye el aula. La escuela no es más que la suma de aulas. Algunas oficinas diseñadas con dispar criterio funcional. En algunos caso, con la posibilidad de operar como panóptico u observador universal... Galerías y patios interiores, determinados más por las condiciones del terreno que por las decisiones arquitectónicas... y una estructura que cierra y establece una valla entre el interior y el exterior, entre la escuela y la calle. ¿Qué ha cambiado en tantos años? ¿Cuáles son los diseños innovadores que han acompañado las nuevas teorías y las nuevas prácticas? Si en la arquitectura se plasman o se cristalizan las ideas... ¿mantiene su estructura la escuela porque en realidad ninguna idea nueva ha ingresado en ella?

CRÍTICA Y RAZONES / 26
CRISIS DE LA SACRALIDAD DE ESPACIO Y TIEMPO.

La escuela moderna sólo pudo construirse sobre el formato de un tiempo y de un espacio sagrados. La escuela establece y construye límites, marca contorno, construye muros¹², que legitiman el tiempo con-sagrado al aprendizaje y el espacio en el que están permitidas y habilitadas las actividades propias de la escuela. Con rigor legitima y prohíbe el ingreso de personas, acciones, palabras, contenidos, objetos, imágenes y realidad. Cuando el tiempo y el espacio se desacralizan, cuando los aprendizajes se pueden adquirir en cualquier lugar, cuando los actores transitan legítimamente todos los escenarios, la escuela pierde sus barreras protectoras. Si el aprendizaje no es solamente escolar, la escuela relativiza y resta valor a sus actores, su territorio, sus rituales, sus acciones. Y en esa dimensión humana, en el que caen los muros, la escuela se vuelve demasiado vulnerable.

¹² Cfr. SANDRA CARLI: Para retomar la visión sobre la ciudad de los educadores del siglo XIX voy a convocar la palabra de **VÍCTOR MERCANTE**, quien fuera uno de los más notorios maestros normalistas. En "La educación del niño y su instrucción" de 1897 Mercante distinguía entre los efectos del medio urbano y rural en los niños. Recordemos que su visión del niño comprendía dos aspectos. En primer lugar lo conceptuaba como un pequeño salvaje que aún no había pasado del orden de la naturaleza al orden de la cultura, por lo cual se asemejaba a los hombres primitivos. Pero en segundo lugar el niño/alumno era miembro de un grupo escolar y dicho grupo en tanto pequeña "masa" o "multitud" permitía asimilar el espacio educativo con los fenómenos de las sociedades inmigratorias a la luz de la "Psicología de las masas" de Le Bon.

Una estrategia entonces de clasificación de los niños se aplicaba a ESA MASA considerada informe, peligrosa y sugestionable, que debía someterse a la enseñanza del maestro. Dicha visión temerosa de las conductas infantiles se agudizaba en el caso de los niños de las ciudades. Desde la escuela se debía entonces según palabras del autor: "...impedir la vagancia o libertad callejera que so pretexto de la independencia o del gobierno de sí mismo, la siente en la sangre como una fuerza irresistible". Para contrarrestar el efecto peligroso de la ciudad Mercante apelaba a "dogmatizar la autoridad paterna", pero también a fomentar la adquisición de hábitos de trabajo agrícola para evitar delito. Recurriendo al criminalista Lombroso sostenía que "el gremio que menos delitos comete es el de los agricultores", en lo que persiste una visión romántica de las economías precapitalistas a la vez que los temores ante los efectos de la revolución industrial.

La visión de la ciudad como un lugar de perdición para los menores, como un lugar que erosionaba desde el exterior a la escuela, convierte a esta última en UN TEMPLO SAGRADO Y DE ALTOS EFECTOS MORALES. Decía Mercante sobre la ciudad: "La ciudad, como la Hidra de Lerna, ahoga a los incautos, sume a los inexpertos en la materia de sus llagas y pudre los retoños más lozanos de la especie". "La vorágine mundana precipita ilusiones y esperanzas en el abismo sin fondo de la perdición. No dudamos que la ignorancia es la principal causa de semejantes extravíos". El juicio de "libertinaje" con que Mercante condenaba las prácticas cotidianas de niños y adolescentes (las "parrandas" en los tranvías, los festejos desaforados en los días de carnaval, el desborde de calles y plazas), no suponía exclusivamente una impugnación de tipo moral. Estas prácticas eran conceptuadas como productos de las "ficciones de una sociedad corrupta" y esta dimensión de ficción permitía ubicar a la ciudad y a la escuela en lugares extremos de una racionalidad única.

Si la CIUDAD era sede de una ficción, la ESCUELA SE TORNABA EN SEDE EXCLUSIVA DE LA VERDAD: el maestro entonces debía ser el depositario de esa transmisión al niño. Sin embargo la enseñanza podía recurrir a los agentes de civilización de las sociedades modernas como el cinematógrafo y la prensa escrita. Mientras el primero era pensado como un instrumento que facilitaba el acceso a la verdad histórica, la lectura de los periódicos debía ser objeto de la vigilancia paterna. El ferrocarril como otro medio de civilización valorado, a la vez que permitía el libre viaje de los menores, podía ser un medio idóneo para organizar las famosas excursiones escolares promovidas por el normalismo. LAS FRONTERAS que separaban a LA ESCUELA DE LA CIUDAD eran entonces precisas en la medida en que cercaban un territorio considerado antagónico a la promoción de los instintos, las ficciones y la libertad. La escuela debía enseñar a padres y niños a vivir en la ciudad, que pensada como producto de la modernidad, del progreso y de la revolución industrial, era temida sin embargo por provocar fenómenos de masas y por corromper las costumbres tradicionales."

- Ya no existe el “el tiempo sagrado de la escuela” o el “espacio incontaminado y sagrado de la escuela”. El tiempo y el espacio se han desacralizado. Todo es una convención y una construcción que se arma y se rompe, se reconstruye y se ensambla. El tiempo sagrado de la escuela imponía reglas claras: no faltar porque lo que se pierde es irrecuperable, llegar tiempo, aprovechar todos los minutos, saber que el tiempo es oro y que perderlo es una manera de poner en riesgo un tesoro. El tiempo es sagrado porque es demasiado importante lo que allí se hace, lo que allí se dice.
- Pero cuando el tiempo se desacraliza y pierde su presunto carácter sagrado, cuando se hace humano, quienes circulan con la escuela pueden jugar con el tiempo, negociar su valor, discutir su importancia. Para esta nueva y difundida concepción, lo que se hace en la escuela no es tan importante, no es demasiado importante, hasta puede no tener valor. Y la presencia en la escuela es la relativa. Palabras y acciones pueden llenar el tiempo, durar... pero sin hacer cuestiones importantes: en un tácito y perverso acuerdo, pueden convenir maestros y alumnos como se llena el tiempo. Y entonces concurrir o no concurrir deja de ser un imperativo y el juego con los límites de inicio y finalización es constante.
- Contagiados de otros manejos temporales dictados por las prácticas sociales, la escuela puede padecer los mismos males: no hay un compromiso que respete la puntualidad y el valor de todos los minutos. En muchos casos, la escuela es un largo ejercicio de aburrimiento, interrumpido por los recreos. Aburrimiento que protagonizan los alumnos, pero del que no son ajenos en muchos casos, los docentes.
- El tiempo abre lugar al espacio. Porque el tiempo sagrado puede convertir en sagrado algunos espacios. En el cruce de la coordenada espacio temporales, puede haber espacios que se armen como sagrados en determinados momentos y que luego cumplan otras funciones. Pero el “espacio de la escuela” también era sagrado: establecía límites, zonas, ingresos y egresos, barreras, parapetas, fortalezas. Al territorio de la escuela podían ingresar determinadas cosas, conocimientos, saberes, personas, ideas (currículo explícito)... y estaban vedadas otras cosas, conocimientos, saberes, personas e ideas... que muchas veces hacían su ingreso por otras vías (currículo oculto) o nunca ingresaban (currículo nulo).
- La escuela era sagrada: había cuestiones con las que nadie jugaba porque allí – como en un templo – no se podía jugar. Ese pacto implícito alimentaba las conductas y definían los procedimientos. Los que se atrevían a dar pasos en falso, sabía que se auto-excluían, eran los heterodoxos que buscaban su propia condena, los herejes que, a sabiendas, renunciaban a la ortodoxia y al dogma. Pero el espacio se ha desacralizado, se ha vuelto frágil, impreciso, incierto: han caído los muros¹³ y no hay forma de determinar las nuevas fronteras porque no se trata ya de barreras materiales (que pueden seguir existiendo) sino de la circulación de las personas, de las ideas, de las prácticas, de los hábitos. Lentamente la escuela fue haciéndole lugar a todo, y a nadie le extraña que las cosas que suceden en otras geografías, fuera de sus muros, ocupen también el territorio de la escuela, luchando contra todo lo establecido: reglas, conocimientos, códigos, estatutos... y restándole valor y relevancia a lo que como tradición y mandado la escuela hacía.
- Tal vez no se trate de recuperar el territorio – en una sacrosanta lucha por la reconquista – sino de entablar el diálogo con esta nueva geografía que ha eliminado las barreras, ha hecho caer las puertas y ha secularizado el espacio... En el espacio incontaminado, la tarea de la escuela era más específica y efectiva: nada ni nadie sobrevolaba el horizonte mezclándose desvergonzadamente con el universo de los conocimientos. En este nuevo espacio, contaminado, el trabajo es más duro y es fácil que

¹³ cfr. al respecto en minucioso análisis de estos cambios que realiza JORGE VITALI (1997) en **El aula sin muros. Tecnología y medios de comunicación en el escenario escolar actual**. Mimeo. Y CULLEN CARLOS A. (1997), **Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación**. Paidós. Buenos Aires. Las nuevas fronteras de la educación. Pp. 252 y ss.

uno se pierda en un juego virtual de ventanas que se abren espontáneamente para atrapar la atención y el interés de los alumnos.

- Por eso es necesario revisar permanentemente el territorio de la escuela, la zona de lo permitido y lo prohibido, lo expreso y lo oculto. Aquella distribución racional que distinguía el patio del aula, el salón de actos de los baños... ha barrido con las divisiones y, en muchos casos, las desubicaciones de los alumnos responden a ese espacio homogéneo que tiende a no reconocer las diferencias a la hora de sentarse, hablar, relacionar, etc.¹⁴

CRITICA Y RAZONES / 27

FIN DE UNA MISIÓN MODERNA TRANSFORMAR LA MULTITUD EN PUEBLO

La escuela fue uno de los instrumentos modernos encargados de **transformar a la multitud en pueblo**, lo mucho en uno, el estado de barbarie y naturaleza en estado de derecho, cuerpo político y voluntad única. Esta transformación permitió transferir el poder soberano al Estado que puede operar sobre los ciudadanos, partícipes de un proyecto común, poseedores de rostro y de habla, pero ajenos a la rebelión y a la protesta. Solamente en el contexto de una institución domesticadora como la escuela pudo operarse un cambio, que el quiebre de la cultura moderna ha destruido, regresando al concepto de multitud.¹⁵ La multitud tiene fuerza pero no posee seguridad y voz: solamente cuando la multitud se transforma en pueblo, se constituye en UNA entidad, que otorga identidad y pertenencia, y permite definir el propio lenguaje. La escuela es el esfuerzo de convertir la multitud (bárbara) en pueblo (civilizado). Para eso la escuela necesita el mandado social que demanda esa constitución: en la actualidad ese proceso de transformación está en crisis.

CRITICA Y RAZONES / 28

CRISIS DE DISCURSOS MODERNOS (ETICA DEL ESFUERZO)

La escuela moderna generó una educación que rebasó el ámbito de la instrucción y de la transmisión sistemática de los conocimientos, para transmitir un estilo de vida que respondiera funcionalmente a los requerimiento de una sociedad interesada en generar fuerza de trabajo y de conquista: impone – produciendo un mensaje redundante y controlado con el estado, la familia y las instituciones disciplinadoras – un dominio del cuerpo y de sus necesidades (biopolítica), postergando necesidades y placeres, concentrando el valor en el esfuerzo y en la entrega sin límites a los ideales sociales. Mas allá del quiebre del discurso redundante (transformado en entrópico) de las instituciones, hoy priman otros principios y otros valores... ¿puede la escuela de nuestros días construirse sobre las

¹⁴ En este nuevo contexto deberían revisarse y analizarse las agresiones destructivas que padecen las escuelas y que provocan al mismo tiempo la indignación de los responsables y de los medios... y la indiferencia de la gente. La escuela es ahora también un lugar al que se puede acceder a robar, a destruir, a vulnerar, a destruir. No pesa ninguna “excomuniación” por ello. Los “templos” (religiosos) que temen o padecen el mismo mal, toman los recaudos al respecto.

¹⁵ Ver el desarrollo y la transformación de los conceptos de MULTITUD (Spinoza) y PUEBLO (Hobbes) en VIRNO Paolo, **Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporánea**. Mimeo, y NEGRI A. – HARDT M., **Imperio (La multitud contra el imperior)**. Paidós. Los autores sostienen que hay un proceso de regreso a la “multitud” en la sociedad contemporánea.

bases de las antiguas prescripciones o se ha transformado en una “nueva y antigua voz que clama en el desierto”?¹⁶

- “El primer ciclo de secularización de la ética (1700 – 1950) cuya característica es que, al emanciparse del espíritu de la religión, toma una de sus figuras claves: la noción de deuda infinita, el **deber absoluto**.¹⁷ Las democracias individualistas inaugurales en todas partes han salmodiado e idealizado **la obligación moral**, han celebrado con excepcional gravedad los **deberes del hombre y del ciudadano**, impuesto **normas austeras, represivas, disciplinarias** referidas a la vida privada. Pasión del deber dictada por la voluntad de conjurar la dinámica licenciosa de los derechos del individuo moderno, de regerenar las almas y los cuerpos, de inculcar el espíritu de disciplina y el dominio de uno mismo, de consolidar **la nación por vía de una unidad moral necesaria para las sociedades laicas.**” LIPOVETSKY Gilles (1996),¹⁸
- “Ese proceso se ha cerrado. Se ha puesto en marcha una nueva lógica del proceso de secularización de la moral que no consiste sólo en afirmar la ética como esfera independiente de las religiones relevadas, sino en **disolver socialmente su forma religiosa: el deber mismo**. (...) Se produce en segundo umbral de la secularización ética, a saber la época del posdeber. En esto reside la excepcional novedad de nuestra cultura ética: por primera vez, ésta es una sociedad que, lejos de exaltar los órdenes superiores, los eufemiza y los descredibiliza, una sociedad que desvaloriza el ideal de la abnegación estimulando sistemáticamente los deseos inmediatos, la pasión del ego, la felicidad intimista y materialista. Nuestras sociedad han liquidado todos los valores sacrificiales, sean estos ordenados por la otra vida o por finalidades profanas, la cultura cotidiana ya no está irrigada por los imperativos hiberbólicos del deber sino por el bienestar y la dinámica de los derechos subjetivos; demos dejado de reconocer la obligación de unírnos a algo que no seamos nosotros mismos. (...) Las democracias han oscilado en el más allá del deber, se acomodan no “sin fe ni ley” sino según una ética débil y mínima, “sin obligación ni sanción”; la marcha de la historia moderna ha hecho eclosionar una formación de un tipo inédito: **las sociedades posmoralistas**”. LIPOVETSKY Gilles (1996),
- ¿Qué hace la escuela queriendo – sumida en la impotencia – sostener y resucitar los principios de la ética secularizada, de la que fue uno de los instrumentos privilegiados y su más fiel expresión? ¿Cómo logra conciliar sus discursos maximalistas y de indiscutibles principios con una prédica social que todo lo negocia y todo permite?

CRITICA Y RAZONES / 29

PRODUCTO FUNCIONAL AL ENTORNO (CAMBIOS)

La escuela, desde una perspectiva **funcionalista**, la escuela es descubierta, moldeada y fortalecida por la modernidad y – en una segunda etapa - por el estado moderno. Pasa a desempeñar un papel relevante en la divulgación de las ideas y en el fortalecimiento de las estructuras modernas. De la misma manera que la función constituye al órgano, de la misma manera la modernidad se encontró con una escuela que supo moldear según sus necesidades. Cabe preguntarse si, agotada la función, el órgano debe seguir existiendo o se ve sometido a un proceso de progresiva atrofia que amenaza con

¹⁶ Ver el disciplinamiento de los cuerpos con el tema de los UNIFORMES escolares, militares, de funcionarios...

¹⁷ Cfr. La justificación de FICHTE cuando propone una nueva educación para formar una nueva forma de ser y de obrar de los alemanes en sus **DISCURSOS A LA NACIÓN ALEMANA**.

¹⁸ LIPOVETSKY Gilles (1996), **El crepúsculo del deber. Ética indolora de los tiempos democráticos**. Anagrama.

la destrucción del órgano. O se re-funcionaliza su presencia en el contexto de nuevas demandas sociales o se renuncia al funcionalismo, y la escuela pasa a constituirse con otros soportes teóricos.

- **TODO LO QUE SIRVE AL SISTEMA (ORGANISMO) SE INCOPORA:** la presencia de la escuela en el momento de la máxima expansión y consolidación del mundo moderna, la muestra como “descubierta” como institución funcionalmente necesaria para el sistema social y económico.
- **TODO LO QUE SE TORNA INSERVIBLE SE DESECHA:** cuando la sociedad descubre que las instituciones – en nuevo contexto, deja de prestarle la utilidad que las hizo necesarias, las descarta, aun cuando opte por no decretar su desaparición, sino su progresiva relativización (que es un muerte más cruel).
- **TODO LO QUE CONSTITUYE UN SISTEMA NO RESPONDE A UN DESARROLLO HISTORICO NI A PROPIEDADES DEL SISTEMA, SINO A LA INTERACCION DE SUS PARTES:** La escuela tiene entidad propia, existencia previa a las demandas funcionales de la modernidad... Tiene una historia que respeta fielmente su nacimiento y su presencia en diversas épocas y culturas... Mas allá de la funcional presencia en **un tipo de sociedad**, la escuela puede desempeñar otras tareas que no desvienen de los requerimientos de una sociedad, sino de lo que la escuela misma quiere y puede hacer desde sí misma. El riesgo – no desconocido por la sociedad y sus poderes hegemónicos . es el que la escuela, dejando de ser el espejo de la sociedad, se convierta en una crítica implacable, genere autonomía en los individuos y transformaciones en la sociedad... En este caso, ¿conviene dejar “en libertad” a la escuela?

CRITICA Y RAZONES / 30 MIMETIZADA CON LA MODERNIDAD, LA ESCUELA PONE EN RIESGO SU IDENTIDAD

La escuela se encuentra históricamente aprisionada por la modernidad, pero se mimetiza tanto con ella que termina arriesgando su identidad. No resulta fácil justificarla o denostarla. Lo que conocemos como escuela es tal como ha recibido de la modernidad su configuración, pero al mismo tiempo esa ayuda fundamental la ha condicionado para la construcción de su identidad y para su subsistencia. Sin la fortaleza del marco hegemónico de la modernidad, ¿cómo mantenerla? ¿Cómo seguir siendo escuela sin ser ya moderna? ¿Todos sus caracteres son modernos? La escuela disfrutó de la modernidad, pero pagó caro su dependencia y sus servicios. Se volvió fuerte porque la modernidad le dio entidad y se sintió fuerte porque fue la sostenedora del proyecto moderno. Sin el respaldo y sin el proyecto, la escuela se desarma y tiende a caerse, a sobrevivir sin rumbo. Esta situación remite a las metáforas de los individuos o de las instituciones que crecen condicionados por circunstancias o figuras providenciales: su desaparición los arrastra a la destrucción. No pueden seguir siendo sin la presencia que los configuró o predeterminó. Hace falta una revolución interior, una verdadera conversión, una intervención estructurante en la propia subjetividad.

Lo curioso es que la escuela no murió por sí sola, no se suicidó, nadie la mató: no hay asesinos ni deudos, no hay duelo posible con una presencia que sobrevive bajo una cruel enfermedad. Es una muerte en la que nadie ha reparado: parece seguir con vida porque aun respira, hace gestos, emite mensajes, hace proyectos, pero en realidad hace tiempo que ya no existe.

Y no es grato andar por los pasillos y las galerías, las plazas y las calles anunciando una muerte posible, haciendo la crónica de una muerte anunciada, porque se corre el riesgo de dar por muerto a quien todavía se muestra con vida.

Pero, además, no le corresponde gritar la muerte a aquellos que son responsables de su eventual resurrección o recreación, aunque ahora sean los encargados de retirarle el respirador artificial, darle el certificado final y organizar las honras fúnebres.

La muerte de la escuela moderna no significa el final de la escuela, de todo tipo de escuela, sino de uno tipo glorioso, universal y triunfal que ha cumplido con su ciclo y que con su muerte está exigiendo el nacimiento de otro modelo o paradigmas.