

**Qué es el territorio para la escuela: ¿decorado, recurso o agente?
Modelos e implicaciones de diversas políticas de relación entre escuela y
territorio en Cataluña (España)**

**What is territory for the school: scenery, resource or agent? Models and effects of
different school – territory policies in Catalonia (Spain)**

Jordi Collet-Sabé

Universitat de Vic/Universitat Central de Catalunya, España

E-mail: jordi.collet@uvic.cat

Resumen

En el artículo se presentan tres modelos ideales de territorio que, desde la escuela, ha sido concebido y producido como: a) simple decorado (escuela fortaleza); b) recurso con el que se generan determinadas interacciones (escuela nueva); c) agente con el que se coproduce un modelo particular de, por ejemplo, arquitectura escolar, de dinámica educativa o de relación con las familias (escuela extitución). Partiendo del modelo de análisis de Foucault que entrelaza saber, poder y subjetividad, se analizan los tres modelos de relaciones entre escuela y territorio en Cataluña y sus diversas implicaciones. El artículo termina planteando algunos debates sobre cómo se podrían generar otras políticas educativas y otros centros docentes que produjeran sujetos más libres y críticos.

Palabras Clave: territorio, escuela, política educativa, relaciones escuela – familia, Foucault.

Abstract

The paper proposes three ideal models of territory from the school perspective: a) as a simple scenery you can change for anyone else (fortress school); b) as a resource with which schools generate some educative and social interactions (new school); c) as an agent with whom school can coproduce, for example, a unique model of school architecture, school dynamic or family – school relationship (extitution school). Using the Foucauldian analysis model that intertwines power, knowledge and subjectivity, the paper analyses the links between school and territory in Catalonia (Spain) and its consequences. It ends up proposing some debates about how could be create other education policies and other schools that can produce freer and more critical subjects.

Key words: territory, school, education policy, family – school relationship, Foucault.

COLLET-SABÉ, J. (2020) “Qué es el territorio para la escuela: ¿decorado, recurso o agente? Modelos e implicaciones de diversas políticas de relación entre escuela y territorio en Cataluña (España)”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2, jul./dic. 2020, pp. 351-364. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-282>

RECIBIDO: 10/02/2020 – ACEPTADO: 05/03/2020

Introducción: la escuela moderna de masas como “escuela fortaleza”

Han sido muchas las investigaciones que, basándose en las aportaciones de autores como Ariès, Durkheim, Elias o Foucault, han mostrado el carácter “cerrado” de las nuevas instituciones modernas (escuela, hospital, psiquiátrico, cárcel...) que partían del modelo del monasterio para su arquitectura y su funcionalidad. O como las caracterizaría Deleuze (1990) en su famoso post-scriptum sobre las sociedades de control, la escuela y las otras instituciones se construyeron como un “interior” en el marco de sociedades disciplinarias. Así, Varela y Alvarez-Uría (1991) caracterizan esta escuela de masas moderna como:

“Un espacio de encierro, lugar de aislamiento, pared de cal y canto que separa las generaciones jóvenes del mundo y sus placeres, de la carne y su tiranía, del demonio y sus engaños. El modelo del nuevo espacio cerrado, el convento, va a constituirse en forma paradigmática de gobierno” (pp. 27-28).

Ese tipo de institución educativa de encierro, obligatoria, gratuita y para todos los niños primero, y para las niñas mucho después, y gobernada por un nuevo cuerpo de especialistas en la infancia (docentes), se consolida en España en el siglo XIX con la Ley Moyano (1857) que, por primera vez, sitúa una escolarización universal obligatoria entre los 6 y los 9 años. Sin duda, para esta escuela de masas incipiente, el territorio, el contexto, el lugar, las familias o la comunidad no tenían ninguna importancia. Precisamente una de las mayores tareas de esta escuela, junto con la producción de buenos cristianos, estaba la de producir buenos ciudadanos nacionales. Y para poder serlo, debían romper los vínculos tradicionales con el territorio local (valles, ríos, parroquias, regiones...) entendido como bien y espacio común (Polanyi, 2016), algo que había organizado las vidas y las identidades de las personas y las familias desde la antigüedad, y reconfigurar sus vínculos e identidades para con una nueva entidad llamada “estado – nación”.

Desde el modelo analítico de Foucault (1976) que entrelaza poder, saber y subjetividad y que adopta un sentido “positivo - productivo” (p. 198), podemos decir que este modelo de “escuela fortaleza” europeo estaba diseñado para producir, de la mano de los nuevos saberes de la pedagogía y la psicología, un nuevo infante que, de mayor tenía que ser: buen ciudadano (¡y soldado!) de los nuevos estados nación, buen cristiano (católico o protestante, según el lugar) y buen y sumiso trabajador para la nueva industria emergente. Cuanto más cerrado y aislado era el dispositivo escolar, mejor podía hacer su trabajo disciplinario de producir un nuevo sujeto apto, dócil, analizable y manipulable para la nueva realidad moderna y de acuerdo con cada escalafón de estatus social (Foucault, 1976). Para este modelo de escuela, el territorio era un simple decorado, intercambiable uno por cualquier otro, ya que sólo contaba lo que pasaba “dentro”. En la escuela moderna de masas producida como interior, como institución, lo “de fuera” era un escenario insignificante. De hecho, no solo eso. Como hemos dicho, en este modelo escolar, el territorio, el lugar, el contexto geográfico, social y familiar, las identidades locales, los vínculos... eran algo precisamente contra lo que la escuela moderna tenía que

luchar para producir un nuevo territorio físico, simbólico e identitario: el estado-nación. Este fue el principal empeño de la escuela moderna de masas durante más de un siglo en España. Un siglo en el que, obviamente, las realidades escolares no fueron homogéneas ni unívocas.

Notablemente hay que destacar que, especialmente durante los primeros decenios del siglo XX, muchos de estos postulados fueron cuestionados y se desplegaron potentes prácticas alternativas (Viñao, 2011). Unas prácticas pedagógicas innovadoras, heterogéneas y mucho más vinculadas con el territorio social, natural y cultural, el barrio, el pueblo y las familias que, por ejemplo, el movimiento obrero, los distintos movimientos de renovación pedagógica y la segunda república promovieron y que llegaron a ser dominantes en determinadas regiones y ciudades entre los años 20 y 30 del siglo pasado (Soler, 2009). Fueron precisamente estas prácticas escolares más abiertas, más vinculadas con el territorio, el sindicato, las familias, etc. (Institución libre de Enseñanza, Escuela Moderna, Escuela Activa, Ateneos obreros y libertarios, etc.), las que el franquismo (1939-1975) reprimió y combatió de un modo feroz y sistemático. La “escuela fortaleza” moderna había vuelto con más fuerza en pleno siglo XX, como institución explícitamente disciplinadora al servicio del proyecto franquista y como lugar privilegiado de producción del “sujeto fascista” soñado por el régimen nacional católico.

El territorio como recurso. Las nuevas teorías educativas de los 60 y 70 abogan por un mayor vínculo entre escuela y territorio

Como en todos los espacios institucionales, la diversidad y las desigualdades en las distintas escuelas “fortaleza” fueron, desde sus inicios, enormes. Ya que, como destacan Varela y Álvarez-Uría (1991) el máximo encierro y el mínimo saber transmitido se correspondían con los alumnos pobres, mientras que, para la nobleza y el príncipe, el encierro escolar era mínimo y los contenidos los máximos, y los de mayor rango (gramática, retórica, dialéctica, etc.). Estas desigualdades en el trato, en los objetivos, las metodologías y en los resultados presentes desde el mismo inicio de la escuela moderna de masas, fueron denunciadas de manera contundente por parte de la sociología de los años 1960 y 1970 (Coleman, Bourdieu y Passeron, Plowden). Unas críticas que analizaban cómo el sistema educativo formal naturalizaba las desigualdades de partida del diverso alumnado a través de la “ideología del don”, del mérito o del talento. Algo que, además, permitía ocultar la función selectiva del sistema educativo especialmente para con el alumnado proveniente de familias con menor capital cultural.

Todos estos análisis críticos sobre la escuela de masas como espacio de reproducción de las desigualdades sociales y familiares, junto con otros que destacaban que la escuela no era un buen lugar para el alumnado, sino un espacio desmotivador, que sólo enseñaba a obedecer y que no preparaba para un mundo cambiante, llevaron a una serie de pensadores/as a proponer alternativas radicales a la escuela como institución o, incluso,

a su desaparición. Las llamadas “teorías de la desescolarización” abogaban por una transformación radical de la institución escolar como instrumento principal para socializar a las nuevas generaciones. Y en todas ellas, la apertura y el vínculo con el territorio social y cultural y las familias era uno de los elementos clave para conseguirlo. Si la escuela moderna y/o franquista “fortaleza”, autocentrada y encerrada en sí misma “había muerto”, las alternativas debían tener, precisamente en el vínculo con el territorio, las familias, los barrios y pueblos uno de sus ejes vertebradores. Así, por ejemplo, McLuhan (1977) concibe toda la ciudad como un gran recurso educativo que puede ofrecer a todos los niños y niñas y jóvenes una socialización a la vez adecuada y significativa al conectar con sus intereses y realidades. La propuesta de la “City as classroom” busca indicar, precisamente, cómo el territorio no es un simple decorado insignificante, sino un medio rico en estímulos educativos, un recurso con grandes posibilidades con el que se puede interaccionar para aprender. En la misma línea, Ivan Illich, propuso sustituir una institución escolar de espaldas al territorio por una “pedagogía convivencial” que abría las puertas a una culturización de infantes y personas adultas a través de un gran “banco de conocimientos” construido, precisamente, por toda la ciudadanía y sus saberes. Para Illich (1974), había que romper con la idea que sólo la escuela y lo que se enseñaba en su interior era “conocimiento”, ya que los saberes están en todas partes y todas las personas saben y tienen conocimientos relevantes.

Finalmente, Goodman (1962) proponía que el centro de lo escolar no fuese una institución encerrada en sí misma y sus gramáticas, sino centrada en las necesidades y realidades de niñas y niños. Para dar respuesta a esta nueva visión, abogaba por pequeñas escuelas de barrio entendidas como un recurso del territorio, no directivas y abiertas a lo local. Precisamente el territorio, el contexto, las familias, los barrios y sus realidades culturales, asociativas, arquitectónicas, artísticas, etc. aparecían para los teóricos de la desescolarización como el recurso para transformar la “escuela fortaleza”, en una institución que pudiera proporcionar una buena experiencia de aprendizaje y socialización al alumnado; a la vez que un espacio de no reproducción de las desigualdades familiares preexistentes (Collet y Subirats, 2016).

El territorio como agente. De las escuelas fortaleza a la diversidad de relaciones entre educación y territorio (1980 – actualidad)

Después de 40 años de escuelas “fortaleza” construidas como dispositivos disciplinarios para la producción del “sujeto fascista”, la muerte del dictador y el restablecimiento de la democracia formal (1978) en España, abrieron el camino a la reconstrucción de escuelas más abiertas al territorio. No es menos cierto que, desde los años 60, decenas de escuelas privadas con conciencia social se construyeron en forma de cooperativas o fundaciones para intentar generar centros escolares alternativos a los del régimen franquista. Eran centros inspirados a la vez por los movimientos de renovación pedagógica de la Segunda República o posteriores y por las teorías ya expuestas. Sin duda, fue una minoría la que

pudo beneficiarse de este modelo de escuelas que entendían el territorio como un gran recurso educativo en forma de asociaciones, colonias, excursiones, salidas, museos, material didáctico compartido, personas relevantes, etc. Pero no por ello son menos significativas, ya que, con la llegada de la democracia, estas escuelas “renovadoras” fueron precisamente el modelo a seguir para transformar las escuelas “nacionales-fortaleza” en escuelas públicas (y concertadas)¹ abiertas a un territorio entendido como un gran recurso.

Ni en Cataluña ni en España, de 1978 hasta 2005, hubo una política educativa clara que orientara a los centros docentes hacia un modelo de relación con el territorio. Durante estos 25 años el modelo dominante fue el de territorio como recurso. Podemos situar en 2005 cuando los llamados “Planes Educativos de Entorno” se implementaron en Cataluña, llegando a incluir cerca de un millar² de escuelas e institutos catalanes (de los 3.500 en total). En estos Planes, por primera vez, la apuesta del gobierno catalán se manifestó explícitamente por avanzar hacia una escuela que considerara el territorio no sólo como un recurso, sino como un agente con el que co-construir una trayectoria educativa y socializadora, dentro y fuera de la escuela, mejor para todo el alumnado.

Plantean que, para dar una respuesta educativa pertinente a las realidades actuales, esta sólo se puede construir en una fuerte alianza entre escuela y territorio. Entendiendo por territorio las familias, los ayuntamientos, las asociaciones y entidades, las empresas y cooperativas, los museos y las bibliotecas, las entidades deportivas, los lugares físicos (calles, bosques, plazas), las escuelas de música y artes, etc. Es decir, los Planes Educativos de Entorno, retomando la idea de ciudad educadora y algunos de los postulados de las teorías de la desescolarización, plantean que la mejor educación es la contextualizada. Aquella en la que escuela y territorio dialogan como dos agentes al mismo nivel para coproducir una propuesta educativa conjunta que abarque de modo coherente la educación formal, la no formal y la informal. Desde 2005 hasta hoy, sin ser ni mucho menos universal, las escuelas y en menor medida los institutos de secundaria han dejado atrás definitivamente el modelo de “escuela fortaleza” y, en términos generales, se mueven en una relación con el territorio entendiéndolo entre recurso y/o agente.

Análisis de los tres modelos ideales de relación educación - territorio: decorado, recurso o agente. Poder, saber y sujeto

Introducción:

En este apartado proponemos un breve análisis de las implicaciones de los tres tipos ideales de relación entre escuela y territorio. El análisis se basa en la propuesta analítica de Foucault que contempla las interrelaciones de poder, saber y subjetividad, es decir, “la correlación, dentro de una cultura, entre los campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (Foucault, 2003, p. 7). Y nos interesa destacar las implicaciones y

los efectos de los distintos tipos, modelos y políticas educativas en relación con el territorio. Parece evidente que este es un empeño de investigación ambicioso que no puede cerrarse en estas pocas páginas. Por lo que exponemos este primer análisis más como una posible agenda de investigaciones futuras que no como unas conclusiones perfiladas.

El territorio como decorado: la “escuela fortaleza”

Para Sennett, que publicó en 1997 “Carne y piedra”, un libro que, originalmente, tenían que escribir juntos el sociólogo norteamericano y Foucault, determinada arquitectura moderna y contemporánea es la plasmación urbana del miedo al contacto (y el presunto conflicto) con el otro/a, con el/la diferente. Desde la era moderna “el orden significa la falta de contacto” (1997, p. 23). En ese sentido, el poder ha construido las ciudades, las escuelas, etc., desde palabras como plenitud, unidad y coherencia intentando alejar, casi exorcizar la diferencia, la complejidad y la extrañeza intrínsecas a la experiencia humana en la ciudad, en la escuela y en el territorio. La escuela moderna de masas se construyó como una técnica política para disciplinar cuerpos, sobre todo de alumnos, pero a su vez, de docentes, familias y comunidad. En el marco de las sociedades disciplinarias, Foucault (1976) nos explica cómo la escuela moderna se construyó para corregir comportamientos y normalizar las existencias, a la vez que se instituía un sujeto útil al estado-nación y a la industrialización creciente. A través de minuciosas técnicas y reglas (micropoder) se produce la nueva subjetividad, la del “alumno”, donde antes sólo había un niño (y posteriormente una niña) (Gros, 2007). Un sujeto y un cuerpo que debe ser (re)producido de acuerdo con el nuevo ideal de infante moderno: sumiso, dócil y útil, mediante las nuevas técnicas y tecnologías pedagógicas (saber) vinculadas a la regulación del espacio, del tiempo y de las relaciones. En esa escuela de masas, los docentes ejercen un poder “productivo” (Foucault, 1976) a través de la comparación, la diferencia, la homogeneización, la exclusión, el examen para generar ese “alumno” normativo que se contrapone al “niño” de la familia y de la comunidad. Los cuerpos, las maneras o el lenguaje de las familias y del resto de la comunidad son precisamente el contraejemplo, la contra-normatividad que la escuela debe civilizar para que en el futuro no sean sujetos como ellos/as (Elias, 1989).

Precisamente para esa “escuela fortaleza”, el territorio social, cultural y físico, era un espacio y no un lugar (Sennett, 1997). El territorio era un simple decorado, intercambiable con cualquier otro sin ninguna permeabilidad con lo que pasaba dentro de la institución. Es más, como recuerdan Varela y Álvarez-Uría (1991), esa “escuela fortaleza” se construyó contra esos cuerpos, esos gestos, esas palabras, esas relaciones, esa vida comunitaria local y concreta, ese vínculo social premoderno. El territorio para esa política educativa moderna y posteriormente franquista, era formalmente un decorado, pero en realidad, era una sociedad, unas familias, unas relaciones, unas dinámicas, unos hábitos y unos cuerpos a normalizar, a disciplinar, a civilizar, a transformar y a subjetivar a través de la

socialización escolar moderna. Y eso se conseguiría a través de la disciplinarización del niño y la producción del alumno, del futuro ciudadano y soldado del estado-nación, del futuro obrero industrial, etc. Allí donde el territorio y la comunidad tradicional sólo generaba niños o niñas, vínculos locales y hábitos “poco productivos”, la escuela debía producir individuos modernos. Como expone Sennett (1997), el ser humano moderno tenía que ser un individuo, y un individuo móvil. Algo que le obligaba a romper con sus antiguos vínculos y lealtades con un territorio concreto y una comunidad. El cuerpo moderno, producido en la “escuela fortaleza”, debía ser móvil para ser más útil al estado y al mercado. Como lo define el autor “toda conexión profunda con el entorno amenaza con atar al individuo” (p. 274).

Así, por un lado, la forma de la institución “escuela fortaleza” era la de un sistema cerrado, específico, coherente y unívoco para el encierro disciplinario de los cuerpos de los niños. Por el otro, su función era la producción de una experiencia de los cuerpos, de una subjetividad que respondiera a una nueva verdad, a una nueva normatividad producida por el poder: el alumno disciplinado, civilizado, futuro individuo móvil, dócil y útil a la vez. Desvinculado de su territorio (tradicional) y enmarcado en la ciudadanía de los nuevos estados nación y del trabajo en la nueva industrialización. En la obra de ingeniería social que fue la creación de una economía de mercado (Polanyi, 2016), y del “homo economicus” correspondiente (Foucault, 2012), la escuela contribuyó a la producción material, (micro)física, concreta y precisa de ese nuevo sujeto para el que la racionalidad del mercado, el móvil de la ganancia, la propiedad privada de los bienes comunes (y no su uso comunal), la mercantilización de todo, la desvinculación con el territorio, etc., fueran su nueva verdad, su nueva normalidad y la nueva normatividad compartida. Para esa política educativa moderna basada en la verdad liberal y el gobierno de las poblaciones, el territorio, las familias y la comunidad eran formalmente un simple decorado para la escuela. Pero en realidad, eran el contraejemplo que combatir, el sujeto que debían destruir para producir su antagonista liberal. Y en ese envite, la escuela fortaleza era uno de los dispositivos clave.

El territorio como recurso: la “escuela nueva”

Especialmente con la llegada del siglo XX, las experiencias que buscaban dejar atrás la verdad y las prácticas de la “escuela fortaleza” y se proponían construir, mediante nuevos saberes, nuevas tecnologías y formas de gobierno escolar, un nuevo sujeto, surgieron por toda España. Por ejemplo, en Cataluña, aparecieron distintas iniciativas que proponían una experiencia del territorio al alumnado y los docentes como recurso educativo explícito. Como expone Soler (2009), tanto las relaciones educativas explícitas con el territorio, como la creación de los primeros vínculos con las familias, fueron características distintivas de esa primera ola de renovación pedagógica de los primeros decenios del XX.

Esas nuevas prácticas de relación con el territorio, como fueron las colonias, las excursiones, las visitas a los museos y bibliotecas, las escuelas de padres y madres, etc., respondieron a una nueva verdad educativa; a una nueva forma de gobierno escolar y a un nuevo ideal de alumno a producir. De forma simbólica, podemos decir que la creación, en 1912, de una escuela de formación de docentes llamada “J.J. Rousseau” en Barcelona, fue la plasmación institucional de esa nueva verdad pedagógica y psicológica del niño/a basada en las aportaciones del mismo Rousseau, de Pestalozzi, Claparede, Ferrière, etc. y de la psicología y psicopedagogía infantil (Piaget, Wallon, Dewey, Montessori, Decroly, etc.). Esa nueva verdad que, en buena medida, llegaba de Ginebra, hablaba de un niño/a activo y con necesidades psicológicas propias (surgidas de una investigación psicoeducativa naciente), a las que la “escuela fortaleza” no daba y no podía dar respuesta. La rutina, la disciplina, el orden parten de una concepción pasiva del infante-alumno que sitúa su experiencia escolar en términos de sujeción, de obediencia, de represión y de educación de “fuera hacia dentro” (Educare). La nueva verdad psicopedagógica era que la escuela tenía que basarse en actividades centradas en el niño/a, partiendo de su interés, motivación y voluntad. La pasividad, la repetición pasiva y la sujeción ya no eran los principios adecuados para educar a esa nueva verdad de alumno/a: había que estimularlo para que actúe según su propio interés y espontaneidad y pueda crear nuevas realidades (Educare).

Esa nueva verdad, muy vinculada a nuevas formas de gobierno más democráticas y participativas tanto a nivel de estado, como de sindicatos, de asociaciones, etc., también plantea interrogantes a las formas de organización y gobierno escolar de la “escuela fortaleza”. Esa “escuela nueva” que quería seguir los principios de una pedagogía activa, no podía seguir gobernándose (sólo) como una institución fortaleza. Sino que había que construir un nuevo gobierno que diera respuesta a esa necesidad “natural” del niño/a de nuevos entornos y contextos que explorar activamente, que generasen interés y motivación al infante-alumno, y que lo vinculasen con su realidad, su contexto y su territorio. De ahí nacieron, de formas muy diversas, heterogéneas y a menudo contradictorias, nuevas prácticas de gobierno escolar que, por ejemplo, empezaron a reivindicar una cierta autonomía pedagógica; recogían la voz del alumnado a través de delegados o asambleas; organizaban excursiones, salidas y colonias de forma habitual; flexibilizaban los tiempos, los espacios y las relaciones escolares; generaban relaciones con las familias; etc.

La experiencia de los cuerpos de niños/as, alumnado y docentes en la gubernamentalidad de esa “escuela nueva”, eso es, en la articulación de las nuevas formas de saber psicopedagógico, de relaciones de poder escolar y de procesos de subjetivación infantil (Gros, 2007), es distinta a la de la “escuela fortaleza”. Aquí se concibe y se practica el territorio como un recurso educativo muy importante en la producción del niño/a activo. Si, según Sennett (1997) “el orden significa la falta de contacto” (p. 23) y la “escuela

fortaleza” buscaba alejar la diferencia, la complejidad y la extrañeza, la “escuela nueva” entiende el territorio social, cultural y físico como un recurso clave para generar otra experiencia de los sujetos más abierta y diversa. Aquí se producen prácticas escolares más flexibles y abiertas que permiten al alumno/a llenarlas con su actividad, con su interés, con su motivación. Así, formas escolares más contextuales, más incompletas, más abiertas, más interactivas, más indeterminadas, más contextualizadas, permiten desarrollar una función educativa distinta a la transmisión unidireccional institucional tradicional. La función principal es que el alumnado experimente espacios y tiempos de autonomía dentro y fuera de la escuela para la producción de un nuevo ciudadano/a que tanto en lo político, como en lo social y lo económico, tendrían que comportarse como individuos autónomos, críticos y morales. Y aquí, como diría Dewey, las experiencias en el territorio, en el museo, en las colonias, en la ciudad contribuyen enormemente a que la educación no sea una “preparación” para la vida real, sino una experiencia educativa de autonomía y de interacción real. Durante el primer tercio del siglo XX, centenares de escuelas avanzaron de muy diversas formas por los caminos de esa nueva verdad que era la “escuela nueva”, para la que el territorio y la comunidad devenían un recurso educativo imprescindible.

Pero con el golpe de estado franquista de 1936 y la derrota militar de la Segunda República en 1939, todo aquello que se propuso la “escuela nueva” y su creciente vínculo con el territorio fue sistemáticamente combatido y destruido. El franquismo (re)produjo una “escuela fortaleza” nacional, católica, autocentrada, cerrada y totalitaria, de acuerdo con un modelo de poder absolutista y una verdad nacional católica absoluta para la producción del sujeto fascista deseado: dócil, aislado, temeroso del poder, católico y útil a la patria y al capitalismo. Durante casi 40 años, y con las excepciones expuestas, la inmensa mayoría de centros educativos españoles respondieron a ese modelo de “escuela fortaleza” dónde el territorio social, cultural y físico, era, con la excepción del contenido fascista y/o de rentabilidad económica a partir de los años 60, un peligro a evitar y una realidad a combatir.

El territorio como agente: la “escuela extitución”

Si la “escuela fortaleza” era el paradigma de la institución para la que el territorio o era un simple decorado o bien una realidad social y cultural a combatir; y para la “escuela nueva” el territorio físico, social y cultural devino un recurso imprescindible para producir al alumno/a activo; para la “escuela extitución”, el territorio es un agente educativo de primer orden con el que hay que co-producir unas políticas y unas prácticas educativas que ya no pueden partir de una lógica top-down, sino que deben articularse en red (gobernanza). Unas políticas educativas donde, en contra de los dos modelos ideales

anteriores, las fronteras entre lo formal, lo no formal y lo informal se desvanecen. Proponemos el concepto de extitución para intentar comprender las lógicas que articulan un nuevo modelo ideal de política educativa y de escuela en la que los distintos territorios físicos, sociales, culturales, familiares, digitales... son reconocidos como agentes educativos de primer orden y, con ellos, se producen la política y las prácticas escolares cotidianas. El concepto fue propuesto por Serres (1994) y, para el autor francés, mientras “la institución puede definirse como una lógica centrípeta de establecimiento de geometrías claras, la extitución define una lógica topológica centrífuga” (p. 124). Los psicólogos sociales Tirado y Domènech (2001) profundizan en la tríada: materialidad, ejercicio del poder e institución. Y para entender las nuevas lógicas que articulan hoy las tres dimensiones, también destacan la contraposición entre la institución (con una materialidad dura; relaciones espesas, repetitivas y claras; encierro; etc.) y la extitución (con una materialidad blanda; con relaciones más variables; y entendida como lógicas que capturan y que conectan; etc.).

Si la verdad de la “escuela fortaleza” era la de producir individuos móviles y útiles y la de la “escuela nueva” era producir niños/as activos, el modelo ideal de “escuela extitución” tiene por verdad un centro educativo en red conectado con los territorios físicos, sociales, culturales, familiares y digitales; (auto)gobernada en red desde una (teórica) autonomía pedagógica, pero realmente controlada a distancia a través de números, la eficiencia y los resultados (accountability) (Collet, 2017); y que busca producir niños/as alumnos autónomos y autogestionados. Si la forma de la “escuela extitución” se asemeja a un nodo en una red compleja de agentes, espacios y tiempos educativos del territorio (familias, deporte, artes y música, etc.), que buscan la máxima coordinación y coherencia; sus funciones principales son, a la vez, la producción de sujetos competentes y autónomos a través del trabajo por proyectos, los rincones y ambientes, los múltiples vínculos con los territorios, etc.; y la certificación de sus competencias (en muchos casos para competir entre escuelas y entre países) (Ball y Junemann, 2012). La experiencia ideal de los sujetos en la “escuela extitución” es la de una escuela que no “enseña demasiado”, sino que proporciona, precisamente, posibilidades educativas significativas que permiten al alumnado (auto) adquirir competencias y capacidades. Veamos ahora dos ejemplos de cómo se concretan algunas de las lógicas de la “escuela extitución” en relación con el territorio.

a) *La arquitectura escolar*

Históricamente, tanto en el modelo de “escuela fortaleza” como para la “escuela nueva”, la arquitectura escolar venía determinada por los gobiernos de una forma cerrada. No había espacio para el debate o a la interpretación. La forma escolar estaba predeterminada en relación con la verdad educativa del momento, a cómo se quería gobernar y al modelo de sujeto que se buscaba producir. Eso sigue siendo así en España: los gobiernos regionales, que tienen las competencias en educación formal desde los años 80-90, tienen

una “plantilla” arquitectónica de escuela que replican, con más o menos adaptaciones, para cada nuevo centro educativo.

Pero en los últimos años, han empezado a darse excepciones en la lógica de la “escuela extitución”. Es decir, escuelas cuyo diseño arquitectónico ya es coproducido entre el gobierno regional, los docentes y el territorio (notablemente familias y ayuntamiento). Este es el caso de la escuela pública El Martinet³ (Ripollet, Barcelona) y de la Escuela cooperativa concertada Elisabeths (Salou, Tarragona). En el primer caso, como escuela de nueva creación en los 2000, el equipo directivo consigue codiseñar la arquitectura escolar con el gobierno regional, dando voz a docentes y algunas familias. Para esta escuela, los espacios son un agente educativo tan importante como los docentes y por ello luchan para conseguir una nueva arquitectura más abierta, flexible y coherente con un proyecto educativo basado en el autoaprendizaje. En esta escuela no se “dan clases”, sino que el alumnado se mueve libremente por rincones, espacios y ambientes en los que las docentes han preparado materiales y propuestas educativas que los guían. El mismo patio, lleno de montañas de arena, vegetación, troncos, agua... es otro agente educativo explícito clave. En el caso de Elisabeths⁴, una cooperativa de familias que contrata a los docentes se planteó a mediados de los 2000 la posibilidad de trasladar la escuela del centro a las afueras del municipio. En este proceso, el diseño arquitectónico correspondió a un trabajo compartido entre las familias (las propietarias de la escuela), los docentes, el ayuntamiento y un equipo de arquitectura que les guió en el proceso para soñar la escuela que querían y plasmarla materialmente. El resultado ha sido una escuela entendida como una ciudad en la que, por ejemplo, el patio es el ágora donde se reúne la asamblea general, se organizan debates sobre temas escolares o se celebran las fiestas.

b) De los “Planes Educativos de Entorno” a la “Educación 360”

El impulso que supusieron los Planes Educativos de Entorno en Cataluña desde mediados de los 2000 no se ha parado. Al contrario. La concepción de un territorio entendido como un agente en el que la educación formal, no formal e informal deben generar conjuntamente, en red y de forma horizontal, un proyecto educativo compartido y global sigue avanzando. Desde 2018 se ha concretado en la propuesta “Educación 360”⁵. Una iniciativa que busca conectar y coordinar todos los tiempos y espacios educativos lectivos (aula) y no lectivos (patio, comedor, extraescolares, familias, internet, asociaciones deportivas, música y artes, lenguas) de un territorio. A la vez que también se conectan y se coordinan los aprendizajes que se realizan en los distintos espacios educativos (escuela, club deportivo, escuela de música, etc.). En la lógica de materialidad educativa abierta de la “escuela extitución”, se busca una escuela y unas educaciones deportivas, musicales, artísticas, etc., territorializadas y contextualizadas que autogeneren sus propias dinámicas. Algo que, especialmente en los territorios más desfavorecidos, se lleva decenios practicando en circunstancias y con recursos muy desiguales. Algo que ha sido

analizado tanto en España, por ejemplo, en las escuelas con niñas y niños gitanos (Abajo y Carrasco, 2004), como en Argentina, por ejemplo, por parte de Grinberg (2019) en el caso de las escuelas de las Villas en el gran Buenos Aires.

c. ¿Es la “escuela extitución” una oportunidad para producir “otras políticas educativas”? Debates desde el último Foucault

Como se ha visto, los dos ejemplos de “escuela institución” son “moralmente positivos”. Y eso es así de un modo intencionado, ya que muchos de los análisis sobre la “escuela extitución” se dan sólo desde un punto de vista “moralmente negativo”. Equiparando ese modelo (sólo) a una escuela neoliberal, como parte de un nuevo régimen de dominación (Deleuze, 1990) o como espacio de producción del sujeto neoliberal. Sin negar en absoluto esas realidades y esos riesgos, me gustaría presentar brevemente las oportunidades que el modelo ideal de “escuela extitución”, que considera a los territorios como agentes educativos clave, puede representar para producir otras políticas educativas. Mi punto de partida es, con Foucault (1976), entender el poder desde una visión productiva: “Hay que cesar de describir siempre los efectos del poder en términos negativos (...) De hecho, el poder produce, produce realidad” (p. 198). Así, podemos entender que no existe una no-educación, una no-política educativa. Cualquier política educativa, vinculada a una verdad escolar produce un determinado tipo de subjetividad. No es posible el no-poder, la no-verdad, la no-subjetividad, la no-educación. Así, el sujeto o el alumno no es algo a “descubrir”, sino algo que se produce a través de un poder y una verdad y, por lo tanto, un espacio de lucha. Así la pregunta, creo que no es por cómo eliminar, disminuir o evitar la política educativa y el modelo de “escuela extitución” y sus evidentes riesgos y efectos negativos. Sino analizar hacia qué verdad se encamina, cómo se gobierna y qué tipo de sujeto produce la escuela hoy, y si se podría generar otra política educativa que creamos más democrática, justa y crítica. O con el último Foucault, nos podemos preguntar (Gros, 2007) ¿en qué condiciones de poder y de saber, la “escuela-extitución” actual podría ser una modalidad histórica de educación que produjera “sujetos críticos”? Es decir, sujetos que se atribuyan “el derecho de interrogar la verdad por sus efectos de poder y al poder por sus discursos de verdad” (p. 125). Consecuentemente, me gustaría plantear la posibilidad de que la actual “escuela extitución”, que cuenta con los territorios como agentes clave para la educación, pudiera encaminarse a la producción de sujetos libres y éticos. Entendiendo la libertad, con Ball (2017) como un conjunto de prácticas que representan “the capacity and opportunity to participate in the one’s self-formation” y la ética como “the practice of this capacity in relation to one self and others” y yo añadiría, en relación con los territorios: ambiental, social, cultural, digital, político, etc.

Sobre la compleja pregunta sobre cómo se pueden producir este tipo de políticas y de realidades escolares, Ball (2017) propone elementos que, creo, podrían coincidir con las lógicas de la “escuela extitución”: a) un entorno que anime a la experimentación (conjunta) del alumnado, docentes, familias y otros espacios; b) introducir la genealogía

como método transversal a través del diálogo, la problematización, la crítica y el disenso; c) formación de una moral subjetiva, entendiendo la propia subjetividad como un lugar de lucha y tensión hecha de aceptaciones, resistencias y rechazos; y c) todo ello en el marco de “escuelas extitución o comunidad” que inviten a la producción colectiva e individual de sujetos éticos, críticos y conscientes. Creo que, para todo ello, las lógicas del modelo de “escuela extitución” y a pesar de los muchos riesgos que implica, pueden ser una oportunidad para producir otras políticas educativas, otras formas de gobierno, otras escuelas, otras educaciones, otras verdades educativas y, con todo ello, otras subjetividades.

Notas

¹ En España, desde el restablecimiento de la democracia, hay una triple red de escuelas. Las públicas (estatales) en las que se escolariza una media del 68% del alumnado (la media de la UE es del 81%); las privadas concertadas (de titularidad privada, pero con un acuerdo – concierto con el estado para prestar servicio educativo) que escolarizan de media estatal el 28% (la media de la UE es del 13%); y las privadas puras que escolarizan el 4% del total del alumnado español en etapas obligatorias (la media UE es del 6%).

²http://xtec.gencat.cat/web/.content/comunitat/entorn_pee_documents_dadesgenerals/documents/Nombre-de-centres-2004-18.pdf

³ <http://www.amicsdelmartinet.cat>

⁴ <https://www.escolaelisabeth.cat/es>

⁵ <https://www.fbofill.cat/educacio360>

Referencias bibliográficas

- Abajo, J. E., y Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: CIDE-Instituto de la Mujer.
- Ball, S.J. (2017). *Foucault as educator*. Cham: Springer.
- Ball, S.J., y Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Bristol: The Policy Press.
- Collet, J. (2017). ‘I do not like what I am becoming but...’: transforming the identity of head teachers in Catalonia. *Journal of Education Policy*, 32(2) pp.141-158.
- Collet-Sabé, J. y Subirats, J. (2016). Educación y territorio: 15 años de Proyectos Educativos de Ciudad (PEC) en Cataluña (España). Análisis, evaluación y perspectivas. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XIX, (532), pp.1-23.
- Deleuze, G. (1990). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *L'autreJournal*, 1.
- Elias, N. (1989). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003). *El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012). *El Nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Akal.
- Goodman, P. (1962). *The Community of Scholars*. New York: Random House.
- Grinberg, S. (2019). Self-made schools and the everyday making in Buenos Aires slums. *British Journal of Sociology of Education* 40 (4), pp.560-577.
- Gros, F. (2007). *Michel Foucault*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Illich, I. (1974). *La convivencialidad*. Barcelona: Barral Editores.
- McLuhan, M. (1977). *City As Classroom*. Toronto: University of Toronto Press.
- Polanyi, K. (2016). *La gran transformación*. Barcelona: Virus.
- Sennett, R. (1997). *Carne y Piedra*. Madrid: Alianza.

Serres, M. (1994). *Atlas*. Paris: Julliard.

Soler, J. (2009). *La renovació pedagògica durant el segle XX*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.

Tirado, F. J.; Domènech, M. (2001). Extituciones: el poder y sus anatomías. *Política y Sociedad*, 36, pp. 183-196.

Varela, J.; Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Viñao, A. (2011). "Culturas escolares e innovación: continuidades y cambios". En: Collet, J.; Tort, A. (coords.) *Famílies i escola: problema o solució?* (pp.99-124) Barcelona: Fundació Jaume Bofill.