



# **“Sostener la Escuela en la Virtualidad: los Límites del Territorio”**

Eduardo Morgan

Director: Dr. Martín Grassi  
Maestría en Políticas Educativas

Diciembre 2021

*A Fran, Lupe y Río (y Pande), mi familia*  
*A Jorge y Claudia, mis padres*  
*A Facundo que, como a Sarmiento, me despertó una pregunta*  
*A aquellos que me hicieron llegar hasta acá*  
*A todos mis alumnos y alumnas*

## Índice

<b>Índice</b>	<b>2</b>
<b>Resumen</b>	<b>7</b>
Palabras Clave:	7
<b>Introducción</b>	<b>8</b>
El Problema	8
El Marco Teórico	9
Hipótesis y Objetivos	10
Antecedentes	10
a. La escuela como un espacio de formación ciudadana	10
b. ¿Qué clase de espacio es lo virtual?	13
c. Virtualidad y el fin de la sociedad disciplinaria	14
El Camino	15
Resultados Esperados	18
<b>Capítulo 1: El Templo Escolar y lo Sagrado</b>	<b>19</b>
1. El Programa Institucional	19
2. La Escuela Moderna	22
2. 1 La Infancia	22
2. 2 Las Instituciones Disciplinarias	25
3. La Escuela y la Ciudadanía	31
3. 1. Sujeto Nacional	31
4. La Escuela Santuario	34
4. 1. Lo Sagrado y lo Profano	35
4. 2. La Puerta de la Escuela	37
5. La Casa y la Escuela	38
<b>Capítulo 2: La Virtualidad y las Relaciones de Poder</b>	<b>42</b>
1. La Territorialización	42
1. 1. El Agenciamiento	44
1. 2. La Desterritorialización	46
2. Pensar la Virtualidad	48
2. 1. Virtualidad: Repensar el Tiempo y Espacio	49
2. 2. La Virtualidad y el Cambio Generacional	51
2. 3. Los Niños y los Entornos Virtuales	54
3. La Sociedades de Control	56
<b>Capítulo 3: De lo Analógico a lo Virtual</b>	<b>60</b>
1. Padres Organizados	60
2. En la Casa no hay Encierro	61
2. 1 El Acceso a las Nuevas Tecnologías	63

2. 2 El Aprendizaje se Pierde	64
3. La Escuela Como Centro	65
3. 1 La Escuela Como Protección	66
3. 2 La Escuela Organiza la Vida	68
4. Del Alumno al Niño	69
4. 1. Las Escuelas Como Galpones Virtualizados	70
4. 2 En la Virtualidad se Conecta el Niño	72
5. Heterotopias	72
<b>Conclusiones</b>	<b>75</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>81</b>

## Resumen

El siguiente trabajo busca rescatar las características sobre las que se fundó la escuela moderna y las funciones que esta tiene en la vida social. Tomando como punto de partida la noción de sociedad disciplinaria y la escuela como institución de normalización dentro de esta, se trabajará sobre el concepto de encierro y la necesidad de que la familia hiciera una alianza con la escuela a fin de poder entregarle el poder sobre el cuerpo del hijo para convertirlo en ciudadano civilizado, capaz de formar parte del entramado público. La escuela, en este sentido, se construye como un espacio sagrado, ya que conecta a parte de la sociedad con aquellos valores que se encuentran fuera del mundo, a la vez que, como un *totem*, organiza (y jerarquiza) la vida.

Tomando todo esto y a partir de las ideas de territorialización y desterritorialización, que proponen Deleuze y Guattari, se intenta pensar las problemáticas de cómo los sujetos se desenvuelven en los espacios haciendo que cambie la forma de agenciarse en cada uno de ellos. Desde aquí, se busca poder pensar la problemática del gobierno de la escuela en la virtualidad a partir de la desterritorialización de su objeto: el alumno. Este, en esta nueva plataforma se desenvuelve de un modo distinto que en la escuela, haciendo que esta pierda parte de su control disciplinario.

Una vez establecidos estos principios, se pasará a hacer una revisión de los estudios que se han relevado a partir de la introducción de las nuevas tecnologías en la escuela, para poder desarrollar una revisión crítica respecto de cómo se agencian los sujetos en la virtualidad. De esta manera, se podrá mirar estas nuevas dinámicas sociales desde los conceptos filosóficos y políticos antes fundados.

Por último, se buscarán los argumentos del movimiento “Padres Organizados” que dejen en evidencia la problemática de la lógica escolar y como esta es irreproducible en la virtualidad. Este grupo de padres se empoderó bajo el lema de “Abran las Escuelas” durante la cuarentena para ejercer presión al gobierno presentando distintas problemáticas que el cierre de escuelas trajo. De este modo, se podrán pensar las consecuencias de perder la institución escolar para una organización social como la nuestra.

### **Palabras Clave:**

Escuela - Alumno - Institución - Sociedad Disciplinaria - Desterritorialización - Virtualidad - Padres Organizados

## Introducción

### 1. El Problema

En el 2020 tuve un encuentro con un alumno a través de una plataforma virtual de videollamada que la escuela en la que trabajo proveía. La conversación giró en torno a su situación académica, a algunos aspectos de su compromiso con la escuela y a sus dificultades para afrontar los desafíos en la virtualidad. Además, el espacio está pensado para poder acompañarlo en su trayectoria escolar académica y social. Mientras estábamos hablando de estos temas, el alumno me preguntó si podía prenderse un cigarrillo. Esta pregunta interrumpió el curso de la conversación que estábamos teniendo y me llevó a la reflexión posterior acerca del espacio que estábamos compartiendo. Esto sucedió un lunes, a las 11 de la mañana, en un espacio y un vínculo que estaba atravesado por las lógicas escolares (si no fuera por esto, no hubiese tenido esta conversación con este alumno en particular). Sin embargo, se encontraba dentro de su casa, lo que hacía que la pregunta sea, cuanto menos, posible. Los padres (el padre en este caso) estaba presente en el hogar (yo lo veía a través de la cámara), visibilizando que era una práctica que realizaba y que le estaba, por lo visto, permitida. En base a esta situación, surge el problema sobre el futuro de la escuela, su gobierno y el espacio virtual elevando varias preguntas que llevan de un modo (no) hipotético, pero urgente.

Entonces, ¿Qué es la escuela y qué espacio ocupa dentro de la sociedad? ¿Cuál es su territorio y cuáles son sus límites? ¿Qué es lo que está más allá de la escuela y qué lo está más acá? Además, la virtualidad es otro problema en sí con sus propias preguntas, acerca de qué es su espacio o a quién le pertenece, y se puede volver más profundo acerca de quién lo habita. ¿Quién gobierna este espacio? ¿Qué ley o lógica prevalecen? ¿La de la escuela, la de la casa, la del adolescente? ¿Tiene eficacia la normalización escolar más allá de la escuela?

En segundo lugar, el hecho de que el alumno haya podido formular su pregunta levanta otro tipo de preguntas: ¿Por qué, este alumno, pide permiso para hacer algo que en la escuela no está permitido? En la escuela, la pregunta del alumno no tendría lugar, porque los límites están bien establecidos. Pero, esta nueva forma de habitar la escuela ¿Qué límites tiene? ¿Quién los pone? Al no estar en la escuela físicamente las fronteras se desdibujan, aunque no lo suficiente para que la pregunta no tenga lugar.

## 2. El Marco Teórico

Según Michel Foucault (2008), la escuela como institución de normalización de las sociedades disciplinarias separa y secuestra al cuerpo infantil del mundo de los adultos para transformarlo en ciudadano. El encierro, para su cuidado, era una necesidad esencial de esta institución. Es en este espacio escindido del exterior donde se desarrollan todos los dispositivos de las instituciones: control del espacio acerca de quién entra y quién sale y cómo se ubican sus internos y control del tiempo que establece los traspasos, los inicios y las finalizaciones. A través de estos dos se va construyendo un cuerpo obediente y útil a fines de una sociedad industrial que manda a cada uno a ocupar un lugar dentro de la línea de ensamblaje. Aparecen, para asegurarse esta capitalización en los cuerpos, los dispositivos de la vigilancia, la sanción y el examen. Estos tres son imprescindibles para poder actuar sobre el cuerpo del otro. La vigilancia va a ser un sistema escalonado donde el inferior es vigilado por un superior. Esto va a hacer que cada uno se sienta observado por un otro. Además, ayuda a ubicar y encontrar mejor a todos. La sanción va a tener la función de normalizar a los individuos a través de hacer visible lo que se espera de los sujetos, así como mostrar una “penalidad” a quienes se apartan de esto. Es importante para este dispositivo que esta norma quede visibilizada a todo el conjunto. Por último, el examen va a ser un dispositivo que, uniendo los otros dos, va a dar cuenta de que se haya adquirido lo pretendido.

Con la irrupción de las tecnologías digitales y dispositivos electrónicos se pone en evidencia las dificultades para poder controlar y ubicar a un cuerpo que ya no está presente en un espacio institucionalizado y normado. La virtualidad, entonces, hace porosos los muros escolares. En este sentido, las ideas de agenciamiento, como forma de devenir ser y estar, como proponen Deleuze y Guattari (2004), van a traer un aporte acerca de cómo se van territorializando y desterritorializando los sujetos a medida que van estando y habitando distintos espacios. De esta manera, la virtualidad cambia la forma y los vínculos de saber y poder creando distintos agenciamientos, o por lo menos otro tipo, ajenos a la lógica escolar.

Estas cuestiones se vuelven relevantes en un año en el que hubo una pandemia y donde se encerró a toda la población, obligando a la escuela a transportarse a los hogares a través de los medios que tenían al alcance. Aunque esto se dió de distintas formas en los diferentes sectores sociales, suponemos que esta modalidad virtual trajo ciertas formas para poder pensar la escuela desde un nuevo escenario que, hasta el año pasado, no se había dado con tanta contundencia: ¿Es posible sostener la escuela en la virtualidad?

### **3. Hipótesis y Objetivos**

Por estos motivos, el trabajo intentará echar luz sobre los límites del territorio escolar, buscando sostener la idea de que la virtualidad no puede reemplazar a la escuela, ya que los dispositivos de la institución de normalización, así como sus actores (alumno, docente) quedan desterritorializados. Si bien puede haber transferencias de contenidos, la civilidad que pretende traer la escuela moderna sobre el cuerpo de los alumnos se torna estéril en una plataforma que no puede ejercer su gobierno con total potestad, o por lo menos en sus aspectos más significativos.

El objetivo de este trabajo será poder analizar y comprender los efectos, en la dimensión política, de la introducción de las nuevas tecnologías dentro del territorio escolar, tomando como caso extremo la total virtualización escolar. Para poder llegar esto se propondrán los siguientes objetivos específicos:

- Entender el espacio escolar como un territorio gobernado para construir un sujeto político y ciudadano.
- Comprender a la escuela como herramienta fundamental de la ciudadanía.
- Problematizar la salida del alumno del espacio público escolar.
- Estudiar las nuevas tecnologías como disruptivas del territorio escolar.
- Analizar las implicancias teóricas que se obtienen a partir de crear nuevos espacios para que los alumnos interactúen con la escuela.

El presente trabajo se estructurará en tres capítulos donde cada uno estará centrado en abordar una problemática que pueda aportar una respuesta al tema en cuestión.

### **4. Antecedentes**

#### **4. a. La escuela como un espacio de formación ciudadana**

Foucault (2006) pone a la escuela dentro de las instituciones de secuestro que las sociedades disciplinares necesitan para ejercer el control sobre el cuerpo de las personas. A través del encierro y ciertos dispositivos, como la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen, van imprimiendo sobre el futuro ciudadano la docilidad y utilidad necesarias para conseguir que ocupe el lugar que le corresponde dentro del entramado social. Para poder llevar a cabo esta empresa, estas sociedades deben separar e

individualizar lo anormal. Por esto se crean hospitales y psiquiátricos para los enfermos, cárceles para los reos, escuelas para los alumnos. Narodowski, tomando la historización de la infancia hecha por Ariés (1986), pone a la infantilización del niño como dispositivo de la escuela moderna (Narodowski, 2015). Entiende así que la infantilización considera al niño como un adulto incompleto que hay que normalizar, educándolo en los principios morales y racionales para que pueda ocupar su lugar en la sociedad. En este sentido, de la misma forma que se cura a un enfermo, hay que darle al niño infantilizado lo que le falta para que se convierta en un adulto soberano (Narodowski, 2015; Foucault, 2006). En esta línea Lewkowicz (2004) dice que “el supuesto educativo de los Estados nacionales es que el niño es fundamentalmente inocencia y fragilidad, aunque a veces no parezca que así sea; y esa inocencia y fragilidad de los niños requiere amparo –por la fragilidad– y educación –por la inocencia–” (3). Al niño hay que hacerlo adulto, tiene una carencia intrínseca que debe ser completada a través de la institución educativa. Al infante hay que alejarlo, secuestrarlo, como dice Tiramonti (2005) “la escuela fue causa y consecuencia, relacionada principalmente con la necesidad de alejar al niño de la vida cotidiana del adulto” (891).

Dubet (2005), menciona que, con el nacimiento de la república, surge la necesidad de instaurar un principio que unifique a la nación. Los nuevos estados emergentes tenían que crear una identidad nacional que unifique las voluntades de la heterogeneidad de lenguas, razas y religiones. En este sentido, se puede entender a la escuela como nuevo claustro de formación religiosa. Ya no está Dios como centro de esta religión, sino que se diviniza a la república. Ésta ahora necesita de escuelas-santuarios que transmitan una historia nacional y enseñen los nuevos valores y dogmas que tienen que ver con la razón, la ciencia y la democracia. La escuela es el templo, los maestros, sus sacerdotes, que deben conducir al pueblo hacia la vida republicana. En este aspecto, Corea & Lewkowicz (2004) dicen que “las escuelas fueron, a través de la ritualización de las celebraciones escolares y de la enseñanza de la historia, instrumentos centrales en la producción de una identidad nacional, es decir, de ciudadanía” (29). En esta misma línea, Sibilia (2012) dice que “hacía falta alfabetizar a cada uno de los habitantes de la nación en el uso correcto del idioma patrio, por ejemplo, enseñarles a comunicarse con sus contemporáneos y con las propias tradiciones, mediante la lectura y la escritura, instruirlos para que supieran hacer cálculos y lidiar con los imprescindibles números” (138).

Estas escuelas son nuevos lugares de encierro que están entre el mundo divino y lo profano. Como dice Dubet (2005) “la escuela siempre está ubicada bajo la empresa de un modelo cultural «fuera del mundo» como una ciudad ideal [...]. Las escuelas republicanas

laicas y nacionales nacidas entre el siglo XIX y el siglo XX por lo general combatieron a las escuelas religiosas, pero también ellas se ubicaron en el reino de los principios sagrados, lo que no es lo mismo que religiosos” (64).

En este sentido, la escuela se instaura como un territorio apartado del mundo de la familia, es decir, establece el paso de ser hijo al ser ciudadano. Un lugar distinto y sagrado, que no puede estar en contacto con el mundo privado. Un territorio, como define Herner (2017) es un “espacio que se construye diferencialmente según vivencias, percepciones y concepciones particulares de los individuos y de los grupos y clases sociales que lo conforman” (p. 165). Párrafos más abajo agrega que “territorio como una construcción social resultado del ejercicio de relaciones de poder” (Herner, 2017: 165). El territorio es un conjunto de normas dadas por ciertas vivencias de un grupo social con carácter normativo, haciendo de este un espacio disciplinar. En este sentido, se pueden traer estas ideas para entender la escuela como un territorio normado por un conjunto de prácticas y dispositivos para imprimir en el sujeto ciertas formas de ser, pensar y actuar (Narodowski, 2015).

Este territorio se impone porque está gobernado por algo o alguien. En el caso de la institución escolar, este espacio aparece como una institución de secuestro, como ya se dijo. La escuela actúa bajo el principio de que su eficacia radica en poder ver sin ser visto. Por esto, se arma una cadena de vigilancia asimétrica, donde el alumno es vigilado por el maestro, éste por el director y, a su vez, por el inspector (Narodowski, 2015). Cada uno ejerce el control, asegurándose de que la maquinaria funcione correctamente. En este sentido, Corea y Lewkowicz dicen que “el estado nación delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano” (20). Es el Estado el que pone sobre sus dispositivos la tarea de normalización de los cuerpos, el que ejerce el poder. Para Foucault (2000) ejercer el poder era el derecho de apropiación de las cosas, no sólo de los objetos, sino también de la vida. El poder ya no es de un soberano, sino del cuerpo social mismo. Ya no es apropiación de las cosas o del tiempo, sino que, como dice Foucault, es “un poder destinado a producir fuerzas, a hacerlas crecer y ordenarlas más que obstaculizarlas, doblegarlas o destruirlas” (Foucault, 2000: 128). El poder administra la vida. Este poder sobre la vida a partir del siglo XVII se desarrolló bajo dos aspectos. El primero lo llamó anatomopolítica. Estaba centrado en el cuerpo como máquina: adiestramiento, la extorsión de sus fuerzas, su docilidad, asegurado por procedimientos de poder característicos de las disciplinas (Foucault, 2000). El segundo, la biopolítica, se centró en el cuerpo-especie, soporte de los procesos biológicos: la proliferación, los nacimientos y la mortalidad (Foucault, 2000).

El poder entonces se formula como una manera de producción que necesita de adiestramiento del cuerpo social para su propio beneficio y perpetuarse. Es en este contexto en el que nace la tecnología escuela como forma de ordenarlo. Había que desarmar al hombre para poder hacer uso de sus fuerzas. Y, como dicen Corea & Lewkowicz (2004), “para ser ciudadano de un Estado-nación hay que saber delegar la soberanía [...] y para poder delegar el ciudadano tiene que estar educado” (21). Ser ciudadano implica delegar la soberanía propia en pos de un bien común, en este sentido fue Aristóteles quien dijo que “la ciudad es por naturaleza anterior a la casa y a cada uno de nosotros como individuo” (Crespo & Santa Cruz, 2016: 58). sociedades lo público tiene un carácter más importante que lo privado. Ser ciudadano es ser un “individuo que se define por esta relación [de igualdad ante] la ley” (Corea & Lewkowicz, 2004: 21). En este sentido, ser ciudadano es compartir con otro el mundo cotidiano y este “mundo ‘no es mi mundo privado’ (Schütz y Luckmann 1973 [2009], 26), sino que es parte de una construcción social mayor en la que se insertan los sujetos y a través de la cual introyectan sentidos y marcos de interpretación” (Valbuena, 2021: 132).

#### **4. b. ¿Qué clase de espacio es lo virtual?**

La irrupción de la virtualidad, sobre todo en este último tiempo, pone en jaque estos territorios de disciplinamiento, trayendo nuevas preguntas al ámbito social de modo general, y a la escuela de manera particular. Como pone de manifiesto Sibilia (2012) la virtualidad trae “nuevos ‘modos de ser y estar en el mundo’, que se ‘formatean’ según las exigencias de la contemporaneidad, quizá para que sean ‘dóciles y útiles’ en este nuevo contexto” (140).

En este sentido, se presupone la necesidad del espacio como requisito *sine qua non* para poder formarse la identidad colectiva (Diaz & Candón, 2014), es decir, la necesidad de que el espacio sea un lugar común para la configuración de ideas, debates donde se configure la opinión pública. De este modo, el espacio virtual, o el ciberespacio, es un lugar propicio para generar encuentros. Hay varios estudios que buscan pensar qué clases de espacios son estas nuevas plataformas para los jóvenes. Aparecen dos grandes interpretaciones al respecto. En primer lugar, la virtualidad entendida como un espacio público: “Desde la noción de comunidad, en una plataforma como Facebook terminan por operar las mismas condiciones que hoy afectan y se aplican a los espacios públicos” (Silva, Pantoja & Rasco, 2020: 37). También esta idea aparece en Valbuena (2021), que sostiene que “el espacio virtual podría nombrarse público en cuanto lugar de encuentro e incluso de posicionamiento de debates que impactan en la esfera política” (141). Y también se llega a la conclusión de que “todo aquello

virtual es una prolongación de lo real” (Peña, 2010: 129), en el sentido de encuentro con un otro. De hecho, como dice García Alonso (2014) “realmente, si hay algún lugar en el que se yuxtaponen los mundos, ése es Internet, porque en él no hay ningún tipo de discriminación ni categoría, sólo existe la voluntad de fluir del sujeto cuando se enfrenta a su propia elección” (337). En este sentido, la virtualidad aparece como un espacio ideal de ciudadanía, debate y encuentro para los jóvenes, entendiendo la política como formas de acción propias a partir de las cuales viven la cotidianidad en sus comunidades.

Si bien la bibliografía consultada cree posible un espacio político nuevo de construcción de la ciudadanía a través de las redes sociales y la virtualidad, aparecen algunas fuentes que ponen de manifiesto la problemática del gobierno de estos nuevos espacios, y que en estos se establecen relaciones o vínculos que se asemejan a lo privado. En este sentido, “en las redes sociales virtuales el sujeto gobierna, controla y decide quién pertenece a su comunidad y quién no” (Silva, Pantoja & Rasco, 2020: 34) quienes páginas más abajo afirman que “la diferencia entre la comunidad y la red es que tú perteneces a la comunidad, pero la red te pertenece a ti” (Silva, Pantoja y Rasco, 2020: 37). En esta misma sintonía, Valbuena (2021) dice que “el espacio virtual [...] contiene en sí mismo una dinámica privada, perfiles guardados con claves que garantizan a cada usuario la privacidad y la posibilidad de agenciar el espacio que le corresponde en la red” (141). En este sentido, el gobierno de este espacio queda en manos del usuario. Esto trae un problema a la escuela ya que le quita la hegemonía del espacio público como construcción de la ciudadanía, no solo porque aparece un nuevo espacio en la que queda obsoleta esta tecnología, sino que este nuevo espacio tiene la potencialidad de volverse privado y segregado por intereses. La virtualidad aporta nuevos espacios dinámicos, pero al mismo tiempo aporta privacidad en su uso. En este sentido, que la escuela se vuelva virtual hace que pierda el gobierno sobre el lugar de encuentro.

#### **4. c. Virtualidad y el fin de la sociedad disciplinaria**

Por último, está la idea del fin de las sociedades disciplinares conectado con lo virtual: “¿qué permite que esta virtualidad emane? El fin de las sociedades disciplinares. Lo virtual no es un sistema, una herramienta o un aparato; es un devenir real, es decir, una continuidad diferencial no identitaria” (Rodríguez & Bossa, 2019: 90). Si se cae la sociedad disciplinar, se cae la fuerza que puede dar legitimidad y unión a las distintas instituciones que gobiernan. “Sin estado-nación que asegure las condiciones de operatividad, la escuela en particular -y las instituciones disciplinares en general- ve alterada su consistencia, su sentido, su campo de

aplicación, en definitiva, su propio ser” (Corea & Lewkowicz, 2004: 30). La escuela queda en la encrucijada de ser todavía una institución que busca poder ser espacio de civilidad, espacio público, pero pierde legitimidad porque quien se la podía entregar ya no cuenta con la misma fuerza que antes. La irrupción de una tecnología nueva visibiliza esta pérdida del poder, dejando dentro de su lógica espacios de relaciones privadas.

## **5. El Camino**

Para poder acercarnos a esta propuesta se dividirá el trabajo en tres partes. En el primer capítulo, se hará una revisión de lo que se entiende por escuela moderna. Esta está dentro de lo que se va a denominar Programa Institucional (Dubet, 2013), o sea un conjunto de instituciones que tiene el fin de poder construir un sujeto determinado. La escuela es una de las instituciones principales de este programa. A través de principios y valores que se alojan fuera de este mundo va a moldear a los individuos para que estos se subjetiven de cierta manera. Para lograr esto, aparecen dos dispositivos: la infancia y la institución disciplinaria. La primera, va a datar de una manera de entender una porción del conjunto social que necesita un tipo de trato especial. El segundo, va a dar lugar a una tecnología que produzca desde esa infancia un adulto, a través del control del espacio y el tiempo. Este adulto es un sujeto nacional civilizado, que tiene ciertos valores comunes para participar de la sociedad. Gracias a este lugar privilegiado de la escuela, se la va a entender como una escuela-templo: un espacio que conecta a los sujetos con un mundo que está fuera de éste. La escuela es la conexión entre el mundo profano y un mundo divino, volviéndola un centro de organización de la vida.

En el capítulo dos, se trabajará sobre la desterritorialización del alumno a partir de la virtualidad. Para poder trabajar esto, se revisará el principio del territorio y la territorialización como relaciones de poder, entre sujetos y con el espacio. El sujeto, según Deleuze y Guattari (2004b), es ante todo un agenciamiento, una relación. Este, a su vez se divide en agenciamiento maquínico del cuerpo y agenciamiento colectivo de enunciación, que si bien son distintos, no se pueden escindir. El alumno, en este sentido, es un agenciamiento cuando entra a la escuela porque las relaciones de poder que allí se dan lo territorializan de esta manera. En la relación que tiene con las cosas en ese espacio se da su ser alumno. En este sentido, la desterritorialización es parte del proceso de cambiar estos agenciamientos, o sea, otras formas de poder. Por ejemplo, cuando está en su casa el mismo

sujeto se agencia como hijo, dando lugar a que tiene otra forma de ser en otro territorio. La virtualidad viene a desterritorializar este alumno ya que lo guarda en su casa. Así, ya no es un cuerpo secuestrado, apartado, sino que opera desde un lugar en el que se experimenta de una forma distinta a la que se le “exige” a través de la pantalla. El espacio de la escuela queda desdibujado cuando se accede a ella desde el mismo lugar que se come, duerme...

La virtualidad trae tres desterritorializaciones principales. La primera va a ser la forma que tiene de ser en el tiempo y el espacio. La virtualidad rompe estas lógicas para poder ser y estar en cualquier lugar. De esta manera, los dispositivos de observancia y control, propios de las instituciones disciplinarias, quedan obsoletos frente a esta nueva *presencia*. La segunda, la virtualidad le da un poder al niño que lo quita del lugar de infantilizado ya que por saber usar o poder permitir el acceso a su vida, adquiere un poder que no es propio de la escuela, donde se da una relación simétrica en vez de asimétrica. Margaret Mead (2003), ayuda a pensar estos conceptos desde sus investigaciones acerca de las formas de transmitir el conocimiento dentro de las sociedades. Esto da lugar a la última desterritorialización que está dada por el uso que los niños, niñas y adolescentes hacen de los entornos virtuales, especialmente con las redes sociales, aunque se puede pensar que esto trae consecuencias sobre cómo se entienden en los entornos virtuales. En estas, son ellos los que dan accesos, permisos e interactúan cómo y con quién quieran. Esto hace que el control que tienen de este espacio se vuelva total. Por último, estas implicancias virtuales traen un nuevo tipo de sociedad que Deleuze (2006) llama de control. En estas, se tiende a visibilizar toda la estructura social. Si en las sociedades disciplinarias había alguien que observaba sin ser visto, en este tipo de sociedades todo queda a la vista. De alguna forma, podría pensarse como la iluminación del panóptico, volviendo horizontal y total la observancia.

En el último capítulo, se intentará poner en relación los primeros dos capítulos a partir de la lectura del libro “No esenciales: la infancia sacrificada” de María Victoria Baratta (2020). Ella es una de las personas que encabezó el movimiento de Padres Organizados, que tenían como fin ejercer presión pública para que reabrieran las escuelas, después de su cierre en la cuarenta, ya que estos espacios son fundamentales para el desarrollo de los chicos y de la sociedad. Se intentará ver los argumentos que presenta a la luz de los primeros capítulos de este trabajo, para poder ver (y visibilizar) los límites con los que se encontró la institución escolar dentro de la virtualidad. El objetivo de este último capítulo será poder ver cuales son las limitaciones y consecuencias de pensar una escuela virtual, una escuela sin escuela.

Para poder acercarnos a este tema, se dividirá este capítulo en tres argumentos principales. El primero, es que al perderse el secuestro se pierde la homogeneización. Una de

las características principales de la escuela es poder establecer un espacio de iguales, donde las diferencias de la casa y su mundo privado quedaban fuera de la escuela. Esto es necesario para poder crear un sujeto nacional. Además, al depender de las familias aparecen problemáticas como la diferencia de acceso a la tecnología y la necesidad de algún familiar para que los aprendizajes sucedan. En el segundo se trabajará la idea de que las sociedades disciplinarias, como las vivimos hoy, tienen centros de organización social. La escuela es uno de los principales. Los progenitores necesitan de la escuela para poder ir a la fábrica. La necesidad del encierro y el secuestro de esta porción de la sociedad está en vistas de poder distribuir los trabajos para que la sociedad tenga cierto orden productivo. Los padres delegan la soberanía de la enseñanza sobre los hijos para poder ir a ocupar sus lugares dentro de la fábrica. Cuando el alumno está en la casa el padre no puede ocupar su lugar en el trabajo, teniendo que acompañar a sus hijos de una manera más activa en el proceso de aprendizaje. Además, la escuela es un lugar que protege al niño. Como espacio sagrado que guarda protección del tesoro divino, separando el espacio sagrado del espacio profano, las instituciones actúan como protectores del cuerpo infantil y se vuelven lugares privilegiados para su cuidado. Para Padres Organizados, ya sea para detectar casos de abusos o como lugares donde se pueden establecer protocolos para regular la pandemia, siempre la escuela termina siendo un lugar que protege al infante de otro mundo violento que está afuera. Este mundo exterior parece no ser un buen lugar para que habiten los niños. Pensar, en este sentido, en una escuela virtual, es pensar a los niños fuera de un lugar de protección. Con el tercer argumento se verá el paso del alumno al niño en el espacio virtual. Desde el concepto de escuelas-galpón que aportan Corea & Lewkowicz (2004), se podrán entender las consecuencias de sacar al alumno del niño haciendo que habite un entorno privado. Sumando que, gracias a lo dicho de la relación de los niños con las redes sociales, quien se conecta al aula virtual ya no es el alumno si no el niño, con usos y costumbres que pueden interferir con lo esperado por la institución escolar.

Por último, a raíz de una lectura de Machado (2016) se pensará la escuela virtual como un lugar, un territorio que queda atrapado entre la utopía y la heterotopía. Un espacio que está fuera del lugar. Que está en algún sitio y en ningún sitio al mismo tiempo. Esto presenta una dificultad territorial para el alumno, el docente y también el padre. Queda ubicada entre un lugar desterritorializado, o sea, al límite de su existencia, pero al mismo tiempo queda dentro del límite como un lugar-otro, volviéndolo dificultoso (por no decir imposible) su acceso o su función social.

## **6. Resultados Esperados**

Entendiendo a la educación como uno de los dispositivos principales de las sociedades disciplinares y, estando encargados de la formación de los ciudadanos, se espera establecer los límites de la educación por fuera de un espacio físico.

En este sentido, el siguiente proyecto espera poder hacer un aporte desde una perspectiva filosófica y política para poder pensar la escuela en una sociedad que se presenta con sus instituciones atravesadas por otras lógicas. Entonces, la escuela ya no opera en el mismo territorio donde nació y los intentos por conservar su institucionalidad son estériles frente a los nuevos desafíos situacionales (Delueze, 2006), perdiendo así su carácter de espacio público. Perder este espacio de construcción ciudadana es perder un espacio de equidad social, ya que, al establecerse nuevos espacios donde el gobierno es de los usuarios, se entienden desde la privatización de territorios que pertenecen a lo público, pudiendo lo que puede traducirse en el acrecentamiento de las desigualdades.

## Capítulo 1: El Templo Escolar y lo Sagrado

### 1. 1. El Programa Institucional

François Dubet (2013), hablando de las instituciones, dice que son un conjunto de relaciones que están establecidas de antemano y son recíprocas entre sí. En cierta medida es lo dado, aquello que está antes de que el sujeto llegue al mundo. Es lo dado por la cultura en la que se vive: aquellas normas sociales, formas de relacionarse y valores que son anteriores al sujeto. En este sentido, “se llamará institución a las organizaciones, las costumbres, los hábitos, las reglas del mercado, las religiones” (30), todo lo que permita a los hombres relacionarse dentro de un horizonte común. Una institución es lo establecido que pone a los sujetos en relaciones de un cierto tipo, con ciertas reglas de comportamiento y ciertas formas de vincularse. Configuran la forma en que nos relacionamos con el mundo y dan una manera de ser y estar en el mundo. Por esto, la iglesia es tanto una institución como la corrida de toros en España (Dubet, 2013). Igualmente, todas las instituciones: familia, escuela, fútbol; no son simplemente, como agrega el autor, hechos o prácticas colectivas, sino que también “son marcos cognitivos y morales desde donde se desarrollan los pensamientos individuales” (Dubet, 2013: 30). Dentro de una misma sociedad, todas las instituciones que la conforman se relacionan entre sí, hermanadas por un mismo fin civilizatorio (Sibila, 2012). Asimismo, institución puede ser tomado como aquellos espacios donde se dan estas prácticas, como “organizaciones capaces de distribuir normas y bienes, [...] en un sentido político, son un conjunto de aparatos y procedimientos [...] que aseguran las relaciones sociales” (Dubet, 2013: 31).

Dubet además trabaja sobre la idea del Programa Institucional como una forma particular de socialización, una manera de trabajar sobre el otro. La idea de programa la comprende desde la informática, como una “estructura estable de la información pero cuyos contenidos pueden variar de manera infinita” (Dubet, 2005: 64). Se entiende, entonces, el concepto de programa como una forma específica de producir subjetividades, donde los contenidos pueden cambiar, pero la estructura de los programas se mantienen constantes. El autor francés va a definir a este Programa Institucional como “el proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado” (2013: 32). Entonces, por un lado, el Programa Institucional es la conjunción de ciertas instituciones con el fin específico de crear un tipo de

subjetividad basado en valores que son indispensables para el trabajo en común de quienes son parte de estas sociedades. Por el otro, es un trabajo profesionalizado sobre el otro que es preciso, sistematizado y sistemático. Dubet (2013) hace un análisis de estas cuestiones con tres profesiones: docencia, enfermería y trabajo social. Y concluye que esta manera de ejercer esta programación se da con cuatro dispositivos (Dubet, 2005):

1. En el programa institucional los *valores y principios están fuera del mundo*: cuando la república se hizo cargo de la educación del pueblo en los siglos XIX y XX, buscaron alejar a las escuelas católicas de la educación del pueblo, pero conservaron sus formas: poner a los valores como algo que no son accesibles por sí solos, sino que tienen que conseguirse a través de un mediador, ubicándose entre un mundo sagrado y el profano (esta idea se retomará en el punto 4).
2. Las profesiones que van a estar a cargo de las instituciones son *vocacionales*. Como el lugar de trabajo se ubica en el terreno de lo trascendente, su profesionalización siempre estará mediada por la vocación, no tanto por su oficio. “Si el cura cree, los fieles creerán en su creencia” (Dubet, 2005: 65), y esto no puede ser simplemente un trabajo, sino una forma de vida.
3. Poder entender la institución como un *santuario*, un espacio que está apartado del resto que debe proteger a quienes alberga en su interior del desorden y las amenazas del mundo exterior.
4. *La socialización es una subjetivación*, o sea una manera de ser y estar en el mundo. En las sociedades modernas, a medida que quienes habitan estos espacios se sometan a sus reglas y disciplina y atraviesen sus instituciones, van a poder lograr la autonomía y la libertad. Como dice Sibila (2012) esta subjetivación se da en la escuela en la medida que quienes pasaban por esta desarrollaban:

un peculiar modo de ser y estar en el mundo que se iba formando minuciosamente desde el nacimiento de cada individuo, para que en su progresivo desarrollo hacia la adultez éste fuera capaz de transitar entre todas esas instituciones hermanadas por idéntico fin, usando el mismo lenguaje y alineadas bajo una causa común. (21).

Dubet (2013) termina afirmando que el programa institucional tiene como objeto la producción de esta autonomía y socialización, trabajando sobre el cuerpo del otro. Tomando esto, la escuela será una institución con un lugar privilegiado dentro del programa institucional.

Cada una de las instituciones que conforman el programa institucional está articulada a fin de poder actuar sobre los cuerpos y que cada una esté articulada bajo los mismos principios y valores. De este modo, la escuela, la cárcel, el hospital comparten ciertos principios (como se verá en el punto 2) para producir sujetos útiles y dóciles, por ende productivos. En este sentido, cada una de estas instituciones se va articulando sobre la otra formando la sociedad disciplinaria como un todo. Están pensadas y diagramadas para que empiecen y terminen. Así el hombre moderno va pasando por cada una, luego de haber terminado con la anterior, de manera articulada.

Esta estructura en la modernidad va a estar dada por la figura del Estado. Corea & Lewkowicz (2004) entenderán que esta figura opera como una *metainstitución*, legitimando y dándole sentido y sustento a las instituciones que apartan de la sociedad a parte de su población. En los “estados nacionales, la existencia es existencia institucional y el paradigma de funcionamiento son las instituciones disciplinarias” (19). La vida transcurre en ciertos lugares, que pueden ser la fábrica, la escuela, el hospital o donde se de este soporte de socialización. Cada uno de los lugares y espacios están conectados entre sí articuladas bajo una figura principal: el Estado-nación. La necesidad de articulación de este programa para poder transmitir ciertos valores, ya sea los civilizatorios así como de vocación y trabajo, por ejemplo, fueron fundamentales para poder moldear la sociedad como la entendemos hoy.

Estos estados-nacionales se erigen como sociedades disciplinarias o sociedades de vigilancia. En este marco las instituciones se configuran en vistas a la producción de un tipo de ciudadano civilizado, bajo métodos precisos de corrección y encierro para normalizar la desviación. Corea & Lewkowicz (2004) dicen que:

La subjetividad se produce en instituciones que encierran una población homogénea y producen el tipo de subjetividad pertinente para ese segmento social. En la superficie del Estado se distribuyen círculos que encierran a la población en distintos lugares. El paradigma de este tipo de sociedad es la prisión. Pero la familia, la escuela, la fábrica, el hospital, el cuartel y la prisión tienen la forma de un punto dentro del cual se aloja una población homogénea: niños, alumnos, obreros, locos, militares, presos. (22)

La idea de poder encerrar a una parte de la sociedad se vuelve esencial para el buen funcionamiento de estas instituciones a fin de poder distribuir normas y bienes de manera efectiva, eficiente y homogénea. En base a este encierro, el programa institucional avanza sobre los individuos mediante los dispositivos mencionados por Dubet (2013). Como afirman Corea & Lewkowicz (2004) el estado-nación “delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción de sus soporte subjetivo: el ciudadano” (20)

## 1. 2. La Escuela Moderna

La escuela tiene como método el secuestro de un recorte de la sociedad que se aparta del mundo adulto, pero esto no siempre fue así. De hecho, en la edad media el aprendizaje y la producción de subjetividad se daba por el contacto estrecho y la presencia entre los niños y los adultos. Como explican Álvarez-Uria & Varela (1991) el aprendizaje de los artesanos se daba en la convivencia en la comunidad. El taller operaba como un espacio de jerarquía, una cadena de mando entre el maestro y el aprendiz, pasando por varios niveles de graduación. Recién cuando se aprendía lo que se debía se pasaba a la próxima etapa, sin tiempo y sin examen. Pero también este espacio era un lugar para instruir, educar y habitar. Los autores agregan que “los aprendices vivían mezclados con los adultos, intervenían en sus luchas y reivindicaciones, tomaban parte en sus debates, iban con ellos a la taberna y al cabaret” (Álvarez-Uria & Varela, 1991: 43). El aprendizaje se daba por convivencia íntima, más que por un método aplicado. El aprendiz vivía con su maestro de modo que por imitación y estar junto a él, fuera desarrollando las habilidades propias del oficio, así como la forma de relacionarse con los otros. En el taller se aprendía a hacer el trabajo así como las reglas de convivencia. No había edades discriminadas ni escalones. Simplemente era la tarea de ir interiorizando los aprendizajes necesarios. En este sentido, para Álvarez-Uria & Varela (1991) los talleres “se caracterizan también por la mezcla de edades de los estudiantes” (41). Philippe Ariès (1986) dice que “los más pequeños quedan sometidos a los mayores de acuerdo con el modelo de sociedad homérica<sup>1</sup>” (5). Entonces, ¿Por qué se encierra a los niños? ¿Qué pasó en el medio? ¿cómo se salió del aprendizaje por convivencia para entrar en un aparato calibrado?

### 1. 2.1 La Infancia

Hubo un cambio de mirada sobre los niños de la sociedad. En su estudio, Philippe Ariès (1986) muestra que recién en el siglo XIV aparece el concepto de infancia de la manera que la entendemos hoy, esto es, ver al niño-infante como alguien que es débil y merecedor de protección y ternura. Según sus investigaciones históricas no es hasta el comienzo de la

---

<sup>1</sup> En este tipo de sociedad, el aprendizaje de las normas y culturas se daban en los teatros y en el ágora, donde todos participaban de forma y en condición de igualdad

modernidad que el niño empieza a ser considerado como un niño infantilizado (Ariès, 1986; Álvarez-Uria & Varela, 1991). Hasta ese momento, al niño sólo le faltaba desarrollo corporal para poder tomar su lugar en la comunidad a la que pertenecía. Si no hacía las tareas del adulto, era por falta de fuerza o práctica. El aprendizaje se daba por compartir el mismo mundo que los adultos. A partir de la irrupción de la modernidad al niño se lo fue tomando como vulnerable y, por ende, alguien que necesita cuidado y, más tarde, la vigilancia.

Es un no-adulto que tiene la capacidad de serlo a través de cierta tecnología, entendida como “un dispositivo, una herramienta o un intrincado artefacto destinado a producir algo” (Sibila, 2012: 10) capaz de “organizar grandes cantidades de saberes y articularlos con grandes conglomerados humanos [...], de una manera sofisticada en cuanto a tiempos, espacios, jerarquías, grados y órdenes” (Narodowski, 2021: 53). Obviamente, esta es la escuela.

Entonces, la infancia se define por su falta, como dice Narodowski (2021), los “alumnos [son] definidos por su carencia de conocimiento, de valores, de saber vivir” (57). El adulto es aquel que puede pensar y responder por sus propios medios. El niño, por su condición de vulnerabilidad, tiene que crecer en ellos.

Como sujeto carente no forma parte del mundo adulto ya que no reúne las condiciones necesarias para esto. No dispone de las herramientas para poder formar parte de este. Le falta la razón y el conocimiento, así como la norma dentro de sí. Por esto, habrá que educarlo en dos facultades: la razón y la autonomía. Siguiendo a Narodowski (2015): “Es la concepción motriz de toda racionalidad moderna: el niño como un ser éticamente amoral por ausencia de juicios y, por lo tanto, condenado a la racionalidad del juicio adulto” (39). Para que este pueda formar, ahora, parte del mundo adulto, necesita atravesar por la tecnología escolar para convertirse en alguien capaz de habitarlo. En resumen, “esta falta de razón adulta como ingrediente central de la infancia, ineludiblemente, desemboca en la necesidad de una protección específica, ya que el niño es incapaz de comportarse en forma autónoma” (Narodowski, 2015: 38).

La idea de cuerpo carente fue el primer dispositivo necesario para que se conformara la escuela moderna, de hecho “la causa más prolongada, más profunda y más esencial de las modificaciones en el programa institucional de la escuela republicana es la entrada de la infancia en la escuela” (Dubet, 2013: 107). Hay una porción de la sociedad que no puede formar parte del entramado social, entonces necesita ser encerrada. Eagan (2000), pone como

uno de los tres objetivos principales<sup>2</sup> de la institución escolar la socialización a través de inculcar en el alumno un conjunto de normas y creencias, un “conjunto que constituye la sociedad adulta en la que el niño va a crecer” (27). Para esto es necesario transitar por una institución que lo convierta en ciudadano, para que el individuo pueda ocupar su lugar.

Sacar la infantilización es quitarle la carencia que es necesaria para constituirse como alumno. Es reconocer que este recorte social ya no necesita del cuidado, ni nos reclama protección y ternura. Si no, todo lo contrario, van a tener que ser reconocidos como parte del mundo adulto donde ya no tienen que ir a un lugar para adquirir las herramientas necesarias para participar de la sociedad. Si el niño *no carece* tiene legitimidad, como en las sociedades pre-modernas, para participar de la vida social al igual que un adulto o, por lo menos, a no depender de él. En este sentido, aparecen dos polos dentro de la idea de infancia que sirven para entender esta ruptura de la carencia:

Por un lado, están las infancias hiperrealizadas (Narodowski, 2016), aquellas que están conectadas todo el tiempo a internet a través de todo tipo de dispositivos. De esta manera tienen acceso a un mundo infinito de comunicación y de conocimiento que no necesitan de un mediador que se los acerque. El adulto queda en la sombra porque ya no puede darle algo que no pueda conseguir por sus propios medios. La transmisión del saber pasa de ser descendente (de los más viejos a los más jóvenes) para pasar a ser ascendente (de los más jóvenes a los más viejos). Esto es lo que Margaret Mead llama un cambio de una cultura posfigurativa a una prefigurativa, que se desarrollará en el Capítulo 2. Estas infancias toman el control a través de poseer el saber creyéndose que al final del día “son ellos los que conocen la clave del mundo por venir” (Narodowski, 2016: 121). Por otro lado, están las infancias desrealizadas, que son aquellas que salen a trabajar, que están en la calle y “no están al resguardo del adulto, que ha encontrado suficientes herramientas para ser independiente” (Narodowski, 2016: 121). Los adultos abandonaron a esta infancia de manera de que tuvo que crecer y empezar a vivir por sus propios medios siendo excluidos de las relaciones de saber, como de las instituciones que no las pueden contener (Narodowski, 2016).

Estas dos construcciones teóricas de unas nuevas infancias anulan la idea de la necesidad de un adulto, la primera por exceso y la segunda por defecto. Pero cada una se posiciona en estos tiempos como independiente y autónoma, tendiendo a librarse del control adulto sobre sus cuerpos, instaurándose como los únicos dueños de su porvenir. El adulto,

---

<sup>2</sup> Para el autor en el proceso de escolarización se le pide a la escuela tres objetivos que, a su forma de entender, son incompatibles entre sí. Aunque este debate es ajeno al trabajo, pareció importante poder enumerarlos: socialización, academicismo y guía de la naturaleza (Rousseau).

frente a estas infancias, pierde la potestad de poder vigilar, pero los esfuerzos continúan para poder encerrarlos en instituciones a fin de seguir ejerciendo sobre ellos un saber y poder a fin de que continúen contribuyendo a la sociedad. Abandonar la escuela desterritorializa a la infancia, perdiendo el control sobre aquellos que están desviados, como veremos a continuación.

## 1. 2 Las Instituciones Disciplinarias

Foucault (2008), en *Vigilar y Castigar*, evidencia el funcionamiento de las sociedades occidentales disciplinarias. A través de toda su obra va detallando cómo funcionan las instituciones que forman parte de esta organización y producción social y sus maneras de operar, haciendo visible los dispositivos y la ingeniería que vuelven a los cuerpos dóciles y útiles, y así ocupan su lugar en la sociedad. Forman un modelo de hombre necesario para funcionar del modo más preciso y eficiente. Tomando como punto de partida los medios de producción capitalistas emergentes de la época, Foucault muestra que la sociedad occidental disciplinaria se orienta a modificar sus formas y métodos para crear hombres y mujeres a su servicio. Las fábricas se vuelven el paradigma para poder entender toda relación social. Cada uno ocupa un lugar en la línea de montaje, respetando los ritmos de producción, los compromisos, valores y buenos modales. Así, cada pieza que no funcione se convierte en una amenaza para el correcto funcionamiento de la línea, entonces hay que eliminar lo distinto. Las instituciones vendrán a ser lugares de encierro y secuestro de lo diferente que amenaza, por esto se necesita de la constitución de una infancia carente. Para lograr esto se establece la necesidad de controlar el tiempo y el espacio.

En primer lugar, la disciplina funciona en base a la distribución de las personas en el espacio. Ya sea en la cárcel, la fábrica, la escuela o el hospital, las instituciones ubican a los individuos asignándoles lugares precisos. Por esto, la primera premisa de ellas es la necesidad de secuestro de los cuerpos: apartar para observar. Como defienden Corea & Lewkowicz (2004) este tipo de sociedades tienden a vigilar y normalizar a través del encierro, de apartar a los cuerpos con el fin de producir sobre ellos un efecto, que en el caso de la escuela es la reutilización de los aprendizajes adquiridos. Cada uno de los individuos que habita estas sociedades disciplinares y de vigilancia es encerrado y ubicado en un espacio dentro de las paredes de una institución. Foucault (2008) dice que “la disciplina exige a veces la *clausura*, la especificidad de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo” (164).

Esto trae dos consecuencias lógicas: en primer lugar, que mientras el individuo esté ahí no puede salir sin permiso, y en segundo lugar se crea una separación entre el mundo exterior y el mundo interior a la institución. Esta separación está dada por la idea de anormalidad: los normalizados están del otro lado de la puerta, mientras quienes todavía no lo están quedan dentro. Quienes son “secuestrados” están ahí porque no cumplen con la norma para estar fuera.

Una vez que se da esta clausura, cada uno de los sujetos queda ubicado en una zona específica para poder tener un mayor control sobre cada uno de los que está dentro. Estos lugares hacen previsible lo que va a suceder, ya que se puede controlar de manera continua lo que sucede dentro, además de saber (y poder administrar) quién tiene que o puede entrar, quién tiene que o puede salir. Además, es un espacio ordenado, debido a que cada uno ocupa un espacio según su condición y diferencia. En este sentido, la fábrica se va a disponer como un espacio donde cada uno de los obreros puede ser controlado según el trabajo que tiene que hacer, pudiendo observar su productividad. Entonces, las sociedades disciplinarias necesitan de un lugar como la fábrica, porque estas sociedades necesitan controlar un tiempo y un espacio específico. Poder aumentar la producción es poder controlar más y mejor un lugar concreto; sin estos la producción es irrealizable. En el hospital se puede encontrar las camas asignadas según el tipo de enfermedad o los tiempos de permanencia. En la escuela, están los estudiantes según el grado, la materia que se está dictando y dentro del aula misma se trazan diagramas según los desempeños y capacidades de los alumnos. Controlar el espacio permite tener un mayor poder sobre quienes lo ocupan. Como expone Foucault (2015)

Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar. (170)

Es el encierro o la clausura lo que permite ejercer el control sobre cada uno de los cuerpos. Igualmente, esto no es suficiente. Luego, sostendrá Foucault, se tendrá que controlar el tiempo. De hecho, aparece la pregunta acerca de cómo capitalizar esta disciplina para poder no sólo crear cuerpos dóciles, sino que sean reutilizables en el futuro. Cómo hacer para que el trabajo hecho hoy en las instituciones de encierro pueda ser utilizado mañana en otros lugares, como la fábrica, por ejemplo. Una vez que se tiene dominio del espacio, se puede hacer ejercicio del tiempo. Entonces, ¿cómo se deben controlar los tiempos para que se vayan inscribiendo en el cuerpo las fuerzas y capacidades? Para poder lograrlo se establecen círculos divididos en segmentos, sucesiones simples, final del tiempo determinado y claro,

disposición de niveles (Foucault, 2008). A través de segmentos se establecen períodos sucesivos donde el interno va pasando por cada una de estas etapas a medida que avanza. Estas sucesiones tienen que ser simples, así los aprendizajes se van engranando uno sobre otro. Luego, tiene que haber un final determinado, ya que no se puede hacer continuo al infinito. Hay un punto de partida y un punto de llegada previa y claramente establecidos. Por último cada nivel tiene que estar dispuesto en correlación con el otro. A través de este control del tiempo y del espacio se va a ir formando este hombre dócil, que adquiere ciertas capacidades para que pueda funcionar correctamente en otros espacios y tiempos, como el de la fábrica. Que aprenda a reutilizar esa energía acumulada y encauzada por estas instituciones de normalización con el fin de ser útil y obediente según la función que le es dada en el entramado social, cuando pueda salir y habitar en ella.

El control de este espacio y tiempo es fundamental para el desarrollo disciplinario. Además, estos controles se corresponden. Vigilar el espacio es controlar el tiempo. Igualmente, para poder lograr capitalizar todo el trabajo hecho sobre los otros se va a realizar a través de tres dispositivos que buscan hacer efectivo el control del espacio y el tiempo: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen, que van a traer el éxito sobre las sociedades disciplinarias. Cada uno de estos busca individualizar a quienes están dentro de estos sistemas de vigilancia, para asegurar que haya cumplido con los requisitos necesarios para poder salir o pasar a la siguiente etapa y, sobre todo, hacer efectivo el trabajo hecho sobre sus cuerpos. Estos tres dispositivos van a vigilar y controlar el paso de los individuos por el espacio y a través del tiempo, asegurando el buen funcionamiento de las estrategias para construir el hombre dócil y útil necesario para salir al mundo ya normalizado. En el caso de la escuela, el objetivo es crear en el cuerpo infantil al hombre civilizado, supliendo la carencia inicial de razón y moral. Transforman al niño infantilizado en un adulto socializado. Como dice Dubet (2013) “este programa cree que la socialización está orientada a inculcar normas que configuran al individuo y simultáneamente lo vuelven autónomo y «libre»” (22).

La vigilancia jerarquizada funciona como un poder maquínico que controla todo el sistema. En el encierro cada uno cumple su función porque está siendo observado. No es propio de un único sujeto el vigilar en este sentido, sino de un sistema: “el poder en la vigilancia jerarquizada de la disciplina no se tiene como se tiene una cosa, no se transfiere como una propiedad; funciona como una maquinaria [...] es el aparato entero el que produce ‘poder’ y se distribuye a los individuos en ese campo permanente y continuo” (Foucault, 2008: 207). En esencia, toda vigilancia tiene un vigilador que está más alto en la pirámide haciendo que este *poder* sea cada vez más invisible, ya que nunca uno sabe cuando está siendo mirado.

Es lo que Foucault luego va a decir del panóptico: ver sin ser visto. Cada uno tiene un rol y cada uno es controlado, todos dependen de otro que vela porque las cosas se cumplan. Al mismo tiempo que el alumno es controlado por el docente, este es por el director y, a su vez, este por el inspector (Narodowski, 2015). En sí, la vigilancia jerarquizada es un encaje espacial:

El poder disciplinario, gracias a ella, se convierte en un sistema “integrado” vinculado desde el interior a la economía y a los fines del dispositivo en que se ejerce. Se organiza también como un poder múltiple, automático y anónimo; porque si es cierto que la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones bajo, pero también hasta cierto punto de abajo arriba y lateralmente. (Foucault, 2008: 206-207)

A su vez que:

La vigilancia abarca todas las actividades escolares; nada puede quedar hecho sin ser observado ni chequeado. [...] Mirada que atraviesa muros y paredes, que controla actividades, que se apoya en todos los ámbitos del establecimiento, pero también acompaña a los alumnos hasta la puerta de la escuela e, incluso, hasta la calle. (Narodowski, 2015: 105)

La efectividad de la vigilancia jerarquizada es que se imprime en el individuo a tal punto que se debe sentir vigilado constantemente, incluso fuera de la institución. La vigilancia *acompaña hasta la calle*. El poder, entonces, tiene que ser unidireccional, ya que es de unos sobre otros. Es de los docentes sobre los alumnos, de los médicos y enfermeros sobre los pacientes, del patrón sobre los empleados. El poder de esta vigilancia tiene como fin guiar la subjetividad constantemente al punto de que hace lo que se pide con autonomía. De esta manera el alumno, el ciudadano, va a actuar según una manera determinada porque se instauró en él la ley de una forma tan concreta y eficiente que la respeta por propia iniciativa, como si fuera su propia voluntad, o, como dice Dubet (2005) se crea una manera de ser sujeto. Como lo describe Byung-Chul Han (2018), el poder se logra cuando “el súbdito *quiere* expresamente, por sí mismo, lo que quiere el soberano, cuando el súbdito obedece a la voluntad del soberano *como si fuera la suya propia*, o incluso la anticipa” (13). Cuando el poder es real se vuelve parte de la voluntad misma, en cambio, el poder se va perdiendo a medida que se necesita de la coerción para sostenerlo. Esto se debe a que la violencia visibiliza a quien quiere ejercer poder.

La sanción normalizadora actúa como dispositivo que viene a corregir la desviación con respecto, justamente, de la norma (Corea & Lewkowicz, 2004). Como dice Foucault

(2008), “lo que compete a la penalidad disciplinaria es la inobservancia, todo lo que no se ajusta a la regla, todo lo que aleja de ella, las desviaciones” (209). Pero este dispositivo no tiene un carácter punitivo, no busca sólo castigar, sino que es correctivo, ya que pretende encauzar para maximizar la producción. Además, no sólo funciona en cuanto actúa sobre lo incorrecto, lo prohibido, lo “malo”, sino en cuanto también premia lo correcto, lo permitido, lo “bueno”. La sanción tiende a volver *normal* al individuo sobre el que está actuando. Hace que, por un lado, se homogenice ya que se espera lo mismo de todos los de su rango (la regla es igual para los alumnos, pero los docentes tienen otra que los supervisa, etc); por el otro, individualiza al sujeto ya que permite “determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útil las diferencias ajustándolas unas a otras” (Foucault, 2008: 215). La sanción homogeniza porque son las mismas capacidades para todos e individualiza porque se sabe las de cada uno por su ubicación en el espacio. De esta manera, “las disciplinas conllevan un discurso que será el de la regla [...] el de la regla natural, el de la norma, [...] ¿qué normalizan? El cuerpo” (Rodríguez & Bossa, 2019: 88).

Esta norma sirve como guía y ejemplo que todos conocen y todos siguen. Entonces, va a tener una función correctiva, porque se aplica a aquellos que se apartan de la regla y, por lo tanto, es ejemplificadora. No sólo actúa sobre los alumnos que cometieron una falta, sino sobre aquellos que pueden llegar a cometerla en el futuro, una especie de advertencia a las consecuencias de los actos. Este modo de castigar sirve para evitar futuras insurrecciones. Por ejemplo, ir al rincón o a la oficina del director, salir del aula para buscar una amonestación o perder el recreo. Los castigos tienen el objetivo de prevenir sobre las acciones futuras de todos los individuos (Foucault, 2008). El castigo actual (en cuanto acto) sirve de sostén del castigo virtual (el que está por ser), noción que trabajaremos más adelante. Entonces, de alguna manera, el castigo que está sucediendo ahora se virtualiza a fin de poder actuar sobre los cuerpos en el futuro, previendo y anticipándose a las acciones de los otros. La sanción funciona en el espacio en cuanto sucede en un aquí y ahora a la vista de todos para que sea efectiva en el futuro. De la misma manera, quien cumpla con la norma a la perfección (quien menos esté desviado con respecto a ella) recibirá frente a todos una recompensa: el abanderado, el premio a mejor alumno, un lugar cercano al maestro, etc. Así, quedará bien visible qué se entiende por un buen o mal alumno. Queda abierta a la mirada de los otros lo que se espera de cada uno de los que forman parte de la institución, asegurando también lo que les espera a aquellos que no se apeguen a las normas. Tanto por el premio o el castigo se visibiliza para normalizar.

El examen es un dispositivo que sintetiza y reúne los otros dos. Como dice Foucault (2008) en el examen se dan los otros dos dispositivos, ya que establece una forma de mirar, clarificando, clasificando, calificando y castigando, logrando establecer criterios comunes para un conjunto heterogéneo a fin de homogeneizarlos, o sea normalizarlos. En el examen “vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad ” (215). La escuela está constantemente desplegando formas de examen y evaluaciones ya que está en todo momento comparando y midiendo progresos, capacidades, conocimientos, permitiendo el control, la medición y la sanción. Este dispositivo es útil en volver objetivable aquello que se está midiendo, volviéndolo impersonal. Se establece una distancia entre el observador y el observado, haciendo que el poder se torne más invisible, ya que pone su marca de manera objetiva. Es el alumno quien no alcanza los objetivos pretendidos: “En el espacio que domina, el poder disciplinario manifiesta, en lo esencial, su poderío acondicionando objetos. El examen equivale a la ceremonia de esta objetivación” (Foucault, 2008: 218). Hay un dominio del espacio y el tiempo por parte del examen, ya que determina el paso y la adquisición de las capacidades previstas.

Esta idea de objetivación es lo que mantiene al sujeto en observación constante, a fin de poder ser estudiado en cuanto individuo, pero al mismo tiempo homogeneizado a través de la pretensión de alcanzar objetivos comunes. Además, impone de cierta manera el poder de la sanción normalizadora: ya que el examen es un recurso descriptivo, se aparta de una mirada subjetiva. Es parte de una burocracia ciega: dice, mide y expresa (o no) lo que el estudiante sabe, puede hacer, alcanza. Tiene criterios definidos y certificados. No está librado al azar. En este sentido, hace que el sujeto dependa de él mismo, ya que es él quien tiene que alcanzar los objetivos, cumplir con las tareas, hacer los ejercicios y demostrar que está listo para el próximo nivel. Además, permite al docente recuperar datos sobre este y, así, poder ubicarlo en el espacio según su función, su grado, sus aptitudes. El examen pone en evidencia cuál es el lugar que le corresponde a cada uno de los sujetos que se someten a él. El dispositivo tiene como función individualizar a los sujetos y poder estudiarlos en cuanto tales a la misma vez que hace “una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar” (Foucault, 2008: 217).

Las sociedades disciplinarias, a través de las instituciones de secuestro, toman a cada uno según su desvío de la norma, haciendo que cuanto más lejos se esté de ella mayor será su individualización, su conocimiento sobre este. En este sentido, “el niño está más

individualizado que el adulto, el enfermo más que el hombre sano, el loco y el delincuente más que el hombre normal y el no delincuente” (Foucault, 2008: 224).

La carencia, o sea, lo que falta en cada una de estas individualizaciones, es lo que necesita el cuidado, la observación constante para poder devolverlas a la norma. Separarlos del mundo social, secuestrarlos, para lograr normalizarlos a fin de que vuelvan a formar parte de este entramado social. El niño, el enfermo, el reo necesitan de estas instituciones para poder volver a la sociedad como personas normales; en algún punto, es el mejor lugar para habitar en estos estados, ya que sin las instituciones no podrían formar parte de la sociedad. En otras palabras, el alumno es un recorte (infantilizado) de la población que es individualizada y secuestrada en una institución específica por su carencia (falta de razón y autonomía), para que a través de un saber específico y metódico lo normalicen.

### **1. 3. La Escuela y la Ciudadanía**

La sociedad disciplinaria pretende crear adultos normalizados que se llamarán ciudadanos. Estos tienen que ser parte de la organización social participando políticamente y produciendo económicamente. La escuela, a través de mecanismos sofisticados, funciona como una institución capaz de producir un sujeto político determinado en dos sentidos principales: en el trabajo por un bien común, y en relación ante la ley. La escuela hace que el alumno desarrolle conocimientos y habilidades para poder crear un proyecto de nación determinado, dando lugar a un hombre civilizado y que pueda delegar su soberanía frente a una ley nacional.

#### **1. 3. 1. Sujeto Nacional**

La creación de un sujeto nacional fue, en el caso de la Argentina, lo que pretendió Sarmiento. Pensar el país era pensar la necesidad de una homogeneidad cultural que hiciera posible la construcción de una nación y de un estado nacional (Giovine, 2001). Adhiriendo así a la idea de que la educación iba a integrar al individuo en el sistema social. De esta forma la educación toma un lugar central, ya que por un lado va a homogeneizar a la población, y por el otro lado, va a poder construir un país en torno a la delegación de la soberanía por parte de los sujetos.

“¿Cómo se hace para gobernar una nación formada por ciudadanos civilizados libres e iguales?” (Giovine, 2002: 10). Habría que pensar, entonces, en cómo se constituyen nuevos ciudadanos donde antes había una masa heterogénea (no sólo de inmigrantes, sino de gauchos y pueblos originarios). Por esto, el Estado que se está constituyendo tiene la necesidad de crear e incorporar a la población a un núcleo cultural común, que se adueñe de sus derechos y obligaciones, que haya un único idioma y símbolos comunes. En esta perspectiva la escuela iba a funcionar como una aliada: debería transmitir una cultura civilizatoria homogénea.

Hay que entender este proceso, en el cual Sarmiento toma un lugar fundamental, como una forma de eliminar todo lo que es distinto a lo civilizado. En este proyecto de poder pensar y lograr la identidad nacional, como dice Giovine (2001), hay que barrer con todo lo que se le oponga. Había que civilizar a la población a través de la instrucción pública. Esta instrucción consistía en desarrollar en los individuos unas habilidades y conocimientos comunes para que podamos convivir como sociedad. Este nuevo modelo, para Sarmiento (1993), iba a dar las bases para una nueva conquista del bárbaro, ya que proporcionaría las condiciones necesarias para establecer las funciones de poder de los gobiernos nacional y provincial, además de facilitar la expansión de la enseñanza pública (Giovine, 2001).

Juan Carlos Tedesco (1993) dice que el sistema educacional argentino, en su conformación, tuvo al menos dos objetivos principales: letrar y nacionalizar. Había que crear ciudadanos con consenso común, por ende, erradicar la “barbarie” de las provincias regidas porque todavía tenían a sus caudillos que se sublevaron al gobierno. En este sentido, la escuela nació como una solución al problema de “civilizar” a un pueblo que no estaba letrado. Había que enseñarle al “bárbaro” a leer, escribir y calcular para que pudiera construir una nación que estaba en formación. En este sentido, se puede decir que los primeros niveles de la escuela tienen el objetivo de “civilizar” a la población para crear argentinos, lograr la cohesión social bajo un mandato fuertemente homogeneizante.

La educación moral va a ser fundamental en el ideario escolar. A través de esta se afianza la dignidad del ciudadano, queriendo lograr que se pueda gobernar a sí mismo a través de valores propios de la república. De esta forma, teniendo ciudadanos dignos, se va a dignificar el conjunto social. Además, una moral común civiliza, ya que aleja al hombre de la violencia propia de la barbarie. El único progreso posible es a través de la erradicación de esta. Así, dice Giovine (2001):

La producción de un ciudadano debe basarse en la construcción de un sujeto político, único, abstracto, homogéneo que sirva a los intereses de la nueva república, pero

invirtiendo los términos: la república crea al ciudadano y éste a la sociedad moderna.  
(24)

Esto trae, para Giovine (2001), tres cuestiones importantes. La primera es la idea de la conformación de la identidad política nacional como un producto artificial, teniendo que excluir las formas preexistentes (como el gaucho, etc). La segunda es la idea de igualdad como uniformidad, ocultando las diferencias sociales, culturales: después de escolarizarse todos deberían estar en igualdad de condiciones. La última cuestión es la escuela entendida como un lugar de construcción de un ciudadano libre capaz de gozar de sus propios derechos. Una Nacionalidad Universal: una república que cree ciudadanos ilustrados y virtuosos, siendo la herramienta más poderosa la razón humana, y la escuela pública y los maestros los agentes del necesario cambio social (Giovine, 2001). No hay que construir a partir de lo que es dado (la barbarie), sino que hay que reconstruir a partir de la imposición-legitimación de un ciudadano político que obedezca a pautas racionales y universalistas. Hay que educar al ciudadano ético, moderno y republicano (lo civilizado).

Este esfuerzo de ciudadanía e interés civilizatorio, para Corea & Lewkowicz (2004) está dado por “el sujeto constituido en torno de la ley” (20). En este sentido, el ciudadano civilizado se constituye en condición de igualdad y respeto ante una ley común. Esta constitución se da a través del disciplinamiento para que delegue su autoridad ante la ley, ya que el ciudadano “es, en principio, depositario de la soberanía, pero ante todo es depositario de una soberanía que no ejerce. La soberanía *emana* del pueblo; no *permanece* en el pueblo” (21). Entonces, ser ciudadano es saber delegar la soberanía, en cuanto es otro quien crea, legisla y quien vela por el cumplimiento de la misma. De hecho, esta delegación es posible gracias a que el ciudadano es un individuo educado. En otras palabras, gracias a que los sujetos han pasado por la tecnología escolar.

Como se vió más atrás, el poder se torna invisible, para que el otro actúe bajo la voluntad y ley del soberano creyendo que es la suya propia. La escuela imprime la ley universal en el cuerpo de los alumnos, haciendo que esta quede dentro y pasen a actuar con autonomía y, por sobre todo, que no queden a merced de una ley particular. Los ciudadanos obran y viven bajo una ley que no es propia, sino apropiada. En este sentido, el ciudadano actúa autónomamente, no porque viva bajo su propia ley, sino porque vive bajo una ley común que se le imprimió en el cuerpo, y ya no necesita de un otro que lo esté supervisando, como puede ser el docente.

Dubet (2013) de manera muy clara dice que la “verdadera magia del programa institucional es que produce un individuo autónomo, es decir, un actor conforme a las

normas, a las reglas sociales, y un sujeto dueño de sí mismo” (44). El sujeto actúa de acuerdo a unas leyes que no son propias, sino que vienen de dictadas por las reglas sociales, y esto es ser dueño de sí mismo.

Parte de la disciplinabilidad escolar es volver nacional al sujeto para que trabaje para la patria y la ayude a crecer, respetando e interiorizando la ley, que es común. Así la hace propia, volviéndose autónomo y delegando su soberanía a un otro en pos de este proyecto nacional.

#### **1. 4. La Escuela Santuario**

Foucault (2008) habla de la arquitectura de las instituciones disciplinarias como un tipo de construcción que “ya no está hecha simplemente para ser vista (fausto de los palacios) o para vigilar el espacio exterior (geometría de las fortalezas) sino para permitir un control interno, articulado y detallado -para hacer visibles a quienes se encuentran dentro” (201). Las instituciones dentro de estas sociedades disciplinarias tienen como dispositivo el encierro, la clausura, el secuestro, para poder controlar las actividades que en estas suceden, y así poder asegurar que se vaya imprimiendo en los cuerpos los principios fundamentales de la ciudadanía para que puedan ser reutilizables en el futuro. El encierro es posible ya que opera bajo un poder invisible, que en el caso de la escuela puede ser entendido como un espacio que es, antes que nada, sagrado. Esta institución distingue el adentro por estar apartada del mundo del afuera, pero con un relato distinto: “la escuela es un santuario” (Dubet, 2005: 65), separando a quienes están dentro de quienes no. La escuela se pone como un lugar diferente: aquí sucede algo importante.

Si bien este espacio sagrado pertenecía a la religión, cuando nacen las repúblicas se apropian de estas formas de distribuir su saber. El Estado se instituye como un lugar que opera bajo los mismos principios y dispositivos que las Iglesias. Ya no es la fe lo que se enseña, pero sí otros principios dogmáticos: democracia, razón, ciudadanía, etc.. Como dijimos,

El programa institucional se funda sobre valores, principios, dogmas, mitos, creencias laicas o religiosas pero siempre sagradas, siempre situadas más allá de la evidencia de la tradición de un mero principio de utilidad social. (Dubet, 2013: 35).

En este sentido, cuando los estados nacionales asumen el control y distribución de la educación, hay un cambio de contenido situándose “ante todo en el mismo nivel que ella [la

iglesia], en el orden «sagrado» de los nuevos valores: Progreso, Democracia, Nación y Razón (Dubet, 2013: 103).

Más aún:

La escuela se concibe como un santuario laico con prácticas de neutralidad religiosa antes que anticlerical; formaba a los profesores en escuelas normales ampliamente inspiradas en el molde de los seminarios: selección precoz, vida austera y reglamentada, separación de sesgos, rigor ideológico y moral... Esa escuela apelaba a la razón de los alumnos del mismo modo que la iglesia se dirigía a su alma, ya que se consideraba que la razón era sitial de la ciudadanía, al igual que podría creerse que el alma era sitial de la fe. (103)

La escuela religiosa buscaba preparar a sus alumnos para la instrucción moral e instaurar la salvación de las almas, mientras que la escuela republicana busca instaurar la construcción de la ciudadanía. La escuela republicana copia el mismo modelo de la escuela religiosa, aunque cambiando el contenido.

La escuela es un santuario que separa dos mundos. Intenta ser un pasaje del mundo familiar-privado a un mundo social-público. En cierta medida, como veremos más adelante, a la escuela no entra el niño, el hijo, sino que entra el alumno. El sacerdote de esta escuela es el docente que tiene a cargo un saber que está vedado a quienes instruye. Si no es a través de él, no pueden alcanzarlo. Este saber tiene como fundamentos la República y la Nación, que van a oficiar como un nuevo Dios que todos tienen que respetar y seguir. Estas dos se instauran como la nueva *cosa pública*, mientras que las creencias religiosas quedarán para el mundo privado. Por estas razones hay que separar al cuerpo infantil, ya que, la formación en estos principios universales no puede darse en el interior de la formación doméstica. Tiene que ser realizada por todo un cuerpo de profesionales especializados para poder educar y socializar estas nuevas prácticas (Álvarez-Uria & Varela, 1991; Corea & Lewkowicz, 2004; Narodowski, 2015).

#### **1. 4. 1. Lo Sagrado y lo Profano**

Si la escuela es un lugar sagrado es porque oficia como vínculo entre lo divino (los saberes científicos, los valores republicanos, la democracia) y lo profano (el mundo adulto).

En primer lugar, sagrado es aquel espacio que siendo parte de lo profano se abre a lo divino. En cambio, lo profano es, como su etimología lo indica, aquello que está delante del

templo. O sea, lo sagrado es una vía de comunicación entre lo común, lo cotidiano y aquello que en cierta medida se presenta como inalcanzable. Si lo divino estuviera al alcance, no necesitaría mediador, por ende no habría nada sagrado (o todo lo sería). Lo sagrado en la historia de la religión se instaure como un lugar superior, en este sentido Eliade (1981) lo pone y lo entiende como lo real, como aquello que está saturado de ser, mientras que lo profano siempre se queda en la idea de “irreal o pseudorealidad” (11). Lo sagrado es un lugar cualitativamente superior a lo profano, lo que presenta una doble posibilidad: lo sagrado tiene un lado positivo y, al mismo tiempo, negativo. El primero, porque está cargado de ser, y pone en relación al sujeto con lo divino, lo puro. Pero, al mismo tiempo, es negativo porque su acceso tiene que estar mediado, el contacto “directo” puede ser peligroso para el sujeto. El entender y vivir lo sagrado como “maléfico” es entenderlo y vivirlo como “cargado de poder” de lo divino y por tanto como peligroso. Esto lleva a introducir normas y ritos que impiden o regulan el contacto con lo sagrado, un contacto que puede incluso acarrear la muerte (Eliade, 1981). Esta misma manera de entender el vínculo con lo sagrado, Han (2018) la aplica en el vínculo con el poder, ya que para él es más sublime en cuanto está más mediatizado (por ejemplo, a través de la ley) o sea es más invisible. En cambio, cuando a medida que se torna más visible necesita recurrir a la violencia para sostenerse. Volver el poder visible es teñirlo de violencia. Por otro lado, no solamente es impuro lo que entra en un contacto indebido con lo sagrado, sino también lo que es visto y vivido como diverso de lo sagrado, es decir, lo profano. Para acceder a lo divino se necesita una serie de ritos y pasos mediados por alguien que detente saber y poder para acceder a ellos. No todos pueden llegar por sí solos, se necesita ayuda de otro que conozca los ritos, que conozca las normas: el docente. Entrar en contacto con esto sin conocimientos es peligroso. Una característica fundamental de cómo entiende Eliade a lo sagrado es la heterogeneidad de este espacio, en el sentido de que tiene estructura y orden: “*el espacio no es homogéneo; presenta roturas, escisiones: hay porciones de espacio cualitativamente diferentes de las otras*” (Eliade, 1981: 15). Estas posiciones diferentes que se abren a partir de estas aperturas, que rompen el espacio, y conectan con lo divino, son puntos fijos desde los cuales se ordena el mundo. Se instauran como puntos fijos en el cual se puede crear el Mundo (*cosmos*), un *axis mundis* del cual se organiza toda la vida. Eliade (1981) escribe a este mundo con mayúscula, para diferenciarlo del mundo como lugar profano (*caos*). Este lugar, a partir de la irrupción de lo sagrado, instaure un universo simbólico y jerarquizado a través del cual entendemos la vida, o su sentido. No es plano, sino todo lo contrario, da lugar a distintas profundidades. En cambio, lo profano se presenta como un mundo homogéneo, sin estructura ni orden, caótico y, por ende, violento. En este sentido,

“*para vivir en el Mundo hay que fundarlo*, y ningún mundo puede nacer en el ‘caos’ de la homogeneidad y de la relatividad del espacio profano” (15). El espacio sagrado es este espacio que tiene un orden que pone de manifiesto jerarquías, prioridades, volúmenes. Mientras que el espacio profano es un lugar caótico sin ninguna luz, sin hilo conductor. El espacio profano es un desierto: nada diferencia de manera significativa la diversidad de sus espacios. Habitar este mundo es perderse, mientras que habitar el mundo de lo sagrado es encontrarse. Frente a quien no tiene la capacidad de orientarse el ámbito profano representa una amenaza:

Lo que caracteriza a las sociedades tradicionales es la oposición que tácitamente establecen entre su territorio habitado y el espacio desconocido e indeterminado que les circunda: el primero es el “Mundo” (con mayor precisión: “nuestro mundo”), el Cosmos; el resto ya no es un Cosmos, sino una especie de “otro mundo”, un espacio extraño, caótico, poblado de larvas, de demonios, de “extranjeros” (Eliade, 1981: 20)

#### **1. 4. 2. La Puerta de la Escuela**

Para poder separar estos mundos aparece la figura del umbral. La puerta que separa lo sagrado de lo profano. Este pasaje apunta a señalar la diferencia entre estos mundos. Una vez pasado esto se entra a un espacio que es totalmente otro. El umbral separa y protege el espacio sagrado para que no entre aquello del mundo profano. Las madres acompañan a sus hijos hasta la puerta de la escuela y la entrada no la tienen permitida. No pueden pasar de ahí, ellos caminan solos. Ese espacio es un espacio en el que no entra el mundo adulto:

Esta iglesia participa de otro espacio diferente al de la calle donde se encuentra. La puerta que se abre hacia el interior de la iglesia señala una solución de continuidad. El umbral que separa los dos espacios indica al propio tiempo la distancia entre los dos modos de ser: profano y sagrado. El umbral es a la vez el hito, la frontera, que distingue y opone dos mundos y el lugar paradójico donde dichos mundos se comunican, donde se puede efectuar el tránsito del mundo profano al mundo sagrado. (Eliade, 1981: 17)

La escuela actúa como santuario porque encierra a los alumnos en su interior, disponiendo una serie de ritos, conectándolos con lo divino y al mismo tiempo alejándolos de lo que no les es propio. Como afirman Álvarez-Uría & Varela (1991) “es preciso que surja un espacio de encierro, lugar de aislamiento, pared de cal y canto que separe a las generaciones

jóvenes del mundo y sus placeres” (27), propio de la forma de transmisión de otro tipos de sociedades anteriores a la moderna, como vimos páginas más arriba, donde los jóvenes compartían con sus maestros los espacios de la vida cotidiana, de las malas costumbres: la taberna y el cabaret. Concluyendo más adelante los autores agregan que:

La escuela servirá para preservar a la infancia pobre de este ambiente de corrupción, liberarla del contagio y de los efectos nocivos de la miseria, desclasarla en fin e individualizarla situándola en un *no man's land* social donde es más fácil manipularla, por su propio bien, y convertirla en punta de lanza de la propagación de la nueva institución familiar y del orden social burgués. (Álvarez-Uria & Varela, 1991: 47).

En esta misma línea, Dubet (2013) plantea la paradoja donde “el niño desaparecerá de la escuela en pro del alumno, con vistas a quedar protegido de las pasiones y de la violencia de los adultos” (108). El niño, para convertirse en adulto, debía ser retirado y apartado del mundo amenazante. Para ser lo que debía ser, no debía relacionarse. Para ser adulto, no debía compartir su mundo. Estos eran encerrados donde “no entraba la sociedad, y los niños eran antes que nada alumnos presos, de la mañana al atardecer, en un ballet disciplinario de secuencias de trabajo extremadamente formalizados” (Dubet, 2013: 105).

La escuela, entonces, es un espacio sagrado en cuanto conecta con lo superior: tanto la actitud civilizatoria de poder delegar la soberanía, como los valores republicanos que propone Dubet. Además, protege de la violencia externa a su espacio, ya que siempre está contrapuesta a un espacio profano.

## **1. 5. La Casa y la Escuela**

Las madres acompañan hasta el umbral de la escuela, dejando a sus niños ahí para que entren en el establecimiento educativo como alumnos. Ellas no tienen la entrada permitida, a menos de alguna invitación puntual o que se pida permiso, a este santuario donde se reparte el saber y se adoctrina en los valores de la civilización homogeneizando a la población. Este umbral separa el adentro protegido de un afuera amenazante. Las familias ceden la custodia de sus hijos a estas instituciones que los van a formar. Este movimiento es un dispositivo central de la pedagogía moderna sin la cual sería imposible que la escuela existiera. Entre la escuela y la familia se crea una alianza que responde a la necesidad no sólo de la clausura sino de un lugar que parece ser del alumno por naturaleza.

En la idea de universalización de la educación hay un movimiento indispensable de pasar de la educación familiar a la educación escolar (Narodowski, 2015). Se empieza a entender como un movimiento hacia la educación pública (frente a la educación privada familiar). Si bien no es así para Comenius, se puede ver una “desprivatización, al proclamarse la necesidad de que el educador no sea el padre, sino el maestro” (Narodowski, 2015: 64). Esta idea de delegar la educación a la escuela permite pensar, como dice Narodowski (2015), tres ventajas: los niños aprenden mejor entre pares, delegar la educación a un especialista “por lo que se *arrancará* la actividad educadora de la buena o mala voluntad paterna” (65) y, por último, un ordenamiento a partir de la compleja distribución social del trabajo. Cada uno de estos principios vuelve fundamental y necesario el surgimiento del dispositivo de Alianza. La educación es primordial para el futuro de la sociedad y es mejor que suceda en la institución educativa a través de métodos racionales y precisos para actuar sobre el cuerpo infantil. Si bien para Comenius, las madres son un eje fundamental de la educación ya que la escuela es complementaria a la educación familiar, para Rousseau

la única condición para establecer una alianza es que el niño (el hijo) se transforme en alumno (educando, discípulo). El padre expresa su poder en un acto auto-excluyente, capaz de nombrar soberano al maestro no sobre el hijo, sino sobre el alumno. Esta alianza es el medio capaz de garantizar un ordenamiento escolar de la educación de todos los niños... de todos los alumnos. (Narodowski, 2015: 66)

De esta manera se deja en claro que la escuela tiene pleno control sobre el alumno, pero no sobre el hijo. Igualmente, los padres delegan en la escuela la formación auto-excluyéndose siendo éste hecho el único medio para garantizar el correcto funcionamiento de la escuela. De todos modos, esta entrega hace que se extienda la escuela sobre la casa, ya que este control, como se dijo más atrás, acompaña al alumno hasta la calle. Además, la alianza que se forma hace que todos trabajen en conjunto con el mismo fin, “ya que todos los que participan de la alianza conocen y controlan los criterios de normalidad” (Narodowski, 2015: 119). Entonces, la escuela se va establecer como un espacio de educación pública en contraposición de la familia, que es un espacio de formación privada. Aunque no deberían distar unas de otras en cuanto a las intenciones sobre los hijos-alumnos, cada espacio opera de una manera diferente. Igualmente se forma una asimetría constitucional entre ambas, ya que la alianza y la delegación es de la familia hacia la escuela, que es ahora capaz de controlar a aquella a través de los alumnos, pero su principal atención es la vigilancia de estos.

La casa es un espacio distinto a la escuela, ya que tiene una jerarquía, ritos, tiempos y espacios propios. La escuela establece una comunidad política que gira en torno a intereses

comunes, siendo su principal característica la posibilidad de ser hombres libres e iguales “que tienen la oportunidad de participar en la discusión pública acerca de qué leyes y medidas deberían dirigir nuestras actividades” (Crespo & Santa Cruz, 2016: 26). O sea, la ciudadanía pertenece al campo de lo público, proviniendo la ley de esta interacción común, mientras que la casa pertenece al orden privado, y la ley viene por la autoridad del padre, que puede estar o no sometido a esta ley *pública*.

La escuela, por otra parte, es una tecnología que construye un sujeto con un saber y un poder que aplica siguiendo una autoridad. Los cuerpos que la habitan viven esta autoridad como la vive el ciudadano dentro de una nación. Hay alguien que gobierna, mientras son gobernados por esta ley común, construyendo su ciudadanía en base a esta ley común, dada por principios universales fuera de este mundo. La diferencia entre la escuela y la casa está en la procedencia de la ley y la autoridad que la gobierna. En este sentido, la ley de la escuela viene de afuera (la ciudad y la república), mientras que en la casa le viene de adentro (la autoridad paterna). Vivir bajo esta ley nos permite vivir en la comunidad que, según Aristóteles, es más perfecta que la casa, o por lo menos necesaria para poder vivir mejor (Crespo & Santa Cruz, 2016).

En la casa, el padre actúa más como un rey despótico, su autoridad está dada por la posición que ocupa, más que por la conexión con algo externo o por elección. Las leyes en la escuela están dadas por un *programa*, haciendo que el poder se vuelva invisible, ya que no depende de alguien, sino que todo el que ocupe la silla (del profesor, del director, supervisor...) va a operar con las mismas. En cambio, la casa se gobierna bajo la administración del padre. Cada casa va a tener un código propio, que si bien puede ser compartido por la comunidad, no deja de pertenecer al ámbito privado. La administración del padre, para Aristóteles, es la libre disposición de las cosas por su autoridad siguiendo el orden de amo-esclavo, marido-mujer, padre-hijo. Si la autoridad del gobierno político se da entre hombres iguales, homogéneos, en la casa hay una asimetría de poder que instaura la diferencia. Hay que tomar en cuenta que el alumno no vive como igual a los hombres, pero está adquiriendo las herramientas civilizatorias e inscribiendo una ley común para volverse autónomo y participar de esta comunidad adulta; en cambio en la casa esto se aprende, pero siguiendo una ley distinta, según cada casa, siguiendo cada uno su propio criterio de normalidad. En este sentido, la casa actúa como una reproductora de la heterogeneidad (esto se trabajará en el capítulo 3).

Botta, Campetella & Narodowski (2020), a partir del cierre de escuelas que se sufrió a partir de la cuarentena, proponen 11 tesis para discutir la problemática que trajo este suceso

en la educación. A fines de este trabajo es interesante presentar la tercera tesis acerca de que la escuela es lo contrario a la casa. Para pensar esta tesis proponen tres puntos que ayudan a diferenciar estos espacios:

1. Las escuelas son instituciones organizadas de manera compleja.
2. Las relaciones que se dan entre los miembros son distintas. En la casa sucede un vínculo primario, sustentado en lo emocional, mientras que en la escuela hay una profesionalización, un saber que actúa con el fin preciso de lograr algo determinado.
3. La escuela es un espacio público, que busca cohesionar a la sociedad, mientras que la casa es un espacio privado, que puede diferir de casa en casa. En este sentido, el cambio de espacio sería el tránsito de lo público a lo privado.

Cuando se piensa en la casa y en la escuela, se piensa en espacios muy diferenciados, incompatibles entre sí, ya que la naturaleza de cada uno tiene un origen distinto. La escuela se sitúa en el orden de lo social en cuanto espacio de formación de subjetividades, mientras que la casa se sitúa en el lugar de lo privado, que si bien es apoyo de esa subjetividad, no se ocupa de formarla. Cuando la escuela va a la casa se rompe la alianza ya que, no se dan las tres características que como decía Comenius (1986) hacían de soporte a la necesidad de delegar a los hijos al cuidado de un extraño: el docente.

## Capítulo 2: La Virtualidad y las Relaciones de Poder

La escuela se maneja dentro de un espacio delimitado por una barrera que marca un límite entre el adentro y el afuera. Lo de adentro queda vigilado, controlado, segmentado para poder trabajar sobre los cuerpos que allí se alojan. Al mismo tiempo que lo de afuera se percibe como una amenaza debiendo proteger a los sujetos que están dentro de sus paredes. La virtualidad va a actuar de tal manera que va a permitir una porosidad de esta *pared* permitiendo que entre lo de afuera-dañado. De esta manera, la pulcritud que se busca dentro queda profanada. En este capítulo se verá cómo las nuevas tecnologías, así como internet y el uso que los niños-alumnos tienen de estas plataformas, daña la tecnología escolar al punto que la desterritorializa.

Para poder abordar esto, se tomará la idea de territorio y agenciamiento que desarrollan los filósofos Deleuze y Guattari (2004; 2004b). Luego, se abordará la virtualidad como un espacio habitado, pero que permite repensar el uso (y lugar) que se dan del tiempo y el espacio, cambiando las relaciones de poder que se dan en estos nuevos territorios. De esta manera, los usuarios desarrollan un tipo de agenciamiento en estos lugares, permitiéndoles otras formas de estar con los otros y el cambio en los dispositivos que parecían fundantes de la escuela. Por último, se verá el paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control como la última disrupción de una escuela que parecería no responder a las necesidades de la época.

### 2. 1. La Territorialización

La escuela es un espacio sagrado que actúa como mediador entre un saber divino, con sus formas y rutinas, y el mundo profano de la vida adulta. La escuela, entonces, se configura como una institución de normalización para poder transmitir estos contenidos y formas “divinas” a través del disciplinamiento del cuerpo infantil, construyéndose como un espacio particular y distinto dentro del conjunto social.

Ahora, este espacio se puede entender desde la idea de territorio que, a su vez, se puede crear desde una aproximación a dos conceptos distintos. Por un lado, como el espacio material, real y concreto: esta porción de tierra donde se desarrolla y se expande algo. Esta extensión es necesaria ya que en este lugar la escuela queda separada del mundo. Se entiende así al territorio como espacio que puede ser controlado y vigilado. Un espacio que demanda

una clausura (saber quién entra y quién sale) y, por ende, una vigilancia de esta. El territorio se encuentra entre ciertos límites y tiene un soberano (médico, docente, director, etc.) que tiene por objetivo velar por la seguridad, tanto interna como frente a las amenazas que vienen de afuera. Es una forma de entender el territorio en cuanto tierra (Haesbaert, 2011).

Por otro lado, el territorio se puede asociar al conjunto de normas sociales que permiten a los habitantes relacionarse entre sí, dando lugar a entender el espacio como un modo o, incluso, un “sentimiento que inspira” (Haesbaert, 2011: 38), ya sea miedo a quedar excluido, ya sea satisfacción por pertenecer. En este sentido, el territorio está socializado y culturalizado, o sea, es una instancia de donación de significación. El territorio transmite pautas y normas, formas y características que ponen al sujeto en relación con los otros o con distintos objetos; marca lo prohibido y lo permitido, como vimos anteriormente, se institucionaliza a través de la determinación de ciertas reglas.

Haesbaert (2011) entiende la territorialidad como la búsqueda de expresar la dimensión simbólica del mundo y las relaciones humanas, definiéndolo como la tensión entre “las relaciones sociales (o culturales, en sentido amplio) y el contexto en el que están insertas” (Haesbaert, 2011: 67). Para territorializar se necesita de un espacio y un modo. En la territorialidad se da una relación de poder, donde se busca influir y controlar ya sea a las personas, o a las relaciones que estas tienen entre ellas, entre las instituciones o con las cosas.

Estas dos formas de territorio, las cuales podrían ser abordadas para entender la problemática que se busca tratar (¿cómo irrumpe la virtualidad en la escuela?), se pueden sintetizar la primera como un rompecabezas que no permite la superposición, como los países, jurisdicciones. En cambio la otra es una superposición de formas, culturas, relaciones: se comparten culturas locales y nacionales en un mismo territorio, por ejemplo. Entonces, se puede definir el territorio como un espacio concreto, vigilado y controlado, en el que se establecen formas concretas de relacionarse, atravesadas por normas preestablecidas de la cultura.

Esta forma de entender el territorio permite abordar las dos acepciones para entenderlas como una unidad. Si bien cada una explica algo distinto, las dos están situadas en una misma lógica: entender la vida social. La escuela es un territorio, en cuanto tiene sus límites, tiene su materialidad, conserva su interior y está limitado por su frontera: tiene un adentro y tiene un afuera marcado. La escuela es un territorio al que se entra y, como vimos anteriormente, es un espacio sagrado que busca diferenciarse de aquel otro espacio profano (el mundo adulto). Y al mismo tiempo, es una territorialidad en cuanto territorio culturalizado, donde se ejerce un control específico sobre los que lo habitan a fin de influir sobre estos de forma concreta, en

este caso disciplinándolos. La escuela tiene sus pautas, sus tiempos y sus normas que dan sustento al sujeto para crear relaciones con los otros.

La territorialidad es una relación de poder y, en cierto modo, de estandarización. Su control tiende a homogenizar y ver a todos los que están en él como *iguales*, en tanto están subordinados a un mismo tipo de control por la relación de individualización de “quienes se encuentran en el interior y quienes se hallan fuera de sus límites” (Haesbaert, 2011: 76). En esta línea, Puiggrós dice que hay “«territorio» donde hay «interacciones sociales» y «relaciones de poder»” (Puiggrós, 2019: 42).

La territorialidad del espacio escolar, como se vió en el apartado anterior, está dada por dos aspectos: por un lado, se instaura como un espacio de encierro con un objetivo preciso que es el disciplinamiento de los cuerpos y, por el otro, se construye como un espacio sagrado que busca ordenar y proteger. En este sentido, se puede entender al territorio como un espacio percibido y habitado “en el cual un sujeto se siente en “casa”, ya que el territorio es sinónimo de apropiación” (Haesbaert, 2011: 102).

## 2. 1. 1. *El Agenciamiento*

Este territorio en tanto apropiación se entiende, en términos de Deleuze y Guattari, como agenciamiento. Primero y principal, todo agenciamiento es, en sí, un territorio, ya que este “excede al mismo tiempo al organismo y al medio, y la mera relación entre ambos” (Haesbaert, 2011: 102), haciendo que deje lugar a algo nuevo territorializado. Estos agenciamientos están dados bajo dos conceptos fundamentales: *agenciamientos maquínicos del cuerpo* y *agenciamientos colectivos de enunciación*.

Toda relación social es un agenciamiento maquínico de los cuerpos: “Un régimen alimentario, un régimen sexual regular, ante todo, mezclas de cuerpos obligatorios, necesarios o permitidos” (Deleuze y Guattari, 2004: 31) o prohibidos. Cómo se interactúa entre los sujetos, o con las ideas y las cosas, los códigos sociales hacen que los cuerpos se dispongan de una manera especial que pone de manifiesto un tipo de relación. Por otro lado, los agenciamientos colectivos de enunciación no se relacionan con un sujeto (u objeto), sino que son regímenes de signos compartidos por una comunidad. Igualmente, si bien se pueden distinguir, los dos agenciamientos se relacionan de tal manera que no se puede pensar el uno sin el otro.

Según Zourabichvili (2007) estos agenciamientos se entienden desde una perspectiva horizontal. Así que, “se dirá que estamos en presencia de un agenciamiento cada vez que se puede identificar y describir el acoplamiento de un conjunto de relaciones materiales y de un régimen de signos correspondiente” (Zourabichvili, 2007: 16). Igualmente, agrega, no es algo que le sucede al sujeto, sino que el sujeto es un agenciamiento, sólo se constituye agenciándose. Para Deleuze & Guattari (2004), entonces, no se pueden dar estos dos agenciamientos por separado.

Schérer (2012), pone el ejemplo del amor cortés para poder explicar estos agenciamientos en cuanto relación. Este amor cortés nace a partir de la invención del estribo:

La relación *herramienta* (estribo) - *animal* (caballo) - *orden social* (caballería) - *afección y sexualidad* (amor cortés) es un agenciamiento de deseo y, en la novela de caballería, un «agenciamiento colectivo de enunciación». (76)

En este sentido, hay una creación de una forma de ser en cuanto se agenciaron cierta forma de relación de los cuerpos y del relato. Por ejemplo, Yuval Noah Harari (2014) expone que cada momento de la historia tuvo, según la forma que se tenía de relacionarse, un tipo de arquitectura específica. Cada sociedad edificó su casa según la comprensión de la persona que se tenía. En épocas medievales la dignidad de un sujeto estaba asignada por el el lugar que ocupaba dentro de la jerarquía social, y no era una cuestión intrínseca a cada ser humano, por esto los dormitorios eran espacios comunes, ya que los niños debían crecer a través de la mirada de los otros, tomando en cuenta lo que los otros veían y decían de ellos. Había un sentimiento colectivo que posicionaba al sujeto en la pirámide social. Mientras que en tiempos modernos, la importancia de la individualidad se hace tan presente que el ideal de la familia burguesa es tener una habitación para cada uno de sus hijos. De este modo que la privacidad se instituye como un valor dentro del sujeto y no fuera. Estas ideas ponen en relación a cada sujeto con el espacio, haciendo que se agencie a partir de la disposición del cuerpo y enunciados que lo hacen relacionarse de una manera *deseada*. La escuela, según lo que se fue describiendo, está pensada para que todos los actores sean vistos y ubicados en el espacio, como los espacios medievales; mientras que las casas, obviamente, siguen las lógicas actuales.

La escuela, el aula, el banco, así como la casa, el cuarto y la cama forman territorios ya que se reúne de forma integrada un agenciamiento maquinal del cuerpo y un agenciamiento colectivo de enunciación. Cada uno de estos elementos se configura como una forma de relacionarse con los otros. Entonces, la escuela es un territorio porque agencia los cuerpos que la habitan. Retomando la idea de infancia: el niño se agencia como alumno cuando entra

a la escuela, ya que esta cuenta con formas de agenciar los cuerpos y los enunciados colectivos. Se construye la escuela como un territorio para que el niño se agencie alumno cuando entre en ella. Esta institución, en cuanto tecnología social, hace que quienes entren se territorialicen, hagan territorio espacial y culturalizado, a fin de que se comporten de determinada manera, que se relacionen con los distintos actores y objetos de formas precisas y concretas. El pizarrón, el banco, el timbre, el uniforme, la posición dentro del aula, van operando sobre los cuerpos; la vigilancia, la sanción y el examen serán quienes vayan agenciando enunciados de lo que se espera de ellos. Cuando el niño pasa el “umbral” de la escuela, deja de ser quien era en el mundo profano, para agenciarse alumno en esta nueva tierra sagrada. El territorio “circunscribe para cada uno el campo de lo familiar y de lo vinculante, marca las distancias con el otro y protege del caos” (Zourabichvili, 2007: 42). El territorio dispone el cuerpo del niño en asimetría con el docente, el director y el inspector, estableciendo un orden que debe ser respetado para no quedar excluido de este y poder acceder a ese conjunto de valores y saberes que se esperan en el mundo de lo profano, o sea, el mundo del adulto.

## **2. 1. 2. La Desterritorialización**

Frente a esta territorialización, su contraparte es la desterritorialización, que trae la idea de ruptura, y nunca es enteramente del sujeto, sino que siempre se da de a dos, es una relación (Deleuze & Guattari, 2004b). La desterritorialización es el abandono del territorio. En cuanto agenciamiento es un cambio de relación que se tiene con el territorio o que se da por el ingreso a otro territorio, cuando se sale de un territorio concreto. Si el agenciamiento es una relación de poder que se tiene a partir de una relación entre cuerpos, la desterritorialización es aquello por lo cual cambia esa forma de agenciarnos, por ende, esa forma del poder. Por un lado, la desterritorialización se da en todo momento, o por lo menos este movimiento se genera constantemente en nuestra vida cotidiana, por esto se dice que “se abandona, pero no se destruye, el territorio abandonado” (Haesbaert, 2011: 115). Se pasa de un lugar a otro, de un agenciamiento a otro. El alumno, como se dijo, se territorializa como tal en cuanto entra a la escuela. En esta se relaciona de cierta manera con sus compañeros y con los distintos actores que allí hay. El alumno “es un cuerpo técnico-científico, un aparato disciplinario” (Haesbaert, 2011: 115). Este territorio tiene unas formas de ser y estar en el mundo particulares, trazadas, en este caso, por la disciplina escolar. En este lugar, se pretende

que se desterritorializa como hijo, para pasar estar al cuidado de otro, y asuma responsabilidades distintas, que pueden o no estar de acuerdo con su ser-hijo. En su casa, tendrá otras relaciones, ya que es otro el territorio, con las personas que lo habitan. Se presentarán otras formas de poder, de ser y de estar. Es lo que se plantea en el dispositivo de alianza-familia, donde es necesario extraer de la casa al hijo y delegar la soberanía para que el alumno entre a la escuela. Es necesario que las madres abandonen la educación de sus hijos a una institución especializada para poder volverlos adultos.

La desterritorialización (o la territorialización) es algo que se (des)forma a partir del cambio en la relación del sujeto con el entorno. De esta manera, este agenciamiento es cultural. Como dice Haesbaert (2011):

Los agenciamientos colectivos de enunciación no se relacionan con un sujeto, su producción no puede hacerse efectiva en el propio *socius*, ya que tienen nexos con un régimen de signos compartidos, con el lenguaje, con un estado de palabras y símbolos. (104)

Este tipo de agenciamientos tiene carácter social, ya que es algo que se impone haciéndolo anterior al sujeto. Es la sociedad la que crea estas formas de entender, de enunciar, con símbolos y palabras, cómo se tiene que relacionar, agenciar, en determinado espacio. La desterritorialización en este sentido se puede forzar, en cuanto cambio de lugar, pero el agenciamiento no. De este modo, todo proceso de desterritorialización conlleva otro proceso de reterritorialización (Haesbaert, 2011; Schérer, 2012; Zourabichvili, 2007).

Cuando el alumno sale de la escuela para habitar otro lugar, este se territorializa según el tipo de agenciamiento de ese nuevo territorio y su relación con él, dado por la relación de los cuerpos y los enunciados, relatos y símbolos. De esta manera, tiene su dificultad agenciarse de manera particular en un territorio que no es el territorio dado. O sea, el maestro se agencia maestro en el territorio escolar, pero no en el familiar. El alumno estaría desterritorializado en tanto tal, en el interior de su hogar. Por esto que

La desterritorialización implica, además, la desarticulación del referente clave de las culturas: el territorio, espacio común donde se materializan las prácticas, que marca las fronteras entre “nosotros” y los “otros” (los de “adentro” y los de “afuera”). (Herner, 2017: 170)

El territorio es sinónimo de apropiación (de lo dado) y de subjetivación (civilizada). Por esto, el conjunto de representaciones a las que refiere desembocan en ciertos tipos de comportamientos, en distintos tiempos y espacios (Guattari, 2006). La desterritorialización trae la ruptura de tiempos y espacios para poder habitar otros.

## 2. 2. Pensar la Virtualidad

La desterritorialización se da cuando cambia el agenciamiento maquínico del cuerpo y colectivo de enunciados. Cuando hay un cambio tal que cambia las relaciones de poder en un espacio y un tiempo. Con la irrupción de la pandemia se cerraron las escuelas, teniendo que pasar todos sus dispositivos a la virtualidad, creando una forma de ser de la escuela distinta de la planteada. Si bien esto no es algo nuevo, ya que hace un tiempo se vienen introduciendo las nuevas tecnologías en el uso escolar potenciando las prácticas docentes (Delgado, 2019), este acontecimiento aportó la novedad de que la forma de trabajar los contenidos escolares sea de manera virtual en su totalidad. Los esfuerzos escolares estuvieron en querer llevar lo que sucedía en la presencialidad a este nuevo espacio, cada uno desde su casa (Peña, 2010). Haciéndolo, entonces, un nuevo espacio escolar. Las escuelas y los docentes buscaron las mejores formas para mantener la continuidad pedagógica llevando a los alumnos los contenidos a través de distintas plataformas virtuales o medios de comunicación.

Si bien hay un esfuerzo muy grande por todos los actores para que los niños alcancen los contenidos, las formas se piensan desde la continuidad de lo presencial en la virtualidad. Es en las casas de cada uno donde suceden los aprendizajes, los intercambios entre docentes y alumnos, incluso entre los alumnos mismos. No hay contacto sino es a través de medios virtualizados: ya sea plataformas educativas, ya sean plataformas de mensajería. La escuela tuvo que resolver el problema del alcance y el sostén de sus dispositivos. Como dice Peña (2010) la modalidad virtual intenta crear “espacios interactivos similares a los de la educación presencial” (Peña, 2010: 128). Con las escuelas cerradas, los docentes tuvieron que resolver el tema de la presencia-ausencia de sus alumnos. A través de distintas plataformas de comunicación se tuvo que llevar el aula a la casa, trayendo algunas disrupciones en los agenciamientos de estos alumnos.

La virtualidad actúa como sostén de lo escolar, pero trae una irrupción que se puede pensar desde tres perspectivas: la virtualidad como forma de repensar el tiempo y el espacio, sobre la desterritorialización del alumno y el uso que le dan los niños a este espacio. De esta manera aparece la paradoja: la virtualidad que le debería estar dando soporte a la escuela, la está socavando.

## 2. 2. 1. *Virtualidad: Repensar el Tiempo y Espacio*

El término virtual viene del latín *virtualis*, que a su vez viene de *virtus* que lleva la idea de “fuerza” o “potencia” (RAE). Siguiendo a la filosofía clásica, virtual es lo que está en potencia, muy cercano pero todavía no es acto (Haesbaert, 2011), aunque está por ser. O sea, lo que todavía no es. En este sentido, lo virtual se opone a lo actual (y no a lo real). Haesbaert (2011) dice que “el desprendimiento del *aquí y el ahora*, o sea, lo virtual, con frecuencia, ‘no está presente’” (225). Lo virtual es aquello que no está presente y está separado en espacio y, también, puede estarlo en el tiempo (un video, por ejemplo). En este sentido, la virtualidad lleva a una territorialización, ya que tiene una forma de agenciar propia, que es distinta a lo real. Si la presencia es un aquí y ahora fijos, en un lugar, lo virtual puede estar en cualquiera lado.

La virtualidad hace que cambie la relación que se tiene con el tiempo y el espacio en general, ya que se puede estar en “dos lugares al mismo tiempo”. Por ejemplo, puedo comunicarme con un alumno que está en su casa desde mi casa a través de un “aula”. Entonces, la virtualidad tiende a desterritorializar, ya que cambia la relación que se tiene con el espacio y con el tiempo. Lopez-Neira (2017) trabaja con cuatro conceptos fuertes que ayudan a comprender mejor este proceso: convergencia digital, ubicuidad, la nube y la democratización de la información.

La convergencia digital hace referencia a los procesos de estandarización de la tecnología digital, permitiendo comunicaciones de manera transparente a través de distintos medios y de manera inmediata. Ya sea por mail o por alguna aplicación de mensajería, podemos establecer conversaciones más fluidas y simultáneas, pasar información y sitios de interés. Además, está al alcance de todos, saliendo de un formato unidireccional. Por ejemplo, tener una comunicación inmediata con los alumnos acerca de algo que se leyó en el momento o poder generar un repositorio constante de sitios de interés con respecto a un tema, preguntas, cuestiones. En este sentido, la comunicación queda registrada y puede haber mayor control sobre lo que se dice, tanto del alumno como del profesor. De esta manera, ambos quedan en la luz de la vigilancia, rompiendo la asimetría que los separaba. Las conversaciones quedan transparentes para ser observadas por quien lo necesita.

La ubicuidad tal vez sea el concepto que más aporte a entender esta problemática. Hace referencia a la idea de estar conectado en cualquier parte en cualquier lugar. Esta idea da lugar al aprendizaje ubicuo, aquel que no necesita de la presencia física. Con un dispositivo e

internet, puedo conectarme en cualquier lugar en cualquier momento. La ubicuidad hace que se pierda la observancia constante sobre el otro. Por un lado, porque este puede conectarse, pero sobre todo salir sin ningún permiso haciendo permeable el dispositivo de clausura (ya no se sabe quién está dentro y quién fuera). Por otro lado, desde las cámaras o servicios de mensajería no se puede controlar las acciones de los internos, ya que estas quedan invisibles a lo que el usuario quiere mostrar.

La nube hace que Internet sea un espacio de trabajo que, sin estar en ningún lugar, se puede “buscar, producir, gestionar y almacenar información, así como participar de comunidades virtuales de interés, asociadas a entretención, aprendizaje, trabajo, entre otros” (Lopez-Neira, 2017: 95). De esta manera, la información no está en un sólo lugar, si no que está en todos los lugares.

Por último, la democratización de la información, hace que se salga de un proceso unidireccional de la transmisión del conocimiento. De ese modo, al igual que ocurrió con la televisión (Postman, 1985), todos pueden acceder a toda la información disponible en un instante. La escuela, ahora, pierde el monopolio del saber.

La virtualidad entendida desde esta perspectiva muestran mejor la relación que se puede tener con el espacio y el tiempo. No sólo es aquello que me permite estar en cualquier lugar y en cualquier momento, sino también acceder a un mundo de información más vasto (Lopez-Neira, 2017), además de que diluye sus dispositivos de vigilancia de la escuela, porque no encierra y ésta pierde el lugar privilegiado de transmisión del saber. La virtualidad desterritorializa la escuela en cuanto pierde su lugar en la estructura de saber y poder.

Además, trae la pregunta acerca de cuáles son los espacios o los tiempos en los que se aprende, se enseña y se transmiten los valores escolares. Sin un tiempo y un espacio concretos, la idea misma de escuela se ve amenazada debido a que ya no dispone de la clausura. Cualquier persona, en cualquier lugar, con dos herramientas que ya podríamos nombrar como cotidianas y universales (un dispositivo electrónico e internet) pueden participar de cualquier tipo de aprendizaje.

Además, la escisión del espacio y el tiempo permite una mayor fluidez de paso entre distintos espacios, poder acceder cuando uno quiere el tiempo que quiera, proporcionando una autonomía sobre el control de estos ritmos y accesos inédita. Este flujo fomenta “la ruptura de las dimensiones espacio-temporales; la fluidez en su funcionamiento; la capacidad de adhesión de múltiples usuarios en tiempo real; donde predomina la igualdad y son posibles acciones colectivas” (Gil y Serna, 2014: 26).

Por último, es verdad que dentro de la educación virtual existen distintas puertas de entrada: plataformas de comunicación, videoconferencias, aplicaciones, aulas que necesitan de links, contraseñas y habilitaciones. Cada una de estas plataformas tienen que ser enviadas por un profesor que no sólo da ese acceso si no que puede aceptar o rechazar la entrada de los alumnos (o los forasteros). En este sentido, estos espacios virtuales pueden ser análogos al “umbral” de la escuela. Una especie de frontera que debe ser atravesada para entrar a un espacio que puede ser entendido como sagrado.

Es claro que en la escuela hay una puerta de entrada que separa el mundo adulto del mundo escolar. En cambio, en la virtualidad esto no sucede. En primer lugar, los padres que se quedaban del otro lado, ahora están dentro. Pueden escuchar, pueden ver, pueden participar de la clase, si así lo quisieran. En muchos casos, incluso tienen que acompañar al alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya sea porque le dan su propio dispositivo para acceder o tienen que sentarse junto a él para que este pueda llevar a cabo las distintas actividades y desafíos. En este sentido, el espacio escolar quedaría profanado por la presencia de los padres. Además, en el hogar el alumno queda desterritorializado, ya que se relaciona *con y en su casa* de una manera muy diferente a la escuela. Si bien se necesita de un permiso del docente para acceder a las plataformas, el espacio virtual queda unido a la lógica de la casa. Como el territorio es un conjunto de relaciones de poder, no termina siendo tan claro quien marca la diferencia entre lo prohibido y lo permitido: si es el docente a través de la pantalla, o la madre que está junto al niño (y la dueña del dispositivo), o si es el niño por el poder que tiene sobre lo virtual.

La desterritorialización en las plataformas virtuales se da por el hecho mismo de que no haya una figura clara de autoridad para el niño. De alguna forma, si la llave la tiene el docente, el cerrojo lo tiene el padre. O, visto de otra forma: si en la institución escolar el padre debía delegar la soberanía del hijo a la escuela, en esta inversión es la escuela quien tiene que pedir autorización para poder entrar en la casa, ya que su presencia está ahí del mismo lado del niño.

## **2. 2. *La Virtualidad y el Cambio Generacional***

En el Capítulo 1 se vio que el niño va construyendo su razón y autonomía bajo la mirada del docente que lo forma por medio de su presencia. La cultura se transmite de manera descendente en la gran mayoría de las culturas anteriores al siglo XX. La novedad de

las sociedades disciplinarias es haber creado una tecnología capaz de sistematizar este proceso. El saber pasa de los más viejos a los más jóvenes como regla general. Ya sea para conocer un oficio, los ritmos de la cosecha o cómo hacer un mejor provecho de los recursos o liderar un pueblo. Es lo que Margaret Mead llama culturas posfigurativas: “[...] en las cuales los mayores no pueden imaginar el cambio y en consecuencia sólo son capaces de transmitir a sus descendientes esta idea de continuidad inmutable” (Mead, 2003: 36). Los saberes se van transmitiendo de abuelos a padres y de padres a hijos a lo largo de generaciones. Los mayores tienen la certeza que la vida de sus nietos será muy parecida a la suya, y viceversa. La autoridad de las generaciones más grandes radica en un saber que mantiene un tipo de orden social.

En las sociedades disciplinares el docente ocupa este lugar privilegiado de transmisión. Desarrolla tácticas a través de métodos y saberes precisos que transforman al niño en adulto. En esta línea, aporta Narodowski, el maestro transmite “el monto de la experiencia social acumulada y atesorada a lo largo del tiempo, permite tener una cosmovisión lúcida y eficaz en la construcción de una realidad social estable” (Narodowski, 2016: 33). Hay un saber que al niño se le tiene vedado y se va ir corriendo el velo a medida que su madurez, su razón y autonomía se lo vayan permitiendo. Un secreto de la comunidad adulta que se le va a ir enseñando a medida que crezca, que vaya ganando terreno en el mundo de los adultos, como se dijo anteriormente.

La tecnología escolar, que surge de una cultura posfigurativa, se desarrolla con el objetivo de transmitir y producir hombres civilizados con el fin de que se vuelvan dóciles y útiles. Se infantiliza al niño de tal manera que hay que crearlo adulto, o sea, capaz de razonar y capaz de dirigirse a sí mismo, cosas que no tiene en su condición “natural”.

Con la introducción de la televisión, dice Postman (1985), (más tarde internet) y los distintos dispositivos electrónicos que permiten un fácil acceso a la información, se da una transmisión del saber donde todos acceden por igual. Para poder ver y escuchar no se necesita de ninguna descryptación (como si lo necesita la lectura) e hijos y padres pueden saber lo mismo al mismo tiempo. Las nuevas tecnologías democratizan la información al punto que aparece una ruptura generacional. El saber que antes estaba reservado para el mundo adulto y transmitido a los alumnos de manera gradual, ahora está puesto para ser adquirido por todos. Si bien este era desde un principio el objetivo de la escuela (Comenius, 1986), la novedad está en que este saber se encuentra sin intermediarios, desterritorializando el espacio. Se derriba el umbral entre el adentro y el afuera de la escuela, permitiendo la profanación de lo sagrado. El saber ya no necesita mediador. Ya no hay algo reservado para el adulto y

protegido ante los niños: el lenguaje de la TV y las redes sociales hace transparente el mensaje para que todos accedan por igual. De hecho, Narodowski dice que “la tecnología que constituye la mayor predominancia cultural [...] habrá de borrar los límites establecidos entre niños, adolescentes y adultos” (Narodowski, 2016: 16). Ya no hay secretos que deban ser enseñados gradualmente, porque la información está a la mano. Ya el niño no necesita enteramente del adulto para aprender. Esta ruptura trae lo que Mead llama cultura prefigurativa, en contrapartida de lo postfigurativo: “No se trata sólo de que los padres ya no son guías [...] No hay adultos que sepan lo que saben acerca del mundo en que nacieron quienes se han criado dentro de los últimos veinte años” (Mead, 2003: 108). Se revierte la transmisión del saber. Las generaciones jóvenes ya no miran a las más viejas, ya que todo lo que le pueden llegar a enseñar estas lo pueden conseguir por otros medios. En este sentido, el par tiene más autoridad que el superior. Lo nuevo y la innovación cobran una validez tal que es buscada y escuchada por los adultos. La tradición ya no tiene valor cultural. “Es el niño nonato, ya concebido pero alojado todavía en la matriz, quien debe convertirse en el símbolo de lo que será la vida” (Mead, 2003: 117). Lugar que antes ocupaba el abuelo. Narodowski agrega “son los adultos los que quieren parecerse a los más chicos: el ideal de nuestra cultura próxima es poseer un cuerpo virgen del paso del tiempo y libre de aquellos elementos que otrora identificaban el poder adulto” (Narodowski, 2016: 89). Es lo juvenil lo que entra en vigencia como detentor de lo aspiracional.

Por este motivo, el alumno pasa a tener un poder que antes no tenía. Se mueve en un medio que domina y que es mejor valorado que aquel que tiene el docente. Se desterritorializa en ser un depositario del saber, para reterritorializarse como poseedor del poder. Está presente en un medio que lo agencia de la manera opuesta: la virtualidad. A través de esta, puede agenciarse como *otro*. La virtualidad lleva, más allá de la televisión, las formas de una cultura prefigurativa. Ya sea a través de los dispositivos de ubicuidad y democratización de la información, ya sea porque tienen un nuevo tipo de control sobre el espacio virtual, como veremos a continuación. Además, como se dijo anteriormente, en la casa impera otro orden, otra ley que en la escuela, haciendo que los enunciados cambien. Al cambiar los hábitos y las costumbres la institución queda desterritorializada. La presencia de sus cosas y de sus padres hacen que los alumnos pierdan su agenciamiento y pasen a ser alumnos-virtuales (o sea, lo opuesto a actuales). Estos, entonces, se reterritorializan a partir de nuevas relaciones de poder con la escuela a partir de la virtualidad. En culturas prefigurativas, pero con escuelas posfigurativas, el alumno todavía podía ser objeto de

vigilancia. En la virtualidad la vigilancia queda suspendida, o por lo menos, opacada por el lugar, la presencia o el uso que los niños pueden hacer de ella.

## 2. 2. 3. *Los Niños y los Entornos Virtuales*

Estos nuevos vínculos están atravesados por el uso que tienen los jóvenes de los distintos modos online. Lo virtual produce nuevas formas de entender la realidad y las relaciones sociales, ya que en el mundo en línea se dan unas nuevas formas de socialización (Delgado, 2019). A partir de este hecho, Dominguez, Martinez & Ceballos (2017) rescatan aspectos positivos y negativos. Por los primeros, los jóvenes pueden relacionarse con todo el mundo creando medios de comunicación interactiva y simbólica que trasciende el lenguaje. Dos niños pueden interactuar más allá de poder hablar la misma lengua, a través de un juego o un lenguaje mediado por símbolos o abreviaturas (Narodowski, 2016), como se vió con las infancias hiperrealizadas. En el aspecto negativo, puede fomentar el aislamiento adolescente, llevando a la angustia, depresión, etc.

Igualmente, se busca poder entender la dinámica entre los niños, niñas y adolescentes con el uso de dispositivos electrónicos e internet a partir del uso que hacen de las redes sociales. En este sentido, los mismos autores dicen que la virtualidad hace posible un mundo que no es *actual*, pero lo más interesante es que ponen el slogan “«todo enseguida, para todos». La información ya no obedece a un lugar ni espacios concretos” (Dominguez, Martinez & Ceballos, 2017: 197).

Agenciar territorios, como vimos, es crear relaciones de poder. Si bien con la virtualidad el espacio en cuanto territorio concreto queda anulado, sí hay un territorio virtual a través de distintas plataformas que crea relaciones de cuerpos y enunciados. Esta nueva forma cambia, obviamente, las relaciones de poder. En el caso de la escuela, ya no hay una centralidad de un docente que vigila, sino que aparece una independencia por parte del alumno. El espacio virtual es un espacio que permite la socialización, pero cambia el control que se tiene sobre este espacio. Como se expuso sobre Dubet (2013), en los programas institucionales se mantiene la estructura de crear una subjetivación: el espacio virtual funda una forma de ser y estar en el mundo.

Por lo tanto, la virtualidad cambia la forma de relacionarse de la vida en general, ya que invierte la forma de transmitir la experiencia, pasando de una cultura posfigurativa a una prefigurativa. Entonces,

Reorganizan la vida cotidiana y los elementos estructurales de la cultura; de esta manera, las subjetividades se encuentran atravesadas por esta lógica emergente que se imbrica con los demás escenarios en los que se desarrolla la experiencia humana. (Valbuena, 2021: 134)

El uso que se le da a las plataformas es distinto al uso que se le puede dar al espacio concreto. Si bien se puede entender lo virtual como una continuación de lo real (Peña, 2010), en la realidad los espacios están mediados por una frontera que separa el adentro y el afuera de una manera concreta: una pared, una reja, un umbral. La frontera traza la línea de un territorio que permite una manera de agenciarse. Esto es un problema para la escuela que busca llevar lo que sucedía en lo presencial a lo virtual, ya que cada uno de estos son espacios distintos al que le corresponden agenciamientos distintos. Este nuevo espacio tiene, también, una “frontera” marcada por dos líneas: la contraseña, en primer lugar, y lo privado, como un corolario de la primera.

En primer lugar la contraseña “opera como la puerta de la casa que protege el ingreso de extraños o forasteros” (Valbuena, 2021: 141) a la propiedad privada. Este poder crea, a su vez, la ilusión de que se es dueño de ese espacio, ya que es cada uno el que ejerce la soberanía sobre esa porción de extensión de realidad. Lo que se encuentra allí es mío y sólo mío. Tanto el uso de redes sociales, como el mail o cualquier servicio de comunicación (o transacción) le pertenece a cada sujeto, ya que es quien tiene acceso irrestricto a él. Forma parte de su mundo privado. Por otro lado, al ser este espacio individualizado por una puerta de entrada estrecha, lo convierte en un espacio privado por excelencia donde cada usuario permite la entrada a quien desee, cada uno regula el acceso a ese espacio. Aunque permite la sensación de espacio público ya que abre las puertas al debate, el intercambio y el encuentro con otros (Valbuena, 2021; Vallejos, Pantoja & Rasco, 2020), tiene un fuerte carácter privativo, ya que la entrada de lo distinto está regulada por cada uno de los usuarios que decide quién participa de este mundo. O sea, el que normaliza la desviación ya no es una tecnología bajo principios universales “fuera del mundo”, sino que es cada uno de los usuarios bajo reglas y normas privadas, por lo tanto, heterogéneas. Este, además, elige qué imagen mostrar al otro o cómo relacionarse con el mundo virtual. Cuando se habla de redes sociales “el sujeto se adscribe según sus gustos, ideologías e intereses; por tanto, no hay construcción de comunidad, sólo hay un espacio en el que el sujeto muestra sus comentarios según sus creencias y adscripciones” (Vallejos, Pantoja & Rasco, 2020: 34). Se pierde la vigilancia, porque ya no se puede controlar el espacio y sobre todo “lo que se muestra”.

## 2. 3. La Sociedades de Control

Esta ruptura que trajo internet da lugar a un nuevo tipo de sociedad, que ya no se configura como una sociedad disciplinaria, sino que pasa a una sociedad de control. Esta es una nueva forma de construir y sujetar a los sujetos para que se desenvuelvan en un nuevo modo de ser y estar en el mundo, siguiendo las reglas de juego de un nuevo tipo de sociedad.

Las sociedades disciplinares buscaban poder “concentrar; distribuir en el espacio; ordenar en el tiempo; componer en el espacio-tiempo una fuerza productiva cuyo efecto fuera mayor que la suma de las fuerzas particulares” (Deleuze, 2006: 183). Concentraban todo su saber y poder en tener un dominio sobre el espacio a fin de disciplinar al cuerpo que adentro se alojaba. La causa de la eficacia de este poder estaba en “ver sin ser visto”, haciendo que la observancia sea unidireccional (de pocos a muchos) e invisible. Igualmente, para Deleuze (2006), el hecho de que Foucault haya podido develar los métodos de la disciplina habla de que estas dejan de ser efectivas. De hecho, la crisis que presentan las instituciones disciplinarias se hace visible por su afán de querer sostenerse, pero, en palabras de Deleuze (2006) estos lugares de encierro no están haciendo otra cosa que administrar “los últimos ritos y de mantener a la gente empleada hasta la instalación de las nuevas fuerzas que ya están a la puerta” (184).

Los movimientos propios de estas sociedades disciplinares son *analógicos*, en el sentido de que cada uno, si bien tienen una continuidad entre sí, está aislado. Cada institución tiene un principio y un fin y cada sujeto pasa a la próxima institución una vez que se “egresa” de la anterior. Del núcleo familiar a la escuela, luego la fábrica. Cada vez que se entra a una institución nueva se vuelve a empezar el proceso propio de esa institución. Además, es propio de esta sociedad la previsibilidad. De una institución se pasa a otra de manera secuencial (salvo por la cárcel y el hospital). Hoy, estas reglas cambian volviéndose más flexibles. La escuela que propone la sociedad de control es una que establece la formación continua a lo largo de toda la vida. De esta manera, la escuela deja de ser la escuela, ya que esta no tiene fin o se enseña más allá de ella. Esto ya había sido propuesto por la UNESCO en los años 70 cuando comenzó a hablar de la necesidad de una educación a lo largo de toda la vida (*Lifelong Learning*) (Faure, 1972). Educarse, desde un marco formal, ya no debía quedar dentro de los límites de la escuela o limitarse a ella, sino que todo ser humano debía apropiarse de este proceso a lo largo de toda su vida. *Aprender a aprender* se convirtió, en aquel entonces, en algo esencial del mundo educativo. Ya en esa época se hablaba sobre los

diferentes cambios que iban a experimentar los trabajadores en un futuro, y por eso debían adaptarse a nuevos sentidos, tipos de tareas y desafíos en su vida profesional activa. Estaba claro que había que formar a los futuros trabajadores para que sean personas con capacidad de aprender durante toda su vida e ir adaptándose a los cambios que el mundo iba a proponer. Esta formación continua da lugar a la evaluación permanente que viene a reemplazar al examen (Delueze, 2006): en la sociedad de control “uno nunca termina con nada” (186). La continuidad y la infinitud del proceso atenta contra los principios del control. Por un lado, si la formación trasciende las paredes de la escuela ya no se puede vigilar a quien está dentro, mientras que si los procesos no terminan en un momento determinado se rompe uno de los dispositivos del control temporal. De esta manera, la disciplina va perdiendo poder sobre estos sujetos que a los que se les proponen otras reglas de juego. Con internet y la ubicuidad de la formación, la disciplina es un imposible, ya que deja de importar en cuanto proceso de subjetivación. Como dice Rodríguez (2008) “la vigilancia en la era del control está más relacionada con tecnologías que con instituciones, al punto de que las primeras rompen los tabiques de las segundas” (177). Hace aquí especial hincapié en que ya no es necesario el encierro para poder vigilar. Los dispositivos electrónicos sumados al internet pueden trabajar a través de las paredes de las distintas instituciones al fin de poder vigilar a la distancia. Igualmente, como ya se dijo, el alumno puede mostrar o no, dar acceso o denegarlo de manera unidireccional. En este sentido, se podría decir que la sociedad de control individualiza más, ya que se puede ubicar a todos los usuarios y tener un saber sobre ellos, pero queda estéril al momento de disciplinar. Delueze dice que si el modelo de las sociedades disciplinarias era el fabril, en las sociedades de control es el empresarial. El modelo fábrica constituye a los individuos para que funcionen como una masa, cada uno ocupando su lugar como parte del engranaje. En cambio, el modelo empresarial propone “la más cruda rivalidad como sana emulación, como una excelente fuerza motivacional que opone a los individuos entre ellos, y que divide a cada uno de sí mismo” (Delueze, 2006: 185). Las sociedades de control vigilan de manera individual y crean a un sujeto que ya no participa de la gran máquina fabril sino que es por sí mismo. Y, como propone el *Lifelong Learning*, es un sujeto flexible y adaptable. Si las sociedades disciplinarias son un molde, en cuanto homogenizan al individuo, las sociedades de control son una modulación: “una suerte de molde que va cambiando de forma y va dando a la sustancia nuevas configuraciones” (Rodríguez, 2006: 182).

Para Han (2017) el sujeto que habita este mundo es un sujeto de rendimiento, separándolo del sujeto de obediencia que propone la sociedad disciplinar. Este nuevo sujeto

está comandado por el imperativo del poder, en tanto poder hacer, “los proyectos, las iniciativas y la motivación reemplazan la prohibición, el mandato y la ley” (Han, 2017: 26). Este sujeto empresarial, se va configurando a través de su propio forjamiento del destino. Han plantea una sociedad totalmente positiva, alejada de la prohibición disciplinaria (negatividad). Para él, la disciplina se ejerce para normalizar y corregir lo distinto, ya que presenta una amenaza (una razón por la que se lo encierra). Con la caída de estas instituciones, y la pérdida de una intención normalizadora, lo distinto queda diluido en lo igual haciendo un esquema positivo en cuanto ausencia de “no”. De esta manera, aparece una nueva forma de violencia que no es “privativa, sino saturativa” (Han, 2017: 24). Para poder lograr esto, las antiguas sociedades disciplinarias deben cambiar su paradigma, ya que parte de su forma era marcar barreras que separan el adentro y el afuera. Para Han, estas barreras inmunológicas que rechazan al forastero son contrarias al proceso globalizante. El mundo disciplinario “está marcado por límites, cruces y umbrales, por vallas, zanjas y muros. Estos impiden el proceso de cambio e intercambio” (Han, 2017: 18): hay que abrir la disciplina e iluminar al panóptico, por más que esto deje a la vista a todos.

Este nuevo sujeto ya no está encerrado, porque no lo necesita para funcionar bien. “La positividad del poder es mucho más eficiente que la negatividad del deber” (Han, 2017: 27). El deber presenta un límite a la producción, en cambio en la positividad el sujeto de rendimiento se vuelve mucho más productivo. Para lograr esto, hay que sacarlo de las instituciones disciplinarias, porque esta nueva forma tiene un incremento en el hacer del sujeto.

Esta diferencia de producción es debido a un elemento que introduce las sociedades de control: se expande el panóptico. Si la función del panóptico es *ver sin ser visto*, en las nuevas sociedades se prende la luz a fin de que el vigilante es vigilado por el vigilado:

El panóptico digital del siglo XXI carece de perspectiva en el sentido de que no es vigilado desde el único centro por la omnipotencia de la mirada despótica. Desaparece por completo la distinción entre centro y periferia, que era constitutiva para el panóptico de Bentham. (Han, 2020: 88)

Perdiendo esta asimetría esencial entre los de arriba y los de abajo, todo queda expuesto a la mirada de todos. Quienes detentaban el poder y el saber en las sociedades disciplinarias quedan desnudos a la observancia de los secuestrados. De esta manera, se establece una igualdad que aumenta la producción porque todo queda a la vista de la positividad. Nada puede ser oculto, nada puede quedar en la sombra. En la virtualidad el alumno-niño entra a la casa del docente.

En esta sociedad empresarial, nada queda oculto, además, porque todo se puede convertir en un dato observable y medible (Han, 2014). El sujeto en la virtualidad se agencia en torno al Smartphone y al *like*. Este dispositivo electrónico va a regular la actividad de los sujetos al mismo tiempo que permite acceder a una cantidad de información de los usuarios. Por esto, Han (2014) dice que

El *smartphone* es un objeto digital de devoción, [...]. En cuanto aparato de subjetivación, funciona como el rosario, que es también, en su manejabilidad, una especie de móvil. Ambos sirven para examinarse y controlarse a sí mismo. [...]. El *me gusta* es el amén digital. Cuando hacemos clic en el botón *me gusta* nos sometemos a un entramado de dominación. El *smartphone* no es solo un eficiente aparato de vigilancia, sino también un confesionario móvil. Facebook es la iglesia, la sinagoga global (literalmente, la congregación) de lo digital. (18)

Este cambio de paradigma sobre el que se apoyan las sociedades de control donde cada uno es observado por todos y al mismo tiempo que cada uno se deja observar, va a permitir un cambio de gobierno que pasa de una administración de la vida (el control biopolítico) a una administración del alma, como control psicopolítico.

Dentro de este mundo el poder psicopolítico extrae datos sobre cada persona que los da con total consentimiento y libertad. De esta forma el poder puede saber todo sobre el sujeto en tanto aspiraciones, gustos y proyectos, pudiendo leer y manipular el comportamiento a partir de conocer lo más íntimo de la persona. Las sociedades de control llevan al extremo los dispositivos de vigilancia, haciendo que el control biopolítico a través de las instituciones quede deshabilitado. Ya no interesa que la persona se discipline, sino que ceda libremente su información, volviendolo un sujeto totalmente expuesto, positivo (Han, 2017). La virtualidad será un punto fundamental, ya que a través de esta se puede acceder a un sin fin de información totalmente individualizada y singularizada que puede recrear a cualquier sujeto. Para Han (2014) el mundo de lo digital sale del *Big Brother* bentiano para entrar en el de la *Big Data*. Esta “proporcionará un acceso al reino inconsciente de nuestras acciones e inclinaciones” (72). Pero, a su vez, presenta un problema. Los datos son puramente aditivos, dando lugar a la pérdida de sentido, mientras que el sujeto necesita de la narración, de la historización, “la vida digital pierde vivacidad. La temporalidad de lo digital es la propia de lo *no-muerto*” (Han, 2014: 77). Los datos simplemente están ahí, pero no cuentan nada, no están vivos. En este sentido, no son institucionalizados, no hacen ritos ni costumbres. La virtualidad desterritorializa, de este modo, al sujeto disciplinario que cede como un acto libre toda la información.

### Capítulo 3: De lo Analógico a lo Virtual

#### 3. 1. Padres Organizados

En el 2020, con la aparición del virus COVID-19, hubo una cuarentena total y estricta que obligó al cierre de las escuelas (y de cualquier tipo de circulación). Frente a esta situación, los docentes tuvieron que volcarse a la virtualidad, llevando las prácticas educativas a distintas plataformas y medios de comunicación para poder continuar su trabajo con los alumnos. Quedó en evidencia que los esfuerzos, aunque hubo escuelas que contaban con más y mejores recursos, no fueron suficientes para contener este cierre masivo y hacerle frente a la virtualidad. En las acertadas palabras de Delgado (2019), que hace una observación sobre el uso de las plataformas virtuales, aunque un año antes, con el cierre de escuelas los intentos estuvieron en generar “las mismas prácticas educativas, solo que en otros formatos (digitales)” (32). Si bien se intentó continuar con los contenidos, la escuela perdió la capacidad de poder ejercer control sobre los alumnos. Para sostener esto se puede buscar entre razones técnicas, de calidad y posibilidad de acceso; razones pedagógicas y didácticas al momento de pensar y llevar a cabo las prácticas docentes; y razones biopolíticas ya que la que se ve atravesada es la institución disciplinar.

Esta tecnología, que es parte del programa institucional moderno, pierde su efectividad en el trabajo sobre los otros cuando migra a la virtualidad. La escuela queda esteril frente a su necesidad de clausura cuando cada uno de los que participa lo hace desde lugares distintos, no sólo físicos, sino también desde territorios en tanto relaciones. La virtualidad, en este sentido, desterritorializa las relaciones de poder que necesitan las instituciones disciplinarias para funcionar bien. Como ya se dijo, en las instituciones de encierro es el aparato tecnológico y arquitectónico el que vigila con el fin de crear un ciudadano autónomo y de normalizar a través del secuestro, la vigilancia y el control del espacio y el tiempo. En la virtualidad se pierde la observancia, ya que no es sólo en el aula donde la vigilancia actúa sobre los alumnos constantemente, también en los recreos y en los pasillos se encuentra la mirada del preceptor, del director, de los otros. La escuela en estas circunstancias pierde su poder disciplinario y, por ende, el poder de trabajar sobre el cuerpo de los otros.

Para poder construir este último capítulo se tomará como punto de partida una idea fundamental: la casa no es la escuela. Con el fin de desarrollar esto, se trabajará sobre tres principios: en la casa no hay secuestro, por ende no hay homogeneización; la escuela organiza la vida; la virtualidad desterritorializa al alumno en niño. De esta manera, se podrá

afirmar que la virtualidad no reemplaza a la escuela, ya que los dispositivos de la institución de normalización quedan desterritorializados. En otras palabras, la virtualización profana la escuela en cuanto santuario, ya que al deslocalizarla penetran en ella lógicas pertenecientes al mundo familiar o del adulto.

Para abordar estos temas, se tomará la experiencia relatada por “Padres Organizados”. Esta organización nace como un llamado de atención frente a las normas restrictivas de la apertura de escuelas que se tomaron en Argentina a raíz de la pandemia. Hubo algunas personas que empezaron a manifestarse dentro de distintas redes sociales, en especial Twitter, argumentando en contra de las medidas del gobierno. Mostrando distintos tipos de evidencia provenientes de todo el mundo, crecieron generando presión para que reabrieran las escuelas. A principios de este año, María Victoria Baratta, una de las líderes del movimiento, publicó un libro donde cuenta la experiencia de este grupo de personas y lo que fueron relevando de los distintos estudios acerca de transmisión del virus y los efectos sociales, culturales y económicos que podían traer el cierre de escuelas, etc.

No quiero meterme en los dilemas internos al cierre de escuelas ni la validez o cómo construyen los argumentos desde Padres Organizados; si estuvo bien o mal, si fue justo o injusto, o si fue justificado o no. Tampoco me dedicaré a trabajar los problemas que rodean a la justicia educativa en términos de infraestructura, conectividad y acceso que separa las escuelas que más recursos de las que menos. Lo que intentaré mostrar es cómo los argumentos de Padres Organizados sostienen que la virtualización de la escuela rompe con la lógica de una institución disciplinar, ya que desterritorializa sus dispositivos y profana el espacio. Así se pierde la oportunidad de crear un ciudadano. A partir de esto plantearé los límites de volver a la escuela virtual, o sea, desterritorializada.

### **3. 2. En la Casa no hay Encierro**

La escuela moderna, en cuanto institución disciplinaria, es una institución que secuestra parte de la sociedad a fin de ejercer un tipo de control para convertir los cuerpos en dóciles y productivos. A través del control del tiempo y el espacio los cuerpos se irán moldeando según los intereses sociales. Como dice Dubet (2005), este tipo de socialización del Programa Institucional crea un modo de subjetivación, o sea, una forma de ser y estar en el mundo. Los valores y principios que se impartan en la escuela van a ser fundamentales para elaborar este tipo de subjetividades, esta institución se construye sobre la idea de que conecta a los sujetos

con un mundo que está fuera de este, de este modo se elaboran prácticas y rituales que configuran la escuela en un lugar privilegiado dentro de la sociedad.

Para esto, en primera instancia, la escuela necesita el secuestro entendido como el encierro de los cuerpos sobre los que se trabajará. Esta clausura es fundamental para otros dispositivos como la previsibilidad y el orden del espacio, así como poder efectuar el control del tiempo: la sucesión y el término. Sin esta clausura que marque una diferencia entre el adentro y el afuera la institución disciplinaria pierde su potencia. Así, a esta se le imposibilita corregir la desviación. Para esto se utiliza la vigilancia, la sanción y el examen. Cada uno de estos dispositivos, como se dijo, están pensados para ejercer el control del espacio y el tiempo. Tanto la vigilancia como la sanción sirven para ubicar en el espacio a los individuos a fin de poder controlarlos y corregirlos. El examen hace un control del tiempo de cada cosa, marcando el fin de un aprendizaje y asegurando la incorporación del contenido y/o la habilidad. En este sentido, a diferencia de la evaluación permanente propuesta por las sociedades de control donde no hay control del tiempo en cuanto a inicio y finalización, sino de procesos que están siempre en funcionamiento.

Estos dispositivos, también, buscan homogeneizar los cuerpos, ya que el valor de referencia es un sujeto preciso, normado, civilizado. La escuela, a través de su profesionalización, ejerce un saber y un poder sobre el cuerpo infantil a fin de poder crear un hombre moderno, civilizado.

Cuando las escuelas cierran, pierden su posibilidad de secuestro, perdiendo su capacidad de homogeneizar a los individuos. Fuera del alcance de sus puertas y paredes, la vigilancia pierde poder porque los individuos que la habitan están fuera del radar. Cuando los alumnos están en sus casas ya no pueden ser mirados, vigilados ni sancionados de manera integral. Pierde su capacidad de homogeneización, dejando que las lógicas de las casas se reproduzcan.

Si la escuela no tiene capacidad de encierro, y por ende de vigilancia, la homogeneización se pierde, ya que empiezan a triunfar las diferencias por otros motivos que los intelectuales. Padres Organizados pone de manifiesto estos problemas trayendo dos problemáticas que se presentan con el cierre de escuelas: el acceso, por un lado, y el aprendizaje, por el otro.

### 3. 2. 1 *El Acceso a las Nuevas Tecnologías*

En este tiempo de cierres de escuelas salió a la luz la insuficiencia de ciertos sectores de la sociedad para acceder a las demandas de la escuela. Los sectores sociales más empobrecidos tenían que hacer un esfuerzo muy grande para poder continuar con las tareas escolares de los hijos. Esto provocaba un esfuerzo extra por parte de los padres, ya que partes de sus recursos estaban destinados a tener que comprar datos móviles (Romero, 2020). Además, no todas las casas contaban con dispositivos suficientes para atender a las necesidades de cada uno de los hijos, haciendo que dentro de una misma familia tuvieran que compartir una misma computadora o celular para realizar los trabajos. Tomando esto, Baratta (2021) dice que “las casas no son las escuelas, y muchos menos las casas de los sectores más pobres, donde no hay conectividad, faltan dispositivos y los padres deben trabajar muchas horas para garantizar el sustento” (72). Cuando las escuelas cierran pierden el carácter homogeneizante porque ahora van a depender de los recursos de la casa para poder desplegar sus dispositivos de control, quedando los alumnos a merced de las posibilidades familiares. Inés Dussel (2005), dice que el “ethos” de la escuela está centrado en poder establecer una igualdad de los alumnos y las familias y “la diferenciación por cualquier otro motivo que no fuera el de las capacidades intelectuales estaba mal vista” (4).

Si la escuela era un lugar que debía tratar a todos los alumnos por igual, con su cierre esto queda empañado porque necesita de un intermediario con distintas oportunidades. Y si las escuelas no pueden resolver este problema, queda comprometida la posibilidad de crear un sujeto nacional político, como exponía Giovine (2001).

También si miramos al interior de las escuelas se pueden encontrar diferencias entre los mismos alumnos. Ahora cada uno de ellos va a depender de la realidad familiar haciendo que dentro de un grupo homogéneo se diferencien. Estas desigualdades en las posibilidades virtuales hacen que haya distancia entre las escuelas porque su alcance cambia según la comunidad en la que se insertan y, dentro de la escuela, cada familia va a presentar distintas posibilidades para poder conectarse. En este sentido, una escuela en un barrio carenciado va a conectarse con sus alumnos de manera diferente que la de un barrio favorecido. Se podría pensar, además, que una escuela cuyos alumnos no se puedan conectar es una escuela que no puede vigilar. Un alumno que no se conecta, es un alumno que queda por fuera de la observancia. Quien tenga más acceso a internet o cuente con más dispositivos en su hogar, va a tener una experiencia de escuela muy distinta a un compañero con otras características, además de que podría estar más vigilado. Igualmente, al no tener los alumnos las

herramientas suficientes, como la autonomía, necesitan de un otro adulto que los vigile para que se conecten. Entonces, aquellas infancias hiperrealizadas van a contar con un poder mayor ya que el mundo que encarnan es “inaccesible” al mundo de los adultos porque poseen más conocimientos. En cambio, aquellas desrealizadas quedarán solas frente a la desprotección adulta y la necesidad de ocupar con urgencia su lugar en el mundo adulto.

### 3. 2. 2 *El Aprendizaje se Pierde*

Desde Padres Organizados se argumenta que con el cierre de escuelas se perdieron aprendizajes, de hecho Baratta (2021) dice que: “No solo se dejan de aprender contenidos, sino que además se pierden algunas habilidades ya aprendidas” (85) y agrega que “la educación virtual no es capaz de generar procesos de aprendizaje de la misma calidad que la presencialidad” (86). Sumadas a la pérdida de contenidos mínimos, se agregan las habilidades, no sólo las que se iban a aprender en el ciclo lectivo, sino las que ya se habían adquirido. En esta misma línea, Dominguez, Martinez & Ceballos (2017) dicen que la virtualidad dificulta el desarrollo de ciertas habilidades propias de la interacción humana “la cual permite ejercitar la asertividad, empatía y la expresión corporal, por citar algunas de ellas” (191). Baratta (2021) relata una anécdota donde una chica no tiene ganas “ni de sacarse el pijama ni de lavarse los dientes ni de bañarse. Sus hábitos adquiridos se han ido desvaneciendo poco a poco” (83). Esto deja en evidencia que en la casa hay menos control para vigilar los procesos de aprendizaje debido a que se rompe el dispositivo de alianza, y visibiliza que en la casa las madres no están preparadas ni profesionalizadas para cubrir estas necesidades o, directamente, en las casas no hay nadie que pueda vigilar dejando a los niños a cargo de una autonomía que todavía no tienen.

Esto tiene un gran impacto sobre el futuro de cada uno de los chicos y, por ende, del país. La escuela fue construida para homogenizar a la población, delegando el trabajo a esta institución de crear un sujeto nacional con ciertos valores, conocimientos y habilidades para desplegarse en la vida de una manera civilizada. Para Sarmiento, como ya se dijo, la escuela tenía que poder crear unos ritos comunes, generar una historia que unifique y disipe las diferencias económicas y culturales (Corea & Lewcowicz, 2004; Dussel, 2005). Debía dotar a cada sujeto nacional de unas habilidades comunes que pertenecen al orden de lo divino (orden, progreso, civilización, democracia, etc), para poder elaborar un proyecto de país unificado. Así se eliminaba la barbarie y se atraía y formaba la civilización, es decir que se

creaban cuerpos dóciles y productivos. Estas habilidades, entonces, son indispensables para crear un sujeto nacional.

Con el cierre de escuelas y el vuelco sobre la virtualidad, se pierde el control del tiempo necesario para poder capitalizar el trabajo sobre el cuerpo de quienes están secuestrados (Foucault, 2008). No se puede controlar el tiempo si hay pérdida del control del espacio, ya que es la unión de estos la que logra la disciplina; además, estos se concretizan (se capitalizan) en los dispositivos de vigilancia, sanción y examen. En suma, se necesita de la observación constante y el control de lo que sucede. En la virtualidad, ya sea por la imposibilidad material de los hogares o por el poder que los niños tienen en este ámbito, la ejecución de estas prácticas se hace dificultosa, o peor: queda librada a las posibilidades y el capital cultural de cada familia.

Con la pérdida de control del tiempo y el espacio se reproducen las lógicas familiares y se pierde espacio de construcción de las habilidades necesarias para formar al sujeto nacional político. La escuela cuando se desterritorializa pierde terreno en su posibilidad de formar en el sujeto las habilidades necesarias para lograr la autonomía.

### **3. La Escuela Como Centro**

La escuela santuario pone en relación valores pertenecientes al orden de lo divino. Esta conexión provee de orden la realidad estableciendo tiempos y espacios para cada proceso. No solo al interior de las instituciones de normalización, sino también como orden social. Con el dispositivo de alianza se crea un vínculo entre la escuela y la familia donde esta última le delega la tutela del hijo a aquella prometiendo devolverlo como un ciudadano autónomo. Bajo esta alianza, las madres pueden desligarse de la educación de sus hijos para poder participar de actividades productivas.

Este vínculo hace que la *escuela sea un santuario*, como decía Dubet (2005), construyendo principios y valores que se alojan fuera del mundo. La institución, justamente, está pensada para apartar al niño del mundo de lo profano, para transmitirle a un recorte de la población ciertos principios y valores para poder vivir fuera de ella. Esta situación paradójica (Dubet, 2013) hace que la escuela sea un territorio que se diferencia del resto de los territorios.

Eliade describe el espacio sagrado como un lugar que tiene una hendidura, una abertura que pone en contacto con este otro mundo. Esta rajadura va a reglar el espacio, quitándolo de

la homogeneidad del espacio profano (como el espacio plano donde todo es igual), para darle una jerarquía, una heterogeneidad. La escuela en cuanto territorio sagrado, y entendido como centro-totem, aporta dos ideas que son interesantes para trabajar. En primer lugar, el espacio escolar sagrado hace que su contraposición, el espacio profano, sea un lugar violento. Se debe proteger (y tener cuidado) a quienes están dentro de lo que está afuera. En este sentido, lo sagrado es un territorio ordenado, un lugar mejor que aquel espacio que está *delante del templo*, que se vivencia como un lugar desordenado y peligroso. En segundo lugar, el espacio sagrado organiza la vida, establece una jerarquía, se vuelve un lugar fundamental para poder entender la existencia.

### 3. 3. 1 La Escuela Como Protección

La sacralidad de los espacios establece una diferencia entre el adentro y el afuera. Un adentro preservado de un afuera peligroso. En este sentido, la escuela se piensa como un lugar que cuida de las infancias alejándolas de los peligros del mundo adulto. Estar en la escuela es mejor que no estarlo. Podríamos hablar, como dijimos más arriba, de que con las escuelas cerradas se reproducen las lógicas de las casas, perdiendo su lugar de igualdad. Los alumnos que no vayan a la escuela no podrán adquirir los contenidos y habilidades que les permitirán homogeneizarse y así participar de la vida social en condiciones de igualdad. Cuando se quedan en sus casas la igualdad se rompe, ya que empieza a operar una desterritorialización de las formas y los valores que veremos en el siguiente apartado.

Desde Padres Organizados relevan problemáticas propias que surgen a partir del cierre de escuelas. O, por lo menos, se agudizan con este hecho. En este sentido, visibilizan que la profanación escolar trae peligros a los cuerpos infantilizados. En otras palabras, están diciendo que la casa no es el mejor lugar para los niños. Baratta va desarrollando distintos ejemplos y argumentos que hacen de la escuela el lugar privilegiado para ser habitado, ya que aquí es donde se relacionan con pares y tienen de referentes a adultos distintos a sus padres, lo cual es “vital para su desarrollo físico, emocional y cognitivo” (87). Además, destaca la auto-percepción que los alumnos tienen de la escuela, a través de un estudio hecho por la Sociedad Argentina de Pediatría, diciendo que “para los más pequeños ir a la escuela los remite a los afectos, amigos, y a sentirse felices. Para los más grandes, el sentirse libres fuera del hogar” (101). La escuela, entonces, no es sólo un lugar donde suceden aprendizajes, si no que se dan otras experiencias necesarias para el desarrollo social y emocional de los alumnos.

Además, no sólo la escuela aparece como un espacio de felicidad y libertad, sino que la casa aparece como un lugar peligroso, ya que los niños que sufren problemas en su casa no tienen donde escapar. En este sentido, la escuela es “uno de los espacios de privilegio para la denuncia de abusos” (87) que mayoritariamente suceden en las casas, y llega a decir que para los “niños con malos padres no hay nada mejor que la escuela” (101). También, los niños que deberían estar en la escuela están “perdiendo interés en la comida. Se quejan de dolor de espalda y ardor en los ojos. Están desarrollando sentimientos de depresión” (84). Al mismo tiempo, por la mala calidad de la comida que consumen y por los desfases de rutinas de alimentación, se experimenta “un aumento de peso poco saludable” (100) propio de los meses de receso escolar cuando están fuera de la escuela.

En un segundo lugar, cuando Baratta (2021) trabaja el tema del virus y el contagio, relevando varios estudios, llega a la conclusión de que por un lado, las escuelas funcionan como un espacio de detección y monitoreo. En este sentido, la escuela aparece como un lugar mejor preparado para hacer seguimiento y, obviamente, como centro de vigilancia. Por el otro, y en esta misma línea, si los alumnos se contagian “lo hacen más en sus hogares que en las escuelas” (112), dejando en evidencia que la casa es un lugar más peligroso que las escuelas. En otras palabras, en las escuelas existen protocolos que cuidan mejor de la salud de los niños. Deja así en claro que en la casa no se genera el dispositivo de vigilancia.

En tercer lugar, las escuelas cuidan de las infancias ya que las protegen de la vida de los adultos, siendo el trabajo un elemento propio de este mundo. Ir a la escuela evita el trabajo de los adolescentes y los niños. Frente a las crisis económicas en modo general, y la falta de trabajo en tiempos de COVID-19 de modo particular, la necesidad de tener que ayudar en casase torna una prioridad haciendo que no sólo “muchos chicos comienzan a trabajar, sino también que los que ya trabajaban empiecen a trabajar más horas” (96), ya que cuentan con una necesidad concreta y más tiempo disponible. Si estos niños fueran a la escuela, esto no sucedería. La escuela protege a las infancias desrealizadas. Termina diciendo que si las escuelas llegaran a abrir muchos de estos chicos no volverían a incorporarse a la escuela ya que el costo oportunidad de abandonar el trabajo por la escuela es demasiado alto (Baratta, 2021).

Por último, en una escuela virtual el tiempo que los niños pasan frente a la pantalla se torna poco saludable. Se multiplican las horas frente a las computadoras y celulares, llevándolos a mayor sedentarismo, y por ende a problemas de salud. La escuela entonces también protege a las infancias hiperrealizadas:

El tiempo excesivo frente a las pantallas se asocia con experimentar sobrepeso y obesidad en la infancia. Incluso aquellos niños que ocupaban su tiempo en actividades

sociales y deportivas al aire libre reorientaron su tiempo de ocio hacia los videojuegos y las redes sociales. (100)

La escuela, de este modo, es un lugar privilegiado para que estén los niños, ya que es un espacio de vigilancia y observancia de los cuerpos. La institución escolar, por su estructura disciplinaria, se vuelve un lugar sagrado, haciendo que el mundo que está por fuera de ella sea un lugar violento y poco sano para quienes deben estar encerrados en ella. Entonces, si la escuela es el mejor espacio para los niños, la casa queda dentro del mundo de lo profano: violento y peligroso.

### 3. 3. 2 *La Escuela Organiza la Vida*

La escuela, como se dijo repetidamente, es una de las instituciones fundamentales de las sociedades disciplinares. Esto podría entenderse, en cuanto espacio sagrado, como *axis mundis* que organiza la vida (Eliade, 1981). Dentro de una institución disciplinaria cada individuo está dispuesto en un lugar específico según le corresponde por posición, grado, comportamiento, etc. Dentro de la sociedad sucede lo mismo. Como se dijo con el dispositivo de alianza: mientras algunos están en las escuelas, los padres están en la fábrica. Entonces, sin escuela en cuanto lugar de secuestro de los niños, se rompe la forma en que se entiende y se organiza la vida. Si el espacio sagrado se diferencia del profano por ser un espacio heterogéneo, que dispone de jerarquías y escalones, significa que tiene una forma de ordenar el mundo específica (no azarosa). La escuela, en este sentido, es un centro de gravedad de las sociedades disciplinares y desde allí se construye el mundo. Como se vio, la disciplina acompaña al niño incluso después de su umbral, dejando bien en claro que es desde ella que la disciplina se irriga al niño. Pero, se espera, como dice Dussel acerca del *ethos* de la escuela, que no suceda al revés: las familias no acompañan dentro de la escuela. Se puede volver sobre el ejemplo de la alimentación y sus cambios que la autora narra, para decir que las escuelas marcan los ritmos de la vida. Regulan los ciclos y la calidad de vida, haciendo que los alumnos estén mejor durante el ciclo escolar que en las vacaciones cuando no asisten a la escuela.

La virtualidad, en cuanto desterritorialización, cambia las estructuras y las relaciones de poder: hace que el niño necesite de una supervisión constante de un adulto para poder hacer sus tareas. Con una forma de educación en casa los secuestrados serían los padres. Baratta (2021) deja muy en claro esta problemática hogareña, y la iguala con la pérdida de los

aprendizajes como uno de los efectos de esta modalidad de enseñanza. Afirma que “ya notábamos los efectos nocivos que el cierre de escuelas tenía en nuestros hijos, en su ánimo, en su educación, y también en nuestro rendimiento laboral” (51), cuestión que se repite a lo largo del libro. Además, destaca que “muchas mujeres han tenido que dejar sus trabajos o han reducido las horas laborales para poder estar con sus hijos y ayudarlos” (105). El rol del cuidado cae desmedidamente sobre la mujer, ya que es un rol que se espera de ellas. Los padres (las madres), no pueden realizar con la misma calidad sus trabajos porque deben acompañar con sus tareas a sus hijos. Si a esto sumamos que no todos los hogares cuentan con dispositivos electrónicos para que los niños hagan sus tareas, los padres y madres deben ceder los suyos trayendo consecuencias negativas en los rendimientos de todos, ya que “trasladar la oficina al living del hogar puede llegar a ser una pesadilla” (Baratta, 2021: 106).

La escuela organiza la vida familiar por la necesidad de poder delegar la responsabilidad de educar a la escuela, y que de esta manera los padres puedan trabajar. La escuela virtual desterritorializa el dispositivo de alianza cuando los progenitores deben ocupar el rol que delegan sobre las instituciones escolares en detrimento de sus labores profesionales. La estructura social necesita que los niños vayan a la escuela para que los padres estén libres para ir a las fábricas. Con los niños en casa cambia esta lógica. Descentralizar las terminales escolares es hacerlas desaparecer en cuanto ya no son soporte de la organización social. Que haya tantos *axis mundis* como hogares es volver al espacio plano, sin jerarquía, volverlo profano y caótico, por ende, violento.

### 3. 4. Del Alumno al Niño

Margaret Mead toma la idea de culturas prefigurativas para explicar una transmisión de saber que es propia de sociedades que introducen una nueva tecnología. En contraposición de las culturas posfigurativas donde el saber era transmitido de los más adultos hacia los más jóvenes, en este otro tipo de sociedades son los jóvenes los primeros en dominar este nuevo saber. Entonces, estos, se instauran como los portadores de sabiduría, conquistando lo que antes les era vedado (el saber y poder). Desde esta perspectiva generacional, la tecnología virtual viene a romper con la tradición escolar, ya que no sólo pone en juego la transmisión del saber, sino que se agencia como un espacio y un tiempo distinto. La virtualidad pone al alumno como aquel que sabe, ya que maneja este nuevo dispositivo; o por lo menos, se constituye como tal. Además, como se vio, estos alumnos pueden tener cierto control sobre lo

que muestran o dejan ver a través de sus redes o los medios de comunicación entre ellos y los docentes. Si antes el poder disciplinar consistía en ver sin ser visto y en la vigilancia de los cuerpos carentes que necesitaban de la corrección y de la normalización, a través de este cambio de saber y poder ahora son ellos quienes pasan a vigilar. Esto se vuelve evidente ya que pueden tomar la decisión de dejar, o no, ver al “vigilador”. Se invierten, como proponen las sociedades de control, los roles del panóptico. O por lo menos se amplían ya que ahora muchos vigilan a muchos. El problema, entonces, se podría dividir en dos: por un lado, entender las escuelas como galpones virtualizados y, por el otro, ver cómo a través de la virtualidad sale el alumno y se conecta el niño.

### 3. 4. 1. *Las Escuelas Como Galpones Virtualizados*

Este problema sobre la vigilancia se agudiza con lo que Corea & Lewkowicz (2004) llaman *escuela galpón*, un lugar sin significado. Simplemente son cuatro paredes que “carecen de semejante cohesión lógica y simbólica” (33), un lugar donde simplemente los cuerpos materiales coinciden en un espacio físico. La escuela deja de funcionar como un lugar de centralidad y como una institución fundamental y pasa a ser un receptáculo de los cuerpos. Si bien según los autores esta crisis de la escuela está dada por la caída de la meta-institución de los Estados-nación como dadora de sentido a las demás instituciones, parece seguir la lógica de la ruptura generacional, ya que la escuela deja de ser un lugar donde se transmiten los contenidos de cada disciplina, porque eso que debiera transmitir puede ser adquirido por otros medios<sup>3</sup>. Y al perder el monopolio del saber, pierde la formación disciplinaria.

Tomando esta metáfora del *galpón*, la crisis que viene a traer la escuela virtual está ahondada por el hecho de que en este nuevo espacio virtualizado no termina de ejercer poder sobre los cuerpos. En estas escuelas-galpones que proponen Corea & Lewkowicz (2004) puede haber diferentes reglas a las de la casa, lo que genera ciertos problemas, como proponen los autores en el caso de las *malas* palabras. ¿Qué pasa cuando en la casa está permitido el uso de ciertas palabras y en la escuela están vedadas? ¿Dónde queda ubicada la escuela frente a este cambio de reglas? ¿Cómo la escuela puede impartir una normativa que

---

<sup>3</sup> Uno de los objetivos de la escuela es formar al alumno en el conocimiento. Con la irrupción de internet parecería que todos los contenidos están a la mano. La escuela, en este sentido, pierde el monopolio del saber, quedando de cierta manera obsoleta: hay formas más eficientes de distribuir el saber, una de las razones por las cuales fue creada y pensada.

es ajena a la casa? la escuela dejó entrar a la *casa* a su interior, esta ya no acompaña hasta la puerta, sino que se vuelve un continuo de la casa hacia la escuela. Parece que, en este aspecto, la escuela es un espacio totalmente ajeno al otro, a tal punto que no tienen nada que ver. Si la escuela era un espacio de formación para pasar de un lugar a otro (sagrado por el lugar que ocupa), ahora es un espacio distinto, inconexo.

En la escuela lo que impartían eran reglas para habitar la escuela y no valores universales; el jardín es un espacio reglado con pautas propias de ese lugar. Está bien que los chicos aprendan a respetarlas pero no porque ahí surja la ley general de la convivencia, sino porque de ahí surge la idea de que en cada situación tiene que haber pautas particulares. (Corea & Lewkowicz, 2004: 40)

La escuela era un lugar con reglas generales, que podríamos considerar públicas, ya que es un espacio que habitamos con otros con reglas distintas a las de la casa (propias, privadas). Se podría pensar que en la época de las sociedades disciplinares había una relación de continuidad, pero de la escuela hacia la casa. La casa era una continuación de la escuela, y viceversa. Hoy las reglas de la casa pertenecen al ámbito privado y pueden contradecirse con las de la escuela: en la casa se puede hacer uso de cierto lenguaje que en la escuela no; en la casa se puede tolerar cierto trato que en la escuela no. En este sentido, ya no hay un sentido general, sino la adaptación a cada situación (Corea & Lewkowicz, 2004). Sibila (2012), tomando el mismo ejemplo, llega a la conclusión de que “habría que aceptar que se trata de meras reglas que sólo valen dentro de los límites de cada ambiente” (97). Entonces, ¿qué sucede cuando hay un ambiente que se anula? ¿Si hay una presencia virtual de uno de los ambientes en la *actualidad* del otro?

Con la migración de la escuela a lo virtual, las reglas que prevalecen son las propias del hogar en forma general y del sujeto en forma particular. La escuela virtual queda entre el objeto tecnológico y el individuo. Es decir, por un lado está por fuera del sujeto, pero también queda fuera del objeto. Como dice Peña (2010), en la “medida que un objeto se virtualiza, se sitúa fuera de ahí, sufre una desterritorialización que genera una separación entre el espacio físico y la temporalidad tradicional” (130). Cuando el objeto escuela se virtualiza, sale de lo que es para crear otro tipo de agenciamiento, otra relación de poder. Cuando la escuela está en el hogar, permite que los sujetos se relacionen con ella de una forma distinta, ya que no entran en otro espacio que está definido por reglas, vínculos, paredes y rituales, si no que queda atravesado por una lógica diferente. En esta situación la escuela pierde el control ya que no puede disciplinar. Al no tener a disposición el espacio no puede controlar lo que sucede dentro.

Entonces, ya no hay reglas que vengan de afuera haciendo que uno se relacione con ese espacio de determinada manera, y aparecen nuevas formas de vincularse con otras reglas y dinámicas que se van ensamblando entre los jóvenes (Valbuena, 2021). Ya no hay un orden que propone el adulto, o por lo menos, un adulto profesionalizado para poder actuar sobre el cuerpo de los infantes.

### 3. *4. 2 En la Virtualidad se Conecta el Niño*

En el ámbito escolar esto se traduce al tipo de control que los jóvenes tienen de las plataformas utilizadas para la educación. Al apagar o encender tanto la cámara como el micrófono, al responder mails o mensajes de algún medio de comunicación, se desterritorializa su ser alumno en cuanto ser infantilizado, vigilado y controlado, para territorializarse en un agente de control de su propio mundo, dando lugar a la disciplina escolar según sus propias necesidades. Prácticas áulicas como hacer silencio, no levantarse, pedir permiso para ir al baño, cosas que iban imprimiendo en el cuerpo los rasgos del poder disciplinario quedan a disposición de la buena voluntad del alumno y de la familia, que pasa a ocupar un rol importante en hacer cumplir la autoridad escolar, si es que esto fuera posible. En cierto sentido, la escuela en su modo virtual queda reducida a una mera enseñanza, que, como dice Baratta (2021), está muy cuestionada, más allá del esfuerzo docente.

Las asimetrías son las que hacen funcionar a las instituciones disciplinarias, creando la vigilancia jerarquizada, estableciendo poder y control para que las cosas se hagan como se deben (Rodríguez & Bossa, 2019). Cuando esta asimetría se rompe, se pierde el control y la disciplina sobre el otro, se rompe la relación de poder entre los actores de la institución y, como ya se dijo con las escuelas galpón, las leyes caen en las reglas particulares de cada situación, que en este caso se encuentra agravada por la falta de articulación institucional de manera presencial. La consecuencia de la imposición de la virtualidad fue que emergieron otras asimetrías, pero esta vez del alumno al docente, ya que este puede dar diferentes niveles de acceso a aquel: prender o apagar la cámara, el micrófono, etc. O, para decirlo de otra forma, se vigila al vigilador. Todo queda expuesto a la mirada del otro o, por lo menos, se establece una simetría de observancia. El docente, antes, estaba de alguna manera presente en la casa del alumno, pero ahora el alumno está presente en la casa del profesor. Al caer las relaciones de poder entre los actores, se desterritorializan los agenciamientos, que a su vez se

tienen que territorializar, ya que, como dicen Deleuze & Guattari (2004b), no hay proceso de desterritorialización sin un nuevo proceso de reterritorialización.

### 3. 5. Heterotopias

La escuela se configura como un espacio territorializado: tiene un territorio y es una relación de poder. Es una institución de normalización que actúa como un espacio sagrado que permite dar un cierto orden, produciendo un tipo de agenciamiento, tanto al interior como al exterior. La virtualidad irrumpe esta institución ya que desafía algunos de sus dispositivos, como el control del espacio y el tiempo.

Para Foucault (1999) los espacios se definen por los emplazamientos de estos lugares entre sí. La idea de *emplazar* aparece en la técnica moderna como forma de almacenar información o resultados, pero también como ubicación de los “espacios de elementos marcados o codificados en el interior de un conjunto” (Foucault, 1999: 16). Cada una de estos elementos marcados se transforma en una plaza que interactúa con las otras de una forma en particular. Nos relacionamos con los espacios según se emplazan entre ellos: “el espacio se nos es dado bajo la forma de relaciones de emplazamientos” (Foucault, 1991: 17). Traduciendo en términos de Deleuze & Guattari (2004b), podemos decir que cada emplazamiento es un agenciamiento, una territorialización del espacio; que a su vez pueden ser descriptos como: Utopías y Heterotopías (Foucault, 1999).

Las heterotopías, que se podría entender como *espacios totalmente otros*, son aquellas en que “todos los demás emplazamientos reales que se pueden encontrar en el interior de la cultura están a la vez representados, contestados e invertidos; suertes de lugares que, estando fuera de todos los lugares son, sin embargo, efectivamente localizables” (Foucault, 1999: 19). Son emplazamientos que hacen visible las relaciones con el resto de las otras plazas que ocupan el espacio.

Una heterotopía “sería un lugar real en el que se yuxtaponen espacios incompatibles que, en apariencia, solamente podrían estar juntos en la literatura” (García Alonso, 2014: 336). Estas son lugares especiales, que habitan y forman parte de la cotidianidad de los sujetos. Entre ellos se encuentran templos, cementerios, pero también, zonas y barrios donde las personas acomodadas no van y otros a las que las personas desfavorecidas no entran, caminos donde sólo pueden entrar autos, etc (García Alonso, 2014). Agrega el autor que las heterotopías se forman más en base a una *relación con o para un grupo*, que como un

espacio en sí. Las heterotopías se clasifican según el tiempo o el lugar al que pertenecen y abren la posibilidad de crear nuevos espacios con sus propias lógicas. Estas tienen dentro de sí: poderes, fuerzas, ideas, regularidades y discontinuidades que las convierten en territorializaciones.

Estos lugares se potencian con Internet, ya que este es el verdadero lugar donde se puede yuxtaponer cualquier espacio, en este no hay ninguna discriminación ni categoría, “sólo existe la voluntad de fluir del sujeto” (García Alonso, 2014: 337). Si bien Foucault (1999) expone seis tipos de espacios heterotópicos diferentes, se podría establecer como punto de unión de estos que cada uno produce formas únicas para organizarse (García Alonso, 2014). En este sentido, la virtualidad se vuelve un lugar heterotópico de la escuela, ya que yuxtaponen lugares que no se relacionan entre sí, como la escuela y la casa, y propone otra forma de organizarse, como la ruptura de la asimetría docente-alumno, escuela-familia. Como dice Rodríguez & Bossa (2019)

Se hace necesario rescatar la importancia del concepto de heterotopía, porque en la internet estamos y no estamos, es un asunto de yuxtaposición de discursos, de “sentidos” que ya nada tiene que ver con la linealidad. (94)

Foucault (1999) cuando habla de las heterotopías las contrapone a las utopías, siendo estas lo que no está en ningún lugar o es un lugar idealizado. En este sentido, Machado (2016) dice que “simultáneamente su localización es inexistente o resulta imposible encontrarla y se refiere a un lugar idealizado. En tanto lugar idealizado e imaginado, la utopía no se refiere a lo que es sino a lo que podría ser” (104). Igualmente, se puede pensar en utopías situadas o localizadas, como propone Foucault. Siguiendo estas dos variantes de pensar los lugares, Machado (2016) hace una reflexión acerca de cómo los niños piensan la escuela en los barrios marginales, que puede aportar una idea al trabajo que nos convoca. La escuela se encuentra entre un espacio utópico y heterotópico.

En un primer momento, la autora recupera el concepto de heterotopía como manera de aproximarse a la intersección del espacio y el tiempo. Siguiendo a Agier (2012), cuando se piensa en los niños que se encuentran en los barrios marginales así como los espacios que habitan, se lo hace desde la idea de fuera: *lugares fuera de lugar*. De este modo “las heterotopías se constituyen antes que nada como afueras, situadas en los bordes o los límites del orden normal de las cosas” (Agier, 2012: 490). Los niños y los lugares pobres se ubican siempre en los límites de las ciudades o pueblos, pero siempre se encuentran todavía dentro de los márgenes. En esta tensión entre el margen y el adentro “los sujetos que allí viven,

quedan suspendidos entre “un adentro inaccesible” [...] y un afuera sin lugar” (Machado, 2016: 105).

A partir de esto, se puede pensar de qué manera la escuela virtual queda suspendida en este “entre medio de espacios”. La escuela cuando se virtualiza queda por fuera, en el borde, busca seguir siendo ella a través de medios virtuales, busca extender sus dispositivos a un medio que no puede soportarlos. Pero, al mismo tiempo, no está del otro lado. La escuela cuando se muda a la casa, a la virtualidad, queda entre estos dos espacios contradictorios, está entre la utopía como lugar inexistente porque está desterritorializada, pero al mismo tiempo queda dentro, como lugar heterotópico dada su virtualidad, porque pretende conservar sus dispositivos. La escuela en este sentido desaparece, ya que continúa con sus pretensiones de control, quedando estéril porque no sabe (ni puede) operar en un espacio en el que no puede ejercer el encierro ni construir al sujeto, ya que queda sin posibilidad de vigilancia.

## Conclusiones

La escuela moderna, en este sentido, se inscribe dentro de un marco más grande que es una institución que responde a su relación con otras instituciones. Este Programa trabaja sobre el cuerpo de los sujetos para poder hacerlos, sujetarlos, que en el caso de las sociedades disciplinarias sería volverlos dóciles y útiles a los fines industriales. La escuela, en este sentido, se institucionaliza como un lugar que va a repartir ciertos criterios civilizatorios para que cada uno pueda ocupar su lugar dentro del esquema social, compartiendo y trabajando por valores comunes para que podamos convivir todos juntos. La escuela, entonces, se pone como un lugar sagrado ya que los valores que transmite están ubicados fuera de este mundo y necesitan ser transmitidos por una tecnología pensada para esto, y como pivote que organiza la vida social. Con las escuelas abiertas, paradójicamente, los niños son encerrados en ellas mientras los adultos ocupan su lugar en la fábrica. Dentro de estas instituciones se van distribuyendo los espacios y pautando los tiempos para volver a ese niño (carente y heterónomo) como un adulto “completo” y autónomo para desempeñarse en ese mundo que le estaba vedado. La escuela, en cierta manera, pone aquella ley externa dentro del sujeto para que este actúe de acuerdo a esta ley sin que nada, ni nadie, se lo diga. Como institución que se desarrolla dentro del Programa Institucional, como dice Dubet, trabaja sobre la socialización de los individuos a fin de subjetivar y homogeneizar a este conjunto a fin de que su ser y estar en el mundo tengan algunos principios comunes para poder convivir.

Sobre esto, la idea de una escuela santuario puede entenderse también como un lugar de protección de lo profano. Lo sagrado establece un límite entre un adentro protegido y un afuera salvaje. De alguna manera, quienes son secuestrados (en el caso de la escuela), lo son porque el mundo de afuera se presenta como violento o impropio para ellos. Entonces, esta institución con sus paredes y sus dispositivos van a actuar para proteger a los alumnos del mundo de los adultos, para prepararlos para ese mundo. Una vez dentro de las paredes escolares se aísla del mundo volviéndolo un lugar otro. Este umbral, además, establece un límite de gobierno. Lo que suceda ahí adentro ya no es potestad de los padres sino de la escuela (entendida como parte de un programa) y este régimen común. Los padres quedan del otro lado, teniendo la entrada limitada a este espacio. Deben pedir permiso, concretar reuniones, mientras que los alumnos entran y salen con mayor facilidad.

Los alumnos están contruidos en base a estos dispositivos. En otras palabras, ser alumno es una forma de ser y estar dentro de una institución educativa. En primer lugar, ser

alumno es ser infantilizado. Ser puesto como algo que carece de otra cosa (autonomía y razón) que debe aprender para poder habitar en este otro mundo. Un mundo posfigurativo, donde el saber se transmite de forma tradicional, de arriba abajo, de los mayores a los menores. En segundo lugar, ser alumno significa poder habitar la escuela como un lugar sagrado que da acceso a un universo divino, con sus valores, dogmas y ritos propios. En tercer lugar, es estar homogeneizado. En este sentido, en este lugar está vedada la diferencia, por lo menos la inicial y externa. Lo que viene de la familia, del mundo privado, no puede entrar a la escuela. Esto trae la otra idea que estar en la escuela es habitar un mundo en el que se necesita protección del exterior: un mundo que se puede vivir o experimentar como amenazante por su heterogeneidad.

Frente a esta construcción, aparece la idea de territorialización. En la escuela, gracias a esta conceptualización del sujeto, nacen fuerzas y relaciones de poder que van a sacar al alumno de esta minoría de edad para lanzarlo al mundo adulto normalizado. Esta territorialización se da en las formas de agenciarse que tiene un sujeto dado a través del cuerpo y los enunciados en los que vive. Por esto, podemos decir que un sujeto se construye en base a estas relaciones de poder que va viviendo. El sujeto será uno en la escuela y otro en su casa. Saliendo de un territorio, en cuanto espacio y relación de poder, pasa de agenciarse de cierta manera, para agenciarse en otra. Entonces, ser alumno es un agenciamiento de estos *límites* que se dieron, que van a ir haciendo del sujeto una forma de ser y estar en la escuela. Gracias a las paredes escolares, la relación se genera haciendo un sujeto-alumno, que va a actuar en consecuencia con esta forma de ser.

Si bien los aportes de las nuevas tecnologías, los alcances de Internet, y la distribución masiva de los dispositivos electrónicos no son nuevos, en el año 2020 aparece el COVID-19 que obliga a los Estados a tomar medidas sanitarias haciendo que la población se encierre en una cuarentena estricta. En Argentina esta cuarentena hizo que los alumnos tengan que tomar sus clases de manera virtual en su totalidad, haciendo que el alumno quede desterritorializado en cuanto alumno. Esta plataforma interviene y cambia la manera de entender el espacio y el tiempo, desdoblado y desdibujando a ambos. Aprender, entonces, se puede hacer en cualquier lugar y en cualquier momento. Los límites del encierro y, por ende, de la observancia propia para volver adulto al niño, quedan debilitados frente a no poder ver la ubicación de cada uno. Por otro lado, la virtualidad cambia la estructura de la transmisión del conocimiento. Para Mead (2003) esta interrupción tecnológica da lugar a una cultura prefigurativa, donde las generaciones más jóvenes tienen un saber que los más adultos no, dando vuelta las relaciones de poder que se establecen en las sociedades disciplinarias. Los

jóvenes saben y pueden algo que el adulto *no conoce ni usa*. En esta línea, los niños se relacionan con estas plataformas como usuarios, no como alumnos. Ellos deciden qué mostrar, cómo y cuándo hacerlo. A través de las contraseñas van entrando y saliendo, dando acceso, apagando y prendiendo cámara y micrófono, contestan mensajes, mails. Pueden ir al baño, comer, jugar mientras en la sala virtual sucede otra cosa. Adquieren un poder sobre lo que entra y lo que sale, invierten su lugar de observados y pasan a convertirse, también en observadores; o en cuanto menos, manejan qué se observa y qué no. En la escuela, esto era decisión de la propia tecnología, ya que su fin es observar la conducta en todo lugar y en todo momento.

La virtualidad obliga a los alumnos a quedarse en su casa trayendo algunas problemáticas que ponen al límite las intenciones escolares. En esta modalidad, las lógicas familiares se alzan frente a la lógica escolar. La casa entra en la escuela. Lo que tiene que estar separado, se junta. Esto va a traer un problema no sólo a la intención homogeneizante de la escuela, sino a la forma en que el alumno habita ese espacio. En su casa se territorializa en cuanto hijo, y las normas que se siguen son las del padre. En la casa habita el niño y no el alumno. La virtualidad no presenta una frontera precisa como si lo hace la puerta, que actúa como umbral. Si bien, como se dijo, se necesitan contraseñas y links de acceso, no se separa de sus padres. El hijo necesita de la compañía paterna para desarrollar sus actividades o utilizar los dispositivos, que suelen ser del padre (o de la familia) para conectarse, o porque simplemente está ahí. Si bien este problema puede pertenecer a una imposibilidad técnica (se puede revertir la cantidad de dispositivos por familia), el problema se hace normativo y político en cuanto cambian las alianzas necesarias que pretendía la escuela: ahora la escuela necesita de la familia para civilizar, pero esta no es parte del Programa Institucional. En la familia la lógica es privada, las leyes son internas. Además, el padre se tiene que quedar en su casa para cuidar al niño sin poder ocupar su lugar en la fábrica, desorganizando la vida social.

Entre todo esto, el niño nunca se aísla del mundo adulto, haciendo que la escuela quede estéril en su intención de proteger al alumno de las amenazas que este presenta. Padres Organizados enfatizan este punto bajo cuatro principios “violentos”: los niños pobres están más expuestos a entrar al mundo del trabajo prematuramente, los abusos infantiles son en su mayoría intrafamiliares, en la escuela hay más y mejores protocolos para evitar el virus (que si bien hablan específicamente del COVID-19, podría extenderse a poder prevenir o registrar otras enfermedades), hay una ruptura con la rutina que ordena (esto se puede ver en la desorganización alimenticia).

Se arrancó este trabajo con una anécdota acerca de un alumno que pidió fumar en una entrevista virtual. A partir de estas conclusiones me gustaría destacar que la pregunta es acerca de un “cigarrillo”. Este elemento es propio del mundo adulto que está vedado del mundo del niño (de hecho, su venta a menores de edad es ilegal). El cigarrillo presenta un elemento de iniciación adulta, de poder participar en ese mundo que le está prohibido. Un niño, ante todo, fuma para parecer adulto. Pero ya no lo hace a escondidas, sino que lo hace en un lugar que, justamente, pretende protegerlo de estas prácticas. En este sentido, el alumno, empoderado y desterritorializado, ingresa en la escuela (virtual) un objeto que le está prohibido, con la naturalidad propia de la permisión del lugar en el que actualmente está. La virtualidad borra el límite entre la ley de una institución normalizadora y la de la casa. De hecho, el cigarrillo lo agencia adulto, autónomo y responsable. Este adolescente está mostrando que puede hacer lo que no se debe, porque no está en el lugar que se lo prohíbe.

Cuando la escuela se vuelve virtual aparece la idea de sostener. Los docentes con sus esfuerzos y dedicación están sosteniendo la escuela a través de las pantallas. Dentro de esta definición hay dos acepciones principales. Por un lado el esfuerzo de alguien, por el otro algo que no “debería” estar ahí. Se sostiene lo que por sí solo no resiste. La escuela en la virtualidad debe ser sostenida. No aguanta esta plataforma nueva, ya que los dispositivos propios de su institución, así como la manera de agenciarse de sus actores, quedan desterritorializados. Si bien es notorio el trabajo de los docentes, la tecnología escolar no está pensada ni diseñada para actuar sobre la ubicuidad del tiempo y el espacio. Los maestros y profesores destinan todos sus esfuerzos para poder continuar con la transmisión de contenidos, y en este sentido parecería que la escuela sigue viva. Pero toda la pretensión es seguir haciendo en la virtualidad lo que se hacía presencialmente. A pesar de que frente a la virtualidad la escuela parece quedar estéril, si la entendemos como institución disciplinar dentro de un programa institucional que tiene como fin la civilización y homogeneización de la sociedad . Esto deja la pregunta sobre qué clase de escuela queremos para el futuro y qué rol queremos de ella.

Por último, queda una cuestión por explorar. Ya se empezó a migrar (o se terminó de migrar) a un tipo de sociedad diferente a las disciplinarias y es lo que Deleuze llamó sociedades de control (Deleuze, 2006). En estas sociedades se refinan los procesos de control sobre los cuerpos al punto que se termina ejerciendo control sobre el *alma*, entendida como motor de lo inmaterial que mueve al sujeto (anima). Es lo que Han (2014) establece como un cambio del control biopolítico al control psicopolítico. Este nuevo sistema de actuar sobre los otros

está relacionado con la forma de producción del capitalismo actual, puesto que este último está determinado por formas de producción inmateriales e incorpóreas. No se producen objetos físicos, sino objetos no-físicos como informaciones y programas.

[...] El *disciplinamiento corporal* cede ante la *optimización mental*. (31)

Si las sociedades disciplinarias tenían como ideal la individualización en cuanto desviación de la norma a partir de la observación, en las sociedades de control se produce una individualización a partir de los datos que el mismo sujeto suministra. Es el sujeto que libremente da sus datos singularizándolo y permitiendo que el poder actúe sobre su *ánima*. En el panóptico disciplinario a los reclusos no se les permitía conectarse ni comunicarse entre ellos, en cambio en el panóptico digital se alienta a que la comunicación no termine nunca.

Estas sociedades de control se van formando a partir de la recolección de datos. En este sentido, la virtualización permite que los sujetos brinden más información de manera precisa, constante e ininterrumpida. El panóptico digital sabe constantemente dónde está cada uno, que está haciendo y qué está viendo (Han, 2014). El control de esos datos va a determinar un saber y un poder sobre los individuos, distinto al de las sociedades disciplinarias. Sería lógico que una sociedad estructurada de esta manera necesite volcar a la virtualidad todo lo que quede a su alcance, de la misma forma que la sociedad disciplinaria moldeó la escuela a bases de principios *religiosos*. Alentar, de este modo, a tornar a la escuela hacia la virtualidad sería someter a esta institución bajo una lógica que no le es propia. Entonces, ¿por qué sostener la escuela?

En la virtualidad se singulariza el individuo de tal manera que termina más apartado (aunque más comunicado). Si bien la comunicación es fluida, hay una pérdida del espacio público. Cada uno está encerrado en su propio mundo, en su propia casa, en su privacidad. Han (2017) nombra a este sujeto como sujeto de rendimiento y dice que: “por el aislamiento del sujeto de rendimiento, explotador de sí mismo, no se forma ningún *nosotros político* con capacidades para una acción común” (Han, 2014: 11). Si a esto se le suma un especial interés por la acumulación de datos que se establece a partir del sometimiento digital y virtual de los sujetos, se cae en una lejanía total. La sensación es de saber porque hay datos, pero produce la imposibilidad de poder construir juntos. Se pierden los espacios comunes y se cae en el nihilismo digital, ya que “los datos y los números no son narrativos, sino aditivos” (Han, 2014: 67), los datos no cuentan historias, por ende no dan sentido.

Las instituciones, si bien son lugares de homogeneización, control y encierro, también ofrecen una subjetivación que se apoya en lo común. En las instituciones todavía queda un proceso de narración común, una historia compartida nacional, una forma de contarnos que

nos hermana y da lugar a la cohesión social. Como decía Delueze (2006), las instituciones todavía luchan por conservar sus ritos, es decir poder apropiarse del sentido. Esto, sumado a que se entienden desde espacios sagrados, rompe con la pasividad de la homogeneidad para crear profundidades que a su vez ordenan el Mundo. Si cada uno pasa a individualizarse y separarse, no queda lugar para la realización del conjunto. El *Big Data* y su capacidad para recolectar y analizar datos se vuelve un fetiche que carece de sentido. Estos datos pueden entenderse como un espacio homogéneo, sin rupturas, que trae el caos si se lo absolutiza. Las instituciones todavía pueden ofrecer una resistencia a esta ruptura de la cohesión social. La escuela todavía tiene que ofrecer resistencia frente a un mundo que puede perder el espacio público como lugar de encuentro con lo diferente. Frente a la separación de lo que está junto en la institución, se sale de una narración común y esto termina trayendo consecuencias sobre lo social, ya que la lógica de la casa termina siendo anterior a la ciudad. Así, hay un vaciamiento de una historia común, de un ciudadano público, para pasar a ser individuos escindidos el uno del otro.

Si estamos yendo a un futuro sin escuela, hay que pensar cuáles serán los nuevos espacios públicos para poder seguir contando historias que nos unan, que nos hagan trabajar en lo común, en lo nuestro. Para, de esta manera, seguir construyendo un nosotros, una convivencia en conjunto. Como se preguntaba Nietzsche (2002): si hemos matado a Dios “¿Qué ceremonias expiatorias, qué juegos sagrados tendremos que inventar?” (134)

## Bibliografía

- Álvarez-Uria, F & Varela, J (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: Las ediciones de la piqueta.
- Agier, M. (2012) El biopoder a prueba de sus formas sensibles. *Política y Sociedad*, 2012, Vol. 49 Núm. 3: 487-495.
- Ariès, P (1986). La Infancia. *Revista de educación*, 281, 1986. 5-17.
- Baratta, M. V. (2021). *No Esenciales: la infancia sacrificada*. Ciudad de Buenos Aires: El Zorzal.
- Botta, M., Campetella, D. y Narodowski, M., (2020). *11 tesis urgentes para una pedagogía contra el aislamiento*. Buenos Aires: Pansophia Project.
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica magna*. Madrid: Ediciones Akal.
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós
- Crespo M. I., Santa Cruz M. I, (2016). *Aristóteles. Política*. Buenos Aires: Losada
- Deleuze, G. (2006). Postdata sobre las sociedades de control. *Revista de Teoría del Arte*, (14/15), 183-189.
- Deleuze, G & Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004b). *El Anti Edipo: capitalismo y esquizofrenia*. Paidós Ibérica.
- Delgado, L. L. B. (2019). El lugar del maestro en la escuela contemporánea y sus relaciones con la profesionalización docente y las nuevas tecnologías. *Educación y ciudad*, 2(37), 27-36.
- Díaz, I, y Candón J (2014). “Espacio geográfico y ciberespacio en el movimiento 15m”. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* 18 (470). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Domínguez F, G., Martínez J, A., & Ceballos G, M. J. (2017). Educar la virtualidad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50, 187-199.
- Dubet, F. (2005). ¿ Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? *Revista Colombiana de Sociología*, (25), 63-80.
- Dubet, F (2013). *El declive de las instituciones. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

- Dussel, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. *Juan Carlos Tedesco (comp.), ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino.*
- Egan K (2000), *Mentes Educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*, Buenos Aires: Paidós.
- Eliade, M (1981). *Lo sagrado y lo profano*. Guadarrama: Punto Omega.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Unesco.
- Foucault, M. (1999). Espacios otros. *Versión. Estudios de Comunicación y política*, (9), 15-26.
- Foucault, M. (2000). *Historia de la sexualidad. I. La Voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI.
- García Alonso, M. (2014). Los territorios de los otros: memoria y heterotopía. *Cuicuilco*, 21(61), 333-352.
- García-Barrera, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 19, 1-8.
- Gil, M. E. G., & Serna, E. A. G. (2014). Avatar-habitar-actuar. Jóvenes en las redes sociales virtuales: ¿habitantes, navegantes o actores digitales?. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 46(85), 253-283.
- Giovine, R (2001) *Culturas políticas, ciudadanías y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: La provincia de Buenos Aires (1850-1880)* Tesis de Maestría/FLACSO. Cap. 1. "Instituciones escolares y hombres públicos para un proyecto de nación", pag. 13-45.
- Guattari, F. (2006). *Micropolítica: cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños
- Haesbaert, R., (2011). *El mito de la desterritorialización: del "fin de los territorios" a la multiterritorialidad*. México: Siglo XXI.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. México: Octaedro editoriales.
- Han, B. C. (2017). *La sociedad del cansancio: Segunda edición ampliada*. Madrid: Herder Editorial.
- Han, B. C (2018). *Sobre el poder*. Barcelona: Herder Editorial.
- Han, B. C. (2020). *La sociedad de la transparencia*. Argentina: Herder Editorial.
- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens. De animales a dioses: Una breve historia de la humanidad*. Debate.

- Herner, M. T. (2017). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari.
- López-Neira, L. R. (2017). Indagación en la relación aprendizaje-tecnologías digitales. *Educación y Educadores*, 20(1), 91-105. DOI: 10.5294/edu.2017.20.1.5
- Machado, M. L. (2016). Entre la utopía y la heterotopía. Indicios para pensar en torno a cómo los/as estudiantes piensan la escuela en contextos de extrema pobreza urbana. *En Usos y perspectivas de Foucault en la educación. A 30 años de su muerte. (Argentina): Ediciones del Gato Gris: Rada Tilly/Argentina*
- Martínez Olvera, W., Esquivel Gámez, I., & Castillo, J. M. (2014). Aula Invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje: origen, sustento e implicaciones. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/273765424\\_Aula\\_Invertida\\_o\\_Modelo\\_Invertido\\_de\\_Aprendizaje\\_origen\\_sustento\\_e\\_implicaciones](https://www.researchgate.net/publication/273765424_Aula_Invertida_o_Modelo_Invertido_de_Aprendizaje_origen_sustento_e_implicaciones).
- Mead, M (2003) Cultura y compromiso. El desafío de la nueva generación. Buenos Aires: Gedia.
- Narodowski, M. (2015). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Narodowski, M (2016) *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los adultos*. Buenos Aires: Debate.
- Narodowski, M. (2021). Fantasmas de lo escolar. ¿A quién vas a llamar? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 49-63. <https://doi.org/10.14201/teri.25136>
- Nietzsche, F. W. (2002). *La gaya ciencia* (Vol. 273). Edaf.
- Peña, J. A. (2010). La concepción filosófica de lo virtual en la educación virtual. *Revista colombiana de educación*, (58), 118-139.
- Postman, N. (1985). The disappearance of childhood. *Childhood Education*, 61(4), 286-293.
- Rodríguez, L. E. C., & Bossa, J. G. (2019). Virtualidad y heterotopía: formas de comprensión en la relación internet-sociedad. *Revista Episteme*, 11(1), 85-95.
- Rodríguez, P. E. (2008). Qué son las sociedades de control. *Revista Sociedad*, 27, 177-192.
- Romero, C. (5 de mayo de 2020). Pandemia y desigualdad educativa. *Clarín*. [https://www.clarin.com/opinion/pandemia-desigualdad-educativa\\_0\\_Y5M9JA6Kh.html](https://www.clarin.com/opinion/pandemia-desigualdad-educativa_0_Y5M9JA6Kh.html)
- Sarmiento, D. F. (1993). *Facundo* (Vol. 12). Fundacion Biblioteca Ayacuch.

- Sibilia, P (2012). *¿Redes o Paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Silva, N. F. V., Pantoja, S. R., & Rasco, J. F. A. (2020). ¿ Son las redes sociales virtuales un espacio de ciudadanía?. *Psychology, Society & Education*, 1(1), 31-42.
- Schérer, R (2012). *Miradas sobre Deleuze*. 1a ed. Buenos Aires: Cactus.
- Tedesco, J. C. (1993) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Ed. del Solar, Bs. As. Introducción, Cap. 3. “La función política de la educación” y Cap. 4. “El Estado y la educación”, pag.19-22, 63-105.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & sociedade*, 26(92), 889-910.
- Tourón, J., & Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela Flilpped Learning model and the development of talent at school. *Revista de Educación*, 368, 196-231.
- Valbuena, D. J. (2021). " Nosotros nacimos con esto": Una aproximación a la virtualidad en la cotidianidad juvenil. *Trabajo Social*, 23(1), 129-151.
- Vallejos, N., Pantoja, S. R., & Rasco, J. F. A. (2020). ¿ Son las redes sociales virtuales un espacio de ciudadanía?. *Psychology, Society & Education*, 12(1), 31-42.
- Zourabichvili, F (2007). *El vocabulario de Deleuze*. Buenos Aires: Atuel.