

Inés Dussel\*

Mirando más allá y más acá del aula como espacio pedagógico. Para una historia material de las prácticas educativas

**ABSTRACT:** This paper presents some reflections on the history of the classroom (aula, in Latin and Spanish), which has been a privileged pedagogical space in the last centuries. I argue in favor of looking beyond and below/in this side of the classroom, with an approach that values proximity, attachment, and care. It critically revisits some of the works I wrote about this history, focused on its sociomaterial and communicative structure. While *La invención del aula* (2000) took pedagogy as its main thread, giving priority to (post)human will and strategies, in later works I became interested in historicizing school artifacts and spaces, and on how interactions and knowledge practices have become increasingly individualized and delegated on digital technologies. The last section discusses research done during the pandemic, and argues that educational history can contribute to public history through showing the relevance and urgency of a historical approach to contemporary problems and challenges.

**KEYWORDS:** history of the classroom, historiography, sociomaterial turn, school artefacts, future of schooling.

### *Introducción*

La reflexión sobre el patrimonio educativo y sobre el valor de la investigación histórico-educativa en la formación de una perspectiva o conciencia pública sobre la relación con el pasado, que es el tema de este congreso, me parece central. En esta presentación quiero reflexionar sobre el espacio material de la escuela y especialmente sobre el aula, que es un problema de investigación en el que he trabajado muchos años, y al que una y otra vez regreso, con algunos cambios de perspectiva. Es una reflexión desde un conocimiento

\* Inés Dussel is Researcher and Professor at the Department of Educational Research, CINVESTAV. Her research interests focus on the relationships among knowledge, schooling, and politics, in a historical and cultural approach. ORCID: 0000-0003-3983-3985. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, México, idussel@cinvestav.mx.

especializado, el de la historia de la educación, pero quiere también buscar resonancias con una historia pública de la escuela y el aula, de la cultura material de la escuela, que permita pensar de otros modos la historia de las prácticas y los espacios escolares. Esto me parece aún más urgente en un contexto en el que los espacios escolares se están transformando por la irrupción de nuevos artefactos y tecnologías, que reorganizan los modos de enseñanza y aprendizaje y los vínculos pedagógicos. Es una temática de interés prioritario en la educación, y un ámbito central para la historia de la educación, si es que quiere fortalecer su dimensión de historia pública.

Este trabajo propone un recorrido sobre mi propia producción, tomando algunos textos como referencia de momentos historiográficos que hicieron visibles dimensiones distintas y que también plantearon límites a la indagación<sup>1</sup>. En esta revisión crítica y autocrítica, retomo algunos supuestos para proponer una lectura de conjunto de lo que considero es uno de los espacios pedagógicos más importantes de los últimos siglos, y que quizás esté declinando en favor de otros. Hay quienes hablan del hiperaula como espacio superador, donde se coordinan trabajos en múltiples escalas de varios profesores alrededor de proyectos, con ritmos e intensidades diferentes, sin pupitres, sin espacios fijos y homogéneos, sin propuesta de simultaneidad<sup>2</sup>. En ese sentido, este trabajo quiere dialogar con un debate ya instalado sobre el presente y futuro del aula como espacio pedagógico privilegiado.

### *Cuestiones de método*

En mi abordaje, propongo hacer dos movimientos, propios del conocimiento especializado: ir más allá de lo evidente pero también ver “más acá” del aula. Como investigadores del patrimonio histórico-educativo, sabemos que los procesos históricos no surgen de la nada, que hay configuraciones históricas con más estabilidad y otras más efímeras, y si de algo podemos estar seguros es que dentro de dos siglos o dos milenios la vida humana tendrá otras características. En este texto, quiero analizar la transformación histórica del aula como espacio específico hasta llegar al presente, un presente en el que estamos

<sup>1</sup> I. Dussel, M. Caruso, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Ed. Santillana, 2000; I. Dussel, *The Digital Classroom. A Historical Consideration on the Redesigning of the Contexts of Learning*, in I. Grosvenor, L. Rosen Rasmussen (eds.), *Making Education: Material School Design and Educational Governance*, New York, Springer Verlag, 2018, pp. 173-196, DOI: <[https://doi.org/10.1007/978-3-319-97019-6\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-97019-6_9)>; U. Bravo, I. Dussel, *La pared ausente. Rupturas y desplazamientos del aula*, «Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación» (Pontificia Universidad Javeriana – Colombia) 16, 2023, pp. 1-29. DOI: <<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.pard>>.

<sup>2</sup> M. Fernández Enguita, *Más escuela y menos aula*, Madrid, Morata, 2017.

surgiendo de una pandemia que produjo configuraciones nuevas, que me interesa mirar con la perspectiva del largo plazo.

Sostengo que no se puede pensar al aula sin escuela (su “más allá”), aunque varios hoy proponen pensar a la escuela sin aula, es decir, como un centro de socialización y de estancia de los cuerpos, de coordinación de trabajos. Sin embargo, la escuela moderna se basó en otra idea: organizar una institución a partir de proponer un cierto tipo de trabajo con los saberes y de encuentro entre generaciones que quiere ser simultáneamente para todos y para cada quien (*omnes et singulatim*). A ese tipo de trabajo con los saberes podemos llamarlo estudio, una práctica que implica frecuentación, trabajo con la dificultad, avances y retrocesos. El trabajo con los saberes tiene múltiples dimensiones y no se da solamente en el aula; por eso, en los últimos años, me propuse investigar la historia de la escuela más allá del aula, y miré espacios como los patios y los baños<sup>3</sup>. En esas indagaciones, emergieron con claridad los saberes y experiencias que se organizan en esos bordes de la escuela, que son una parte importante de la experiencia escolar, que está hecha del encierro de los cuerpos, como decía Foucault, de una cierta sedentarización, pero también de umbrales y transiciones, de demarcaciones y aperturas, tales como las que ofrecen las puertas y las ventanas<sup>4</sup>.

La propuesta de hacer un movimiento “más allá” del aula tiene la intención de pensar no solo su espacialidad y los múltiples espacios con los que se conecta, sino también su temporalidad, incluyendo su posible obsolescencia. En ese sentido, la reflexión histórica sobre el aula debe tener en cuenta la emergencia de otros espacios pedagógicos, de otras “especies de espacios”, como las pantallas, los celulares, y hasta el dormitorio y la cama<sup>5</sup>. La perspectiva histórica que busca ser relevante para el presente no pretende dar lecciones de vida (*magistra vitae*) sino densificar las conexiones y las series entre el pasado y el presente, y para eso analiza dinámicas, transformaciones y movimientos. Como dice Walter Benjamin refiriéndose a la observación de fotografías viejas, las miramos pensando qué otros futuros se anidaban en ese pasado, qué otras posibilidades había<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> I. Dussel, *El patio escolar, de claustro a “aula al aire libre”*. *Historia de un espacio escolar, Argentina 1850-1920*, «Historia de la Educación. Anuario» 19/1, 2019, pp. 28-63; Dussel, I., *The Pedagogy of Latrines. A Kaleidoscopic Look at the History of School Bathrooms in Argentina, 1880-1930*, «Oxford Review of Education», 47, 5, 2021, pp. 576-596, DOI: <<https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1956887>>.

<sup>4</sup> M. Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México D.F., Siglo XXI Editores, 1976. Sobre las puertas, véase B. Siegert, *Doors: On the Materiality of the Symbolic*, «Grey Room», 47, 2012, pp. 6-23.

<sup>5</sup> B. Colomina, *Coldwar/Hothouses*, in B. Colomina, A. Brennan y J. Kim (eds.), *Cold War Hot Houses: Inventing Postwar Culture from Cockpit to Playboy*, Princeton, Princeton Architectural Press, 2004, pp. 10-14, cita en p. 12.

<sup>6</sup> W. Benjamin, *Pequeña historia de la fotografía*, in W. Benjamin, *Sobre la fotografía*, Valencia, Pre-Textos, 2004, pp. 21-54.

El otro movimiento que es importante hacer en este contexto es pensar un “más acá” del aula, una expresión que tomo prestada de un texto de Roland Barthes sobre el mensaje fotográfico<sup>7</sup>, en el cual él habla de un ‘*en deçà du langage*’ para referirse a la fotografía como una práctica que no está más allá sino más acá, antes, del lenguaje. Desde mi lectura Barthes intentaba con esa expresión capturar algo del evento y de la afectación prelingüística que produce la fotografía, algo que rompe con la idea de la total captura por el lenguaje de la experiencia. Esta intuición de Barthes invita a pensar por fuera de la hermenéutica clásica que busca el sentido en el más allá de las cosas, en el acto de develar una racionalidad exterior o en una especie de contracara o de reverso, para, al contrario, entender el fenómeno que nos interesa estudiar con una mirada que se acerca y no que se aleja de él.

También puede verse una perspectiva similar en la mirada prébite, la de la presbicia, que propone Foucault:

[Querría] hacer aparecer lo que está muy inmediatamente presente y al mismo tiempo invisible. Mi proyecto de discurso es un proyecto de prébite. Yo querría hacer aparecer lo que está demasiado cerca de nuestra mirada para que podamos verlo, lo que está allí muy cerca de nosotros, pero a través de lo cual miramos para ver otra cosa<sup>8</sup>.

La proximidad como posición metodológica y epistemológica ha sido fundamentada en los últimos años desde perspectivas ecológicas y feministas, y obliga a distanciarse de algunos supuestos de la epistemología kantiana y postkantiana que privilegian la distancia entre sujeto y objeto como garantía de objetividad. Quiero traer brevemente el trabajo de Vinciane Despret sobre las formas de habitar de los pájaros y la manera en que la ornitología las ha observado y conceptualizado, sobre todo desde la teoría del individualismo posesivo, que ha privilegiado la relación de dominación sobre el territorio y la conquista de las hembras por parte de los machos, como si esos fueran universales no solamente entre los humanos sino también entre los pájaros<sup>9</sup>. Despret destaca a un investigador de la década de 1960, Jared Verner, que realiza algo peculiar. Verner, mientras observaba a pájaros cucaracheros pantaneros del estado de Washington, siguió a un macho, el 25, y observó que tenía un buen territorio pero poca vegetación para cubrirse o protegerse, y eso dificultaba el apareamiento. Finalmente el macho 25 consiguió aparearse, pero el investigador vio que esto no iba a durar, y ahí viene lo sorprendente: «su nido estaba emplazado de manera tan precaria que decidí atarlo sólidamente para evitar

<sup>7</sup> R. Barthes R. (1961). *Le message photographique*, «Communication», 1, 1, 1961, pp. 127-38, cité en p. 137.

<sup>8</sup> M. Foucault, *El bello peligro*, Buenos Aires, Interzona, 2011, cita en p. 72.

<sup>9</sup> V. Despret, *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*, Buenos Aires, Cactus, 2022.

que se caiga»<sup>10</sup>. Esa intervención o interferencia en el objeto de estudio parece un trabajo de aficionado, anti-científico, pero Despret afirma que puede dar una pista de cómo dejarse afectar por los modos de habitar de los pájaros, por las cosas que les importan, y construir descripciones e historias desde ese punto de vista. Es una forma de abordaje que parte del apego, de la mutua afectación, de cuidar lo que se observa; también diría que es una forma de honrar una realidad más rica y diversa que nuestras teorías.

Inspirada en el trabajo de Despret, propongo acercarnos a la historia del aula con una perspectiva similar, investigando pero al mismo tiempo cuidando y buscando reparar algo de lo que está roto, asumiendo la preocupación con algunos de sus desarrollos y (des)equilibrios, la inquietud sobre los llamados a que desaparezca y a lo que surge en su lugar, y también el interés por revitalizar algunas de sus apuestas iniciales.

### *El aula: sobre orígenes e invenciones*

Propongo comenzar la indagación histórica por esta última parte, que es la revisión de las apuestas iniciales. Podríamos partir de la etimología del término, de origen latín y griego (*aulé*), aún cuando la etimología sea una operación precaria y poco precisa, sobre todo cuando se trata de vocablos muy antiguos<sup>11</sup>. La aproximación etimológica señala que *aula* designaba a un patio cercado donde se hacían ceremonias, un espacio público delimitado para una performance colectiva, y que después se trasladó a los patios de las cortes o palacios, o los patios de las casas. También había otro sentido que era el de marmita o cazuela<sup>12</sup>. En los dos casos, se hace referencia a un continente, un contenedor que aloja algo – ritual o nutriente, símbolos y materialidades. El sentido de patio para hacer ceremonias se conserva todavía en muchos países del norte de Europa, donde la denominación Aula, en latín, sigue nombrando a los espacios educativos ceremoniales, salones de actos y espacios de reunión<sup>13</sup>.

Durante el medioevo y la modernidad temprana, el aula empieza a ser el salón de clases, y aquí puede hacerse una precisión que nos interesa. En el

<sup>10</sup> Ivi, p. 60.

<sup>11</sup> E. Huhtamo, *The White Behind the Picture: Toward a Media Archeology of the Screen*, in S. Dellman y F. Kessler (eds.), *A Million Pictures. Magic Lantern Slides in the History of Learning*, Bloomington, Indiana University Press, 2020, pp. 277-304.

<sup>12</sup> Para la historia del término “classroom”, véase D. Hamilton, *Towards a Theory of Schooling*. London, New York & Philadelphia, The Falmer Press, 1989. Para el español, véase *Diccionario de Etimologías de Chile*, disponible en: <<http://etimologias.dechile.net>> [último acceso: 13/09/2024].

<sup>13</sup> A. Yaneva, *How Buildings ‘Surprise’: The Renovation of the Alte Aula in Vienna*, «ScienceStudies», 21, 1, pp. 8-28.

*Diccionario de Autoridades* de 1726, se señala que el aula es la «estancia donde el Profesor o catedrático enseña a los estudiantes la ciencia y facultad que profesa». Era menos habitual que se usara este término para las escuelas elementales, en parte porque las escuelas tenían mayoritariamente una sola habitación, o bien carecían de espacios específicos (se enseñaba en las casas de los maestros)<sup>14</sup>. Pero la idea de salón de clases remite tanto a la estancia o espacio como a los grupos de estudiantes. Ya desde la antigüedad, los estudiantes se organizaban en *classis*, grupos generalmente organizados por su procedencia geográfica o social. En cambio, desde el siglo XVI las “clases” empezaron a organizarse según su desempeño o mérito. Por ejemplo en las escuelas parisinas del siglo XVI hay clases que van del 8° al 1° (siendo la primera la más avanzada en edad y en conocimientos, una nomenclatura que todavía se conserva en las escuelas francesas). Se difunde la idea de un profesor por clase, una materia por clase, y cada clase tiene un nivel de conocimientos y un examen que delimita el pasaje de una clase a otra (quincenal, semestral, anual)<sup>15</sup>. Es decir, el aula es tanto un espacio físico como un espacio de interacción grupal.

En el trabajo que escribimos con Marcelo Caruso indagamos sobre lo que llamamos *la invención del aula*, buscando hacer una genealogía de las formas de enseñar vinculada a la historia de las formas de gobierno de las poblaciones y los individuos (la conducción de la conducta, en términos foucaultianos)<sup>16</sup>. En esa aproximación, sostuvimos que el aula se definió en los últimos cinco siglos como el lugar donde se reúne un grupo de estudiantes que aprende cosas similares al mismo tiempo, y que presta atención a un docente que tiene un programa central que estructura su docencia. Desde el siglo XIX, ese espacio se organizó a partir de los principios de gradualidad (homogeneidad del grupo escolar) y simultaneidad (todos prestan atención o hacen un trabajo similar coordinado por un maestro o profesor). El aula moderna fue central para las estrategias de escolarización en esos siglos, que extendieron formas de pensar la educación y la transmisión de la cultura en todos los sectores sociales y en distintos ámbitos de la vida.

En aquel libro, el aula era concebido ante todo como un espacio organizado por una voluntad o una estrategia de enseñar que quiere producir ciertos aprendizajes; es una organización que produce jerarquías en el espacio y distribuye posiciones, intentando centralizar esa conducción de la conducta en el docente. En ese momento subrayamos dos aspectos del aula, de forma similar a otras investigaciones: el aula como un espacio material, con su arquitectura,

<sup>14</sup> I. Dussel, M. Caruso, *La invención del aula*, cit., p. 26.

<sup>15</sup> V. Castagnet-Lars, *L'effervescence épéagogique dans les collèges parisiens au XVI<sup>e</sup> siècle*, «Les Cahiers de Framespa», 28, 2018, URL: <<http://journals.openedition.org/framespa/4788>> [último acceso: 13/09/2024]; DOI: <<https://doi.org/10.4000/framespa.4788>>.

<sup>16</sup> I. Dussel, M. Caruso, *La invención del aula*, cit.

su disposición de los objetos y los cuerpos, sus tecnologías, y el aula como un espacio de comunicación y de interacción.

El eje ordenador de nuestra lectura de ese espacio fue la pedagogía, entendida en los términos de un gobierno de los cuerpos y las almas, y de la escuela como una tecnología socialmente improvisada (contingente) que combinaba el poder pastoral de la iglesia con un nuevo orden burocrático, una hipótesis que tomamos de Ian Hunter<sup>17</sup>. En esa lectura, jugaba un rol importante la definición de sujetos de la enseñanza y el aprendizaje, la producción de ciertas subjetividades y la organización de relaciones jerárquicas en el aula que seguían el orden disciplinario, como puede verse en nuestro análisis de la *Ratio Studiorum* de los jesuitas. Nos interesó ver la configuración del aula del sistema monitorial, multitudinario, con una coreografía del tiempo y de los cuerpos que quería asemejarse al naciente modelo de la fábrica, y su competencia con el método simultáneo, inspirado en Pestalozzi y Herbart, que se planteaba una clase de pocos estudiantes con una pedagogía frontal, centralizada en la figura del maestro como autoridad y modelo moral para sus estudiantes. También indagamos en los debates y rupturas que tuvieron lugar en los diseños pedagógicos del aula, por ejemplo el escolanovismo de principios del siglo XX, que incorporó otros artefactos y disposición de los cuerpos en el aula, y lanzó la invitación a ocupar el espacio y habitarlo de otro modo.

En ese trabajo le prestamos mucha atención al espacio y la materialidad de la escuela, por ejemplo en la indagación del aula como galería de David Stow, que invertía la organización del púlpito en la iglesia para producir un efecto de atención más parecido al de las ciencias médicas y del laboratorio, donde el foco está puesto en la mesa y en el maestro<sup>18</sup>. En algunas fotografías inglesas de principios de siglo, puede verse la persistencia de esta disposición del aula en galería, aun cuando en el centro de la mesa de trabajo se coloquen producciones de los alumnos, evidencia de la difusión de métodos activos. En contraposición, fotografías de la Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago, orientada por John Dewey que en ese momento estaba en la Universidad, permiten observar otra disposición de los pupitres y las sillas. En este caso, el aula es un espacio horizontal, en muchos sentidos más democrático pero también más individualizado; hay una invitación al trabajo individual y no a integrarse al coro de la galería<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> I. Hunter, *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia, crítica*, Barcelona, Ed. Pomares, 1998.

<sup>18</sup> D. Stow, *The Training System, the Moral Training School, and the Normal Seminary*, London, Longman, Brown and Green, 1850.

<sup>19</sup> Puede verse una imagen de la Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago, probablemente de 1896, en este sitio: <<https://www.sutori.com/en/story/history-of-instructional-design-technology—kx6qhE7R589HGopCnM3eae8>> [último acceso: 13/09/2024].

### *La revisión de la hipótesis inicial: la importancia de lo socio-material*

Años después, volví a considerar la materialidad y la espacialidad del aula con otra conceptualización teórica, inspirada en la teoría del actor en red de Bruno Latour y en el postestructuralismo, que no subsumen toda la organización del aula en la voluntad pedagógica de los actores humanos. El aula está poblada de objetos y materiales que interactúan con los sujetos y tienen cierta capacidad de agencia o actancia, al decir de Latour, ya que condicionan las acciones<sup>20</sup>. No son vectores neutros sino que desvían nuestra mirada (como el pizarrón o la ventana) o nos hacen temer o alegrarnos (como debía ser la palmeta con la que se castigaba a los alumnos en el siglo XIX, o el timbre que anuncia el recreo). Dejan sus huellas en el conocimiento que ayudan a producir, como el libro o las búsquedas en internet<sup>21</sup>.

Para la perspectiva material, las prácticas educativas existen como una co-existencia de relaciones que se definen por la proximidad o la distancia y que se mueven en el tiempo. Los objetos, los seres humanos y los saberes se hacen co-presentes en locaciones particulares que organizan sus contactos; esa co-presencia puede pensarse como el encuentro de trayectorias (de objetos, de humanos, de ideas) que siempre están inconclusas, indefinidas<sup>22</sup>. En esta línea, el espacio no es considerado como el telón de fondo, como invariante sobre el que se sobreimprimen ideas y personas, sino que refiere a la existencia simultánea de condiciones múltiples en movimiento; es más un espacio-tiempo y una escena (el momento en que las cosas pueden ser de otra manera) que un dispositivo fijo que define de antemano lo que se puede pensar y sentir<sup>23</sup>.

Una cuestión que empezó a inquietarme más fueron los límites del aula, que para la escuela moderna estaban demarcados y parecían muy efectivos. Al poner el acento en las conexiones y en las redes, la perspectiva latouriana replantea la pregunta de dónde empiezan y dónde terminan, una pregunta que sólo se responde desde la investigación empírica, que decide «cortar» en algún lugar<sup>24</sup>. Por esa misma época leí un trabajo del antropólogo Jan Nesper que insistía en que las interacciones y la dinámica del aula exceden a lo que sucede dentro del espacio físico determinado por las paredes del aula. Para él, las aulas tienen que entenderse como espacios porosos y precarios, «como una intersección en un espacio social, un nodo en una red de prácticas que se extienden

<sup>20</sup> B. Latour, *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor en red*, Buenos Aires, Manantial, 2008.

<sup>21</sup> N. Friesen, *The Textbook and the Lecture. Education in the Age of New Media*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2017; L. Gitelman, *Searching and Thinking about Searching JSTOR*, «Representations», 127, 1, 2014, pp. 73-82.

<sup>22</sup> D. Massey, *For Space*, London, Sage, 2005.

<sup>23</sup> J. Rancière, *La méthode de la scène*, Paris, Lignes, 2018.

<sup>24</sup> M. Strathern, *Cutting the Network*, «The Journal of the Royal Anthropological Institute», 2, 2, 1996, pp. 517-535.

en sistemas complejos que comienzan y terminan fuera de la escuela»<sup>25</sup>. Al aula se llevan y se traen cosas de la casa y del afuera; en el aula ciertas cosas se vuelven cercanas (la historia, otros lenguajes) y otros se tornan más distantes (la experiencia cotidiana, la cultura familiar, que empieza a verse desde otra perspectiva). Es esta operación de distancia y acercamiento, de establecer cortes, de suspenderse, lo que permite construir otros conocimientos, acercarse a nuevos lenguajes y asumir distintas perspectivas en relación al conocimiento<sup>26</sup>.

Pensar al aula como un ensamblaje precario me llevó a indagar en algunos artefactos que buscaron estabilizar formas de atención y de trabajo que marcaran un adentro y un afuera y que permitieron sostener esas jerarquías que en *La invención del aula* dimos por sentadas, pero que ya en 2010, y conforme avanzaba en mis investigaciones sobre las transformaciones de las aulas con la irrupción de los artefactos digitales, aparecían como más inestables e inseguras.

En un trabajo que se publicó en 2017, escrito en diálogo con historiadores de la arquitectura y la educación australianos, propuse una reflexión sobre el fin del confinamiento o el encierro escolar, en la que propuse un distanciamiento de la hipótesis foucaultiana de la escuela como encierro de los cuerpos, lo que veía en múltiples observaciones de las aulas digitalizadas<sup>27</sup>. Partía en ese trabajo de las ideas de un investigador norteamericano de los medios, Joshua Meyrowitz, que en 1985 escribió que «la idea de que hay lugares específicos para etapas especiales de la vida está desapareciendo»<sup>28</sup>. Uno de sus principales argumentos era que los medios electrónicos, entre ellos la televisión, borran las fronteras: entre los adultos y los niños, entre los espacios públicos y los domésticos, entre lo culto y lo popular. Para él, los edificios o las habitaciones ya no pueden confinar o encerrar a la gente «ni física ni emocionalmente», porque la información fluye «a través de las paredes y viaja a través de grandes distancias» y altera el tiempo y el espacio<sup>29</sup>. La idea de la escuela como espacio otro, distinto y distante, se volvía cada vez más difícil de sostener, tanto historiográficamente como en las investigaciones de campo en escuelas.

<sup>25</sup> J. Nespor, *Tangled up in School. Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. XIII.

<sup>26</sup> J. Masschelein, M. Simons, *In Defence of the School: A Public Issue*, Leuven, Education, Culture and Society Publishers, 2013.

<sup>27</sup> I. Dussel, *Digital Classrooms and the New Economies of Attention. Reflections on the End of Schooling as Confinement*, in J. Willis, K. Darian-Smith (eds.), *Designing Schools: Space, Place and Pedagogy*, London, Routledge, 2017, pp. 229-243.

<sup>28</sup> J. Meyrowitz, *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*, Oxford, UK, Oxford University Press, 1985, p. 157.

<sup>29</sup> Ivi, p. VIII.

### *Ascenso y declive del sistema ventana-pizarrón en el aula*

Con esa perspectiva, busqué rastrear la historia de dos artefactos o tecnologías escolares para marcar un adentro y un afuera: la ventana y el pizarrón. Los dos artefactos ayudaron a “sedentizar” y “localizar” las operaciones con el conocimiento que propuso la escuela, y funcionaron por separado pero también se entrecruzaron, configurando un sistema de concentración de la atención y regulación de las aperturas. Indagar en la historia de la ventana y el pizarrón en las aulas con una mirada prósbita, cercana, contribuyó a pensar sobre los cambios que están viéndose en las aulas contemporáneas. Cada uno de los artefactos abre «historias y orígenes múltiples, contaminaciones, similitudes y diferencias»<sup>30</sup>. Las pedagogías, que tanto habíamos privilegiado en el libro *La invención del aula*, sin duda jugaron un papel importante, pero interactuaron con agentes humanos y no humanos que produjeron múltiples efectos.

En primer lugar, puede analizarse a la ventana del aula. Además de traer luz y ventilación, permitía, al mismo tiempo, definir una vista del mundo exterior y organizar un espacio interno desde el cual se veía con alguna distancia, podría decirse que protegido (por ejemplo, de las inclemencias del tiempo). La ventana fue simultáneamente vista, marco, umbral, espacio de contacto y límite entre el adentro y el afuera. Michel Foucault decía que era un «cálculo de las aberturas», una regulación de los contactos y los movimientos entre espacios distintos<sup>31</sup>. La materialidad de la ventana es importante: hasta el siglo XVIII, era muy caro construir ventanas y, por ese motivo, había muy pocas; pero años más tarde, y gracias a las nuevas técnicas de construcción con vidrio y acero, los edificios empezaron a poblarse de ventanas, que planteaban un juego distinto entre los espacios llenos y los vacíos, los pasajes y las transparencias de los edificios<sup>32</sup>.

En el ámbito escolar, las ventanas pasaron de ser ornamentales a ser símbolos de los edificios saludables, que permitían la renovación del aire, y también de la renovación pedagógica. A fines del siglo XIX, las ventanas debían ser muy altas, para dar tanta luz como fuera posible y para permitir tener mejores vistas del cielo, en una contemplación que tenía algo de religioso<sup>33</sup>. En esa época, se debatía sobre si había que poner los umbrales de las ventanas a la misma altura de los ojos de los niños o más arriba. El temor a la distracción ya estaba presente: la ventana podía ser un lugar de escape y había que cubrirla, ponerle cortinas o subirla lo más posible. Desde las nuevas pedagogías, en dirección

<sup>30</sup> R. Koolhaas, *Elements of architecture*, in R. Koolhaas (ed.), *Fundamentals. 14<sup>th</sup> International Architecture Exhibition – Biennale di Venezia*, Venezia, Marsilio, 2014, pp. 187-345, cit. en p. 193.

<sup>31</sup> M. Foucault, *Vigilar y Castigar*, cit., p. 177.

<sup>32</sup> M. Di Robilant, N. Maak, R. Koolhaas, I. Boom, *Window*, Venezia, Marsilio, 2015.

<sup>33</sup> C. Burke, *Light: Metaphor and Materiality in the History of Schooling*, in M. Lawn e I. Grosvenor (eds.), *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford, Symposium Books, 2005, pp. 125-141.

contraria, empezaron a ponerse de moda las paredes de vidrio, no solamente por su luminosidad, sino por la importancia creciente de la vista abierta, pero ellas trajeron nuevos problemas: accidentes, falta de aislamiento térmico y lumínico, entre otros. Hay quienes discuten que la pared de vidrio ya no es ventana, porque no actúa como apertura, sino que reemplaza al muro. No regula un contacto, sino que quiere derribar la pared que separa el adentro del afuera, aún cuando todavía mantiene una idea de interior y exterior<sup>34</sup>.

Pero hay también otras dimensiones de la ventana en el aula que se podrían considerar. La ventana ofrece la posibilidad de un contacto o conexión física con el afuera, como cuando se saca la ventana para sentir el aire, llamar o gritar a alguien, o tirar algo hacia el exterior; también es un lugar en sí mismo, no solamente para sentarse en el umbral para conversar o leer o mirar lo que pasa afuera, sino también como un lugar donde se puede ser visto, seducir o ser seducido por otros, como en las vidrieras. No es casualidad que en el cine de la primera mitad del siglo XX la ventana aparezca como superficie donde se proyecta el deseo, espejo de las fantasías, símbolo del porvenir<sup>35</sup>. Esta parte de apertura al deseo estaba muchas veces regulada en las escuelas; había preocupación porque los alumnos (sobre todo las alumnas) no se mostrasen, no salieran, no tuvieran contactos no regulados con el exterior.

Pasemos al pizarrón, otra tecnología central de la escuela. Si bien había tablillas y pizarras individuales, de arena o piedra, el pizarrón como soporte del trabajo colectivo apareció en el siglo XVIII, en la Escuela de los Hermanos Lasalleanos, y en su momento fue una gran revolución pedagógica. Permitía tener una superficie borrable sobre la que se podía hacer ejercicios, sobre todo de aritmética y escritura, que necesitaban de soportes de inscripción. Pero el rasgo central es que era una superficie pública, común, un foco de atención para un grupo grande de estudiantes, que permitía combinar la lección oral con los ejercicios escritos que podían ser hechos y corregidos colectivamente. Si antes esos ejercicios estaban confinados a las escuelas jesuíticas de la élite, por lo caro que era el papel y las tecnologías de escrituras, el pizarrón ayudó a que el ejercicio se adoptara en las escuelas primarias públicas de manera muy eficiente y económica<sup>36</sup>.

Lejos de ser una superficie rígida y tradicional, el pizarrón era concebido como una tecnología que fomentaba la actividad de los alumnos. Como lo señaló el argentino Domingo Sarmiento, educador destacado del siglo XIX, el pizarrón era un «instrumento eficaz de enseñanza [...]». Los ojos son mejor

<sup>34</sup> M. Di Robilant et al., *Window*, cit.

<sup>35</sup> A. Friedberg, *The Virtual Window. From Alberti to Microsoft*, Cambridge, The MIT Press, 2006.

<sup>36</sup> J. Hébrard, *Laleçon et l'exercice. Quelques réflexions sur l'histoire des pratiques de scolarisation*, in A. Bentolila (ed.), *Savoirs et savoir-faire. Les entretiens Nathan – Actes V*, Paris, Éditions Nathan, 1995, pp. 155-162; V.M. Lopes da Barra, *Da pedra ao pó. O itinerário da lousana escolar pública paulista do século XIX*, Goiânia, Gráfica UFG, 2016.

conductor de las ideas que los oídos, como que las imágenes son la materia primera de aquéllas». Las lecciones de los profesores sumaban «animación y consistencia» con los pizarrones, y a los alumnos ver signos «los atrae y despierta» mucho más que el oír, que les resultaba un “fastidio”. La pizarra tenía que ser el lugar de la escuela «adonde todo converja», claramente un punto de referencia focal donde se concentrasen las miradas. El otro aspecto que resultaba novedoso es su énfasis en que la pizarra debía ser usada como una superficie de interacción con los alumnos y de escritura pública, apoyado en argumentos médicos y fisiológicos sobre la “necesidad orgánica” de los niños de moverse<sup>37</sup>.

El pizarrón se convirtió, en poco tiempo, en una tecnología central de las aulas escolares. Era una superficie de trabajo colectivo, un organizador de la atención y un objeto que permitía poner en movimiento a los cuerpos (pasar al frente, volver al pupitre), que combinaba las funciones de trabajo y estudio que le preocupaban a la pedagogía de su época. Hacia fines del siglo XIX, ya tenía una adopción casi universal en las aulas y era producido de manera industrial y estandarizada, y en el siglo XX se terminó de consolidar como soporte indispensable en las aulas. Permitía coordinar los tiempos de trabajo escolar individual y grupal, sostener un para todos y un para cada quien, como pocos otros artefactos.

Hoy ambos artefactos están siendo desplazados por las pantallas, como punto focal de atención y como superficie de inscripción del trabajo escolar, y en esa medida hablan de una transformación más amplia de lo escolar<sup>38</sup>. En relación con las ventanas, en las escuelas no se ven tantas paredes vidriadas, sino más bien ventanas tapadas con rejas y cortinas. Los problemas de inseguridad que obligan a poner barrotes o rejas (el mundo exterior como amenaza) se combinan con una presión creciente por el rendimiento académico (el mundo exterior como distracción por evitarse). Las tecnologías digitales también contribuyen al tapiado u oscurecimiento de las ventanas, porque la proyección requiere salas más oscuras. Por otro lado, las pantallas individuales (ya sea de las *netbooks* o los celulares) concitan la atención en ellas, y son la fuente de conexión con el exterior, pero ya no el exterior que está del otro lado de la ventana. Los discursos pedagógicos actuales que promueven el activismo contra la contemplación, y la ubicuidad y las competencias flexibles contra el marco y la perspectiva definidas, son otra fuente de devaluación de las ventanas como espacios de frontera entre el exterior y el interior.

En relación con el pizarrón, el movimiento es parecido. La introducción de

<sup>37</sup> D.F. Sarmiento, *La pizarra* (1853), in *Obras de D. F. Sarmiento*, Tomo XXVIII: *Ideas Pedagógicas*, Buenos Aires, Editorial Universidad de la Matanza, 2001, pp. 157-159, cit. en p. 157 y 158.

<sup>38</sup> I. Dussel, *The Digital Classroom. A Historical Consideration on the Redesigning of the Contexts of Learning*, cit.

pizarrones digitales interactivos no tuvo el éxito esperado, no solamente por el costo sino por problemas de mantenimiento u obsolescencia. Lo que pasó fue más bien que los dispositivos se volvieron cada vez más individuales, y en esa individualización habría que ver tanto los efectos de ciertas pedagogías como los de artefactos que concitan una atención individual y fragmentada. La fractura del aula del método simultáneo venía teniendo lugar desde principios del siglo XX, cuando las pedagogías paidocéntricas plantearon que los docentes necesitan tomar en cuenta la diversidad y la singularidad, desafiando la idea de pedagogías uniformes. Pero también han sido fracturadas por la emergencia de otras tecnologías que emergen “desde abajo” en las aulas, como los celulares. El pizarrón parece ser parte de una forma de la organización de la atención colectiva que es percibida como obsoleta, pasiva, lenta, ineficaz.

*Las transformaciones del espacio y los artefactos escolares en la pandemia: una visión desde la historia*

Si seguimos la pista de estos artefactos, podemos entonces pensar que el aula como espacio pedagógico se produce a partir del cruce de múltiples trayectorias, y eso nos obliga a reconocer que está siempre haciéndose, reconfigurándose. Traigo como última reflexión el trabajo que hicimos con Úrsula Bravo durante la pandemia sobre cómo se transformó el espacio escolar con el traslado de lo escolar a la sede doméstica, a los hogares<sup>39</sup>. La investigación se preguntó sobre qué pasó con las paredes del aula en los nuevos espacios y «arreglos» pedagógico-didácticos, que tuvieron que apoyarse en una multitud de soportes.

Estos nuevos «arreglos» constituyeron un campo de pruebas para varias de las lecturas o hipótesis sobre el funcionamiento de las paredes del aula<sup>40</sup>. Por ejemplo, la cuestión del «gobierno» o «control» de lo que se presenta y se comparte en las paredes del aula tuvo que traducirse a la interacción en las pantallas, con resultados no necesariamente más auspiciosos que lo que sucedía dentro de las paredes del aula. La función de memoria compartida, referencia común y organización temporal de las interacciones didácticas tuvo que desplazarse hacia otras superficies. En ese trabajo de investigación, que realizamos con maestros de escuelas primarias de Santiago de Chile entre 2020 y 2021, analizamos el funcionamiento de GoogleClassroom o Padlet como muros del aula, pero también de animaciones que desarrollaron algunas

<sup>39</sup> U. Bravo, I. Dussel, *La pared ausente. Rupturas y desplazamientos del aula*, cit.

<sup>40</sup> I. Dussel, ¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia, «Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación», 51, 2022, pp. 31-48.

profesoras en las que podía verse una concepción escenográfica del aula, que es representada con una perspectiva frontal como si fuera un escenario que se mira desde la parte posterior de la sala, y que no logra expresar la diversidad de prácticas pedagógicas que las docentes dijeron realizar en sus paredes. Remiten a prácticas pedagógicas centradas en el traspaso unidireccional de la información: descargar un documento, mirar un video o completar un formulario. Paradójicamente, en ninguna de las imágenes de aulas virtuales que observamos en esta investigación aparecen niños, y los maestros, cual conductores de un programa de televisión, son los únicos protagonistas de la escena.

Este último ejemplo muestra la importancia de considerar al espacio pedagógico en ese cruce de trayectorias de agentes múltiples. Muchas políticas públicas se centran en el dominio de tecnologías o dispositivos aislados y no prestan suficiente atención a su inscripción en configuraciones pedagógicas e institucionales específicas. Tomando el recorrido planteado en este trabajo, puede pensarse al aula como territorio que se define por modos de habitar diferentes, por modos de estar *dentro*, que se configuran en las interacciones entre personas, saberes, espacios y artefactos, así como por las interacciones *con* otros espacios vecinos (el patio, el corredor, los baños) o de otras «especies de espacios» como los celulares. El aula es así un espacio heterogéneo, que no se reduce a una sola racionalidad y que, en su mejor expresión, busca proveer un espacio para lo común, abrir otros posibles, dejar de ser jaula.

En esa investigación y en otras realizadas en estos últimos años, fue notable el trabajo de muchos docentes en la pandemia, que lograron sostener formas de trabajo pedagógico en condiciones muy adversas. Veo en sus búsquedas algo similar al atado del nido que está a punto de caerse que hizo el ornitólogo Verner en la década de 1960. Quizás los docentes sean grandes atadores de nidos, evitando que no se desarmen, equipando mejor para soportar las inclemencias del tiempo. No parece poco logro en un contexto de anarcoliberalismos digitales y políticos, de formas rígidas y extremas del individualismo<sup>41</sup>, porque implica poner en el centro de la acción escolar el cuidado por lo común, dejar tiempo y espacio para la interdependencia y la reciprocidad, donde puedan darse y oírse los ecos y las resonancias de la vida en común.

Es razonable temer que la escuela sin aulas no logre eso, porque corre el riesgo de perderse entre múltiples escalas, distraerse por tantas llamadas, y terminar interesada en volver todo más productivo y rendidor pero sin preocuparse por qué está pasando con el mundo en común. La historia de la educación, en diálogo con los problemas y desafíos de la sociedad contemporánea, y con una permanente reflexividad historiográfica, permite intervenir en estos debates actuales y contribuir a una *Public History* que muestre la relevancia y la urgencia de una mirada histórica sobre el presente.

<sup>41</sup> J. Butler, ¿Qué mundo es este? Fenomenología y pandemia, Ciudad de México, Taurus, 2023.

## Bibliografía

- Barthes R., *Le message photographique*, «Communication» 1/1, 1961.
- Benjamin W., *Sobre la fotografía*, Valencia, Pre-Textos, 2004.
- Bentolila A. (ed.), *Savoirs et savoir-faire. Les entretiens Nathan – Actes V*, Paris, Éditions Nathan, 1995.
- Bravo U., Dussel I., *La pared ausente. Rupturas y desplazamientos del aula*, «Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación» (Pontificia Universidad Javeriana – Colombia) 16, 2023, pp. 1-29. DOI: <<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.pard>>.
- Butler J., *¿Qué mundo es este? Fenomenología y pandemia*, Ciudad de México, Taurus, 2023.
- Castagnet-Lars V., *L'effervescence épéagogique dans les collèges parisiens au XVI<sup>e</sup> siècle*, «Les Cahiers de Framespa», 28, 2018, URL: <<http://journals.openedition.org/framespa/4788>> [último acceso: 13/09/2024]; DOI: <<https://doi.org/10.4000/framespa.4788>>.
- Colomina B., Brennan A., Kim J. (eds.), *Cold War Hot Houses: Inventing Postwar Culture from Cockpit to Playboy*, Princeton, Princeton Architectural Press, 2004.
- Dellman S., Kessler F. (eds.), *A Million Pictures. Magic Lantern Slides in the History of Learning*, Bloomington, Indiana University Press, 2020.
- Despret V., *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*, Buenos Aires, Cactus, 2022.
- Di Robilant M., Maak N., Koolhaas R., Boom I., *Window*, Venezia, Marsilio, 2015.
- Dussel I., *The Pedagogy of Latrines. A Kaleidoscopic Look at the History of School Bathrooms in Argentina, 1880-1930*, «Oxford Review of Education», 47, 5, 2021, DOI: <<https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1956887>>.
- Dussel I., Caruso M., *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Ed. Santillana, 2000.
- Dussel I., *Digital Classrooms and the New Economies of Attention. Reflections on the End of Schooling as Confinement*, in J. Willis, K. Darian-Smith (eds.), *Designing Schools: Space, Place and Pedagogy*, London, Routledge, 2017, pp. 229-243.
- Dussel I., *El patio escolar, de claustro a "aula al aire libre"*. *Historia de un espacio escolar, Argentina 1850-1920*, «Historia de la Educación. Anuario», 19, 1, 2019, pp. 28-63.
- Dussel I., *The Digital Classroom. A Historical Consideration on the Redesigning of the Contexts of Learning*, in I. Grosvenor, L. Rosen Rasmussen (eds.), *Making Education: Material School Design and Educational Governance*, New York, Springer Verlag, 2018, pp. 173-196, DOI: <[https://doi.org/10.1007/978-3-319-97019-6\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-97019-6_9)>.
- Dussel I., *¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia*, «Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación», 51, 2022, pp. 31-48.
- Fernández Enguita M., *Más escuela y menos aula*, Madrid, Morata, 2017.
- Foucault M., *El bello peligro*, Buenos Aires, Interzona, 2011.
- Foucault M., *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México D.F., Siglo XXI Editores, 1976.
- Friedberg A., *The Virtual Window. From Alberti to Microsoft*, Cambridge, The MIT Press, 2006.

- Friesen N., *The Textbook and the Lecture. Education in the Age of New Media*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2017.
- Gitelman L., *Searching and Thinking about Searching JSTOR*, «Representations», 127, 1, 2014, pp. 73-82.
- Grosvenor I., Rosen Rasmussen L. (eds.), *Making Education: Material School Design and Educational Governance*, New York, Springer Verlag, 2018
- Hamilton D., *Towards a Theory of Schooling*. London, New York & Philadelphia, The Falmer Press, 1989.
- Hunter I., *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia, crítica*, Barcelona, Ed. Pomares, 1998.
- Koolhaas R. (ed.), *Fundamentals. 14th International Architecture Exhibition – Biennale di Venezia*, Venezia, Marsilio, 2014.
- Lawn M., Grosvenor I. (eds.), *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford, SymposiumBooks, 2005.
- Masschelein J., Simons M., *In Defence of the School: A Public Issue*, Leuven, Education, Culture and Society Publishers, 2013.
- Massey D., *For Space*, London, Sage, 2005.
- Meyrowitz J., *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*, Oxford, UK, Oxford University Press, 1985.
- Nespor J., *Tangled up in School. Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- Rancière J., *La méthode de la scène*, Paris, Lignes, 2018.
- Sarmiento D.F., *La pizarra (1853)*, Tomo XXVIII: *Ideas Pedagógicas*, Buenos Aires, Editorial Universidad de la Matanza, 2001.
- Stow D., *The Training System, the Moral Training School, and the Normal Seminary*, Londres, Longman, Brown and Green, 1850.
- Strathern M., *Cutting the Network*, «The Journal of the Royal Anthropological Institute», 2, 2, 1996, pp. 517-535.
- Willis J. & Darian-Smith K. (eds.), *Designing Schools: Space, Place and Pedagogy*, London, Routledge, 2017.
- Yaneva A., *How Buildings 'Surprise': The Renovation of the Alte Aula in Vienna*, «ScienceStudies», 21, 1, pp. 8-28.