



ESPACIO ESCOLAR Y SUJETOS POLÍTICAS Y EXPERIENCIAS

Un estudio en casos
de la ciudad de Córdoba

Doctoranda:

Alejandra María Castro

Directora:

Alicia Sonia Carranza



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades



Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. por Castro, Alejandra María se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES**

TESIS

**Para obtener el grado de
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACION**

“Espacio escolar y sujetos. Políticas y
experiencias.
Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba”

Doctoranda:

Alejandra María Castro

Directora:

Alicia Sonia Carranza

2015

Imagen de tapa, diseño y diagramación:
Agustín Massanet

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a mi directora de tesis, la Prof. Alicia Carranza, por su honestidad intelectual y su acompañamiento generoso y respetuoso en las diferentes etapas de este trabajo. Su lectura atenta y las conversaciones que mantuvimos en estos años me posibilitaron enriquecer el trabajo de análisis y escritura. Alicia no sólo me ha enseñado en esta investigación sino que es mi maestra y principal referente académico y profesional.

En segundo lugar, hago un agradecimiento institucional, a la Facultad de Filosofía y Humanidades, a la Secretaría de Posgrado y al equipo que lleva adelante el Doctorado en Ciencias de la Educación, sin su trabajo serio y comprometido con cada uno de los doctorandos no hubiese sido posible llegar al final de este camino. En este marco, obtuve la beca Misión de Estudio 2014 en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, del Programa Binacional de Centros Asociados De Posgrado Brasil/ Argentina (Capes-Spu), que me permitió intercambiar opiniones y compartir con alumnos y profesores brasileiros los hallazgos de mi trabajo y avanzar considerablemente en la escritura de la tesis.

En tercer lugar agradezco especialmente al personal de la escuela primaria provincial, al del jardín municipal y a los profesionales y funcionarios de las áreas de infraestructura escolar en donde desarrollé el trabajo de campo, la Dirección y Subdirección de Infraestructura de la Provincia de Córdoba, el Programa Emergencia Edilicia del Ministerio de Educación de la Provincia y la Subdirección de Infraestructura de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba. Sin su apertura al relato y reflexión sobre su quehacer cotidiano, no hubiese podido conocer en profundidad esa realidad.

En cuarto lugar agradezco a un conjunto de personas que han colaborado en diferentes aspectos de mi trabajo: al Arq. Gustavo Coronel por la realización de los planos de los edificios escolares, a Marieta por

el aliento permanente y ayuda en lo metodológico, a Perla Zusman, Gabriela Cecchetto, Marcela Sosa, Guadalupe Molina, Silvia Serra, Eva Da Porta, Juan Pablo Abrate, Gabriela Castro, Rosa Calanoce, Alfredo López, Nakú Farenzena por las oportunas sugerencias de lecturas vinculadas a mi investigación. A Gonzalo Gutiérrez y Adriana Fontana por facilitar el acceso y conexión con personas y dependencias claves para mi estudio.

A Silvia Kravetz, Vanesa López y a los demás miembros del equipo de cátedra e investigación de la Facultad por el apoyo en este último año para que pueda priorizar la finalización de esta tesis.

Esta tesis es el resultado de muchos años de trabajo y estudio en diversas instituciones públicas estatales en las que me he formado, trabajado y sigo haciéndolo junto a colegas y amigos tanto de la Universidad Nacional de Córdoba como de la Municipalidad de Córdoba, a ellos mi agradecimiento porque con su interlocución, sus reflexiones, sus críticas, sus aportes, fue posible la construcción de los conocimientos que este trabajo pretende poner a consideración y compartir con quienes estén interesados.

En quinto lugar, también agradezco a los autores que han sido citados en este trabajo y a aquellos otros que, aunque no están incluidos en la bibliografía utilizada por no utilizarlos de forma directa, fueron importantes porque me posibilitaron construir una particular forma de ver las cosas, enriquecieron mi capacidad de preguntar e indagar y también de construir otras vinculaciones y relaciones entre la teoría y el trabajo de campo.

Por último a mi querida familia Federico, Ticiano y Dante por el aguante y el apoyo incondicional para que pueda realizar esta investigación.

Índice

Agradecimientos	3	1.3.3. Espacios, enseñanza y aprendizaje	38	e. Escolaridad obligatoria; algunos cambios en el espacio escolar	63
Introducción	7	1.4. Conclusiones del capítulo	42	f. Diferentes corrientes pedagógicas: normalizadores y escolanovistas.	66
Capítulo 1: El espacio escolar	11	Capítulo 2: La escuela moderna y el espacio escolar	45	2.3. La escuela moderna en Argentina	68
1.1. Consideraciones teóricas y metodológicas	11	2.1. La opción por la genealogía	45	2.3.1. Algunas consideraciones generales sobre el contexto cultural y político y el proyecto educativo modernizante en el país	68
1.1.1. Los caminos previos	11	2.2. La escuela moderna como dispositivo de educación	46	2.3.2. El espacio material: la construcción de escuelas y el proyecto modernizador: las escuelas-palacio y las escuelas-tipo	72
1.2.2. Los abordajes teóricos y las categorías centrales	12	2.2.1. Disputas y debates en el proceso de consolidación.	47	2.3.3. Las primeras Escuelas Normales en Córdoba	77
1.3.3. La perspectiva metodológica y las estrategias desplegadas	16	a. infancias	47	2.4. Conclusiones del capítulo	81
1.2. Aportes de las Ciencias Sociales. Abrir el pensamiento sobre el espacio escolar	27	b. Infancias, concepción de la pobreza y modelo capitalista	51	Capítulo 3: Políticas educativas de espacialidad. Arquitecturas y escuelas.	85
El espacio, redefiniciones y tensiones en las Ciencias Sociales	27	2.2.2. El espacio escolar como construcción física y simbólica, en el marco de la escuela moderna.	54	3.1. Políticas educativas de espacialidad. Algunas conceptualizaciones necesarias.	85
a) La perspectiva marxista	27	a. Volvemos a detenernos en el espacio cerrado	54	3.2. El análisis de las políticas educativas de espacialidad escolar	88
b) La perspectiva Humanista	29	b. El estilo pastoral en sus dos versiones: frontal-global e individualizado.	57	3.2.1. Regulación del espacio escolar: las leyes	88
c) Otros aportes	30	c. Consideraciones generales sobre el poder disciplinario, el cuerpo y el espacio.	59		
d) Henri Lefebvre	31	d. Poder disciplinario y espacio escolar	60		
1.3. ¿Qué dice la Pedagogía? Aportes desde la Pedagogía.	34				
1.3.1. Espacio y forma de lo escolar	34				
1.3.2. Espacio y vida cotidiana en la escuela	36				

3.2.2. “La ley va marcando el camino de la infraestructura escolar”	91	Capítulo 4: La experiencia cotidiana de los sujetos en el espacio escolar.	123	4.4. La Jornada Extendida (JE) en busca de espacio	168
3.2.3. Normativa específica de Infraestructura escolar	94	Primera Parte: Los territorios, el contexto barrial y la distribución de los espacios en las escuelas	123	4.5. Las clases en el jardín	172
3.3. Estructura organizativa de la política educativa de infraestructura escolar en Argentina	98	4.1. El territorio, el barrio, las instituciones educativas.	124	4.6. El patio y el recreo	179
3.3.a. A nivel nacional	98	4.1.1. Los bordes de la ciudad como contexto de las instituciones educativas	125	4.7. Algunas notas distintivas sobre los espacios en los casos estudiados	186
3.3.b. A nivel provincial y municipal: Provincia de Córdoba y Municipalidad de la ciudad de Córdoba.	100	4.1.2. La escuela en el barrio	128	4.8. Conclusiones del capítulo	200
3.4. Algunas notas distintivas de la política educativa de infraestructura escolar en la provincia y la municipalidad de Córdoba.	102	4.1.3. Emplazamiento de las instituciones educativas	129	Consideraciones finales	203
3.4.a. Interdependencia institucional: articular y coordinar	102	4.2. El espacio en las instituciones educativas	130	Bibliografía	213
3.4.b. Tensiones en el juego articulación/desarticulación	110	4.2.a. El umbral	133		
3.4.c. Entre la construcción y el mantenimiento	110	4.2.b. El hall de entrada	136		
3.5. El contexto de creación de las instituciones del campo empírico: definiciones respecto a lo espacial.	116	4.2.c. Los pasillos	139		
3.6. Conclusiones del capítulo	119	4.2.d. Las aulas/salas	144		
		4.2.e. La Dirección y la Sala de maestros	153		
		Segunda Parte:	161		
		4.3. Las clases en la escuela primaria	161		

Introducción

Presentación del trabajo de tesis

“La historia lineal única organiza el espacio en una secuencia temporal. En consecuencia, rechazar la temporalización del espacio abre nuestras historias a la multiplicidad y permite reconocer que el futuro no está escrito de antemano, sino que, al menos en cierto grado y dentro de las condiciones que imponen las circunstancias que no elegimos, está en nuestras manos construirlo.” (Doreen Massey, 2005:127)

8 ———
Esta tesis aborda el tema del espacio escolar. Hablar del espacio escolar, es hablar de nuestra propia historia, de nuestro paso por la escuela o las escuelas en la que transitamos la escolaridad. Pero también, y a la vez, es hablar de una historia colectiva, que nos remite a una experiencia común o al menos bastante generalizada de escolarización de la población¹, en edificios, en espacios diseñados, pensados para la transmisión cultural entre grupos y generaciones. Espacios y arquitecturas que condensan, reflejan, representan, pero también ocultan y soslayan ideas pedagógicas y políticas. Por ello el relato construido contiene fragmentos que se vinculan con la propia subjetividad y la de los sujetos que participan de este trabajo de investigación y fragmentos de la historia de la escolarización y las ideas pedagógicas, sociales y políticas que atravesaron y atraviesan esas prácticas.

Cuando hablamos de espacio escolar, no nos referimos solo a lo físico, a la materialidad de los edificios, a su arquitectura, sino que incluimos las ideas y los sentidos construidos por los sujetos en relación a los espacios y la espacialidad.

El espacio escolar ha sido un tema bastante marginal en la investigación educativa. Y ésta es una de las razones del interés en su indagación. Conocer a cerca de él, pero además encontrar algunas respuestas a esta situación de marginalidad, a esa invisibilización en el relato y los efectos que ella produce, también cuentan como razones a considerar. Asimismo hay otras razones que se explicitan en el capítulo 1 de este trabajo cuando hablamos de la constitución del deseo sobre esta temática y que se vinculan a los particulares caminos recorridos en la formación y a situaciones laborales personales que también dan pistas e intentan explicar sobre este interés. Aquí sólo adelantaremos que esta escasa referencia al espacio escolar, ha sido uno de los principales motivos y motor para su indagación.

Como planteamos, esta tesis trata sobre el espacio escolar. Para su estudio y construcción como objeto de conocimiento proponemos la articulación de diversas perspectivas que nos posibilitan atender la complejidad del mismo y comenzar a construir un conocimiento que dé cuenta de su especificidad a la vez de su profunda imbricación con los procesos pedagógicos y escolares cotidianos. Entre las perspectivas utilizadas abordamos las políticas educativas de espacialidad y las prácticas espaciales de los sujetos en las instituciones escolares, que

¹ Decimos bastante generalizada porque reconocemos la no inclusión de ciertos sectores o grupos o su tardía inclusión l proceso de escolarización.

nos posibilitan conocer lo actual y lo local. Además, como sostenemos que la actualidad del problema y su construcción como objeto no son ajenas a su configuración y a su dimensión histórica, optamos por un abordaje histórico de la configuración de la espacialidad escolar. Este montaje fue permanentemente atravesado, tensionado y enriquecido con los debates que sobre la espacialidad y el espacio social se vienen produciendo en las ciencias sociales en las últimas décadas. Estos debates abrieron nuestra propia capacidad de pensamiento sobre el espacio escolar y nos posibilitaron realizar algunas preguntas e incorporar otras aristas al conocimiento ya generado por la pedagogía, y como decíamos, las escasas investigaciones que sobre el espacio escolar existen en el campo educativo. También nuestra propia investigación, el conocimiento que fuimos produciendo en la reflexión sobre los registros y material empíricos y su consideración a partir de los conceptos y categorías teóricas utilizadas, nos permitieron ampliar el conocimiento y las perspectivas sobre el objeto, en un intento de construir una particular forma de abordaje y construcción del mismo.

¿Por qué estudiar el espacio escolar? El espacio escolar es parte constitutiva de la escuela moderna, que conserva y redefine ciertos rasgos del espacio educativo de épocas anteriores como el espacio cerrado del templo y el monasterio. La escuela moderna es producto de un conjunto de piezas (Pineau, 2001), que lograron imponerse por sobre otras en un juego de luchas e intereses diversos y contrapuestos, que se articularon conformando un dispositivo a modo de máquina para educar a las poblaciones. Esta maquinaria escolar se constituye, se reproduce y se consolida por un conjunto de normas y prácticas que David Tyack y Larry Cuban (2001) denominan la “gramática de la escuela”, entendida como “formas organizativas que gobiernan la instrucción” (pág.167), es decir, particulares modos de organización y formas estandarizadas de concebir el tiempo y el espacio escolar, la transmisión de saberes, la asignación de calificaciones, la división de los alumnos en aulas, la tarea de los docentes. Este conjunto de formas logran permanecer en el tiempo sedimentándose a modo de capas que, no exentas de resistencias, representan para los docentes, los alumnos y para el conjunto de la sociedad, “verdaderas” formas de lo escolar. Esta naturalización de ser y hacer escuela tiene efectos en las prácticas

escolares y en los sujetos. Por un lado, invisibiliza el proceso histórico de luchas y consolidaciones que construye esa forma y sus elementos constitutivos y por otro lado garantiza su reproducción y permanencia.

En la indagación acerca del espacio como componente de esa forma escolar, como elemento de una organización que constituye prácticas de espacialidad nos interesa analizar las formas consolidadas y tradicionales pero también las resistencias y nuevas producciones. Por ello sostenemos, por un lado el plural en la idea de políticas y prácticas educativas de espacialidad y por otro, que la espacialidad escolar no es neutra sino que habilita u obtura, determinados aprendizajes, favorece ciertas ideas y concepciones de poder, posibilita específicas formas de interacciones entre los sujetos y el contexto, produciendo y moldeando subjetividades.

El espacio desempeña un papel activo, aunque no siempre consciente, en los procesos de transmisión que se producen en el ámbito escolar.

En un intento analítico identificamos lo referido a lo espacial, como ya señalamos, tanto en las políticas educativas como en las prácticas cotidianas de los sujetos en las escuelas, no obstante este análisis es sólo con fines analíticos ya que lo espacial siempre se encuentra imbricado en procesos históricos y decisiones políticas, pedagógicas y didácticas.

Interrogantes y propósitos de la investigación

Nuestro propósito de conocimiento implicó decisiones teórico-metodológicas. En este sentido, se trata de un estudio cualitativo, en dos casos, una escuela primaria y un jardín de infantes públicos de la ciudad de Córdoba. Para la construcción del objeto se proponen diferentes registros o abordajes, que se van montando de manera simultánea. Entendemos que ninguno de ellos, por sí sólo, explica el objeto sino que la potencialidad y riqueza está dada por las interrelaciones que pudimos construir entre los mismos. Así es que abordamos el espacio escolar desde los siguientes campos de conocimiento y orientados por las siguientes interrogaciones: la pedagogía ¿qué dice de los espacios escolares?; las ciencias sociales ¿cómo conceptualizan el espacio?, ¿qué de las ciencias sociales posibilita abrir las preguntas

sobre el espacio escolar?; en la historia de la educación o la historia de las ideas pedagógicas, ¿cómo se fue conformando la escuela como espacio y lugar?; en las políticas educativas actuales ¿cómo se piensa, diseña e implementa una política educativa de espacialidad?, ¿qué rasgos presenta esta política educativa?; ¿cómo se desarrolla la experiencia cotidiana de los sujetos en los espacios escolares?, ¿qué usos, apropiaciones, innovaciones se producen en los casos estudiados respecto a los espacios escolares?

El estudio realizado pretende aportar herramientas teórico-metodológicas para el análisis de la espacialidad en las instituciones escolares y en las políticas educativas y contribuir en la elaboración de propuestas de intervención que consideren lo espacial, tanto a nivel de las políticas educativas como en la formación y capacitación docente y las prácticas cotidianas de los sujetos en las instituciones educativas.

La estructura del texto

10

La tesis se compone de 4 capítulos y las consideraciones generales. En el primer capítulo, se presenta nuestro objeto de estudio. En primer lugar se exponen las principales consideraciones y decisiones teóricas y metodológicas adoptadas, en segundo lugar se inicia la construcción del objeto a partir de aportes de las ciencias sociales y, por último se recuperan ideas y reflexiones, que desde la pedagogía, posibilitan seguir construyendo este objeto de investigación.

En el capítulo 2, se reconstruye el proceso de conformación de la escuela moderna haciendo foco en aquellos los aspectos vinculados más específicamente al espacio escolar. Esta reconstrucción se realiza en el marco de los procesos de escolarización europea y las particularidades que este proceso tuvo en nuestro país.

En el capítulo 3, se abordan las políticas educativas de espacialidad, como una forma de nominación más específica e inclusiva que las denominadas políticas de infraestructura o de arquitectura escolar. Se analizan las normativas generales y específicas como modos de regulación de lo espacial escolar, las concepciones e ideas presentes en las mismas como también las decisiones, acciones u omisiones, en los procesos de

concreción de las políticas que van configurando el espacio escolar.

En el capítulo 4, se plantea el objeto teniendo en cuenta las perspectivas de los sujetos en relación con las políticas a la vez que las relaciones entre las prácticas de espacialidad y la experiencia cotidiana de los sujetos en el contexto escolar. Este capítulo está organizado en dos partes. En la primera, se hace foco en dos cuestiones, por un lado, el territorio en donde están emplazadas las escuelas y el contexto del barrio, y por otro lado, el análisis del espacio escolar, tanto en su dimensión material como simbólica, en los usos que se desarrollan en sitios específicos como: el umbral, el hall de ingreso, los pasillos, las aulas/salas, la dirección y la sala de maestros. En la segunda parte, se focaliza el análisis en la producción de espacios puntuales y en los procesos pedagógicos que en ellos se suscitan, como son las clases, los recreos, el patio, y las salidas escolares a otros espacios sociales. Además, se puntualizan algunos rasgos de la espacialidad escolar que nos interesan subrayar por su importancia y contribución para el conocimiento de nuestro objeto de estudio.

En las consideraciones generales se sintetizan los principales hallazgos expuestos en el texto y se señalan algunas posibles líneas de investigación a futuro.

CAPITULO 1

El espacio escolar

Del espacio escolar

¿Cómo se define el espacio escolar?, ¿a qué refiere el espacio escolar? Estas preguntas estuvieron presentes en los inicios de nuestra indagación. Preguntarse por el espacio en la escuela, su organización, su uso, su significación por parte de los sujetos, pareciera que es preguntarse por algo obvio. Decimos obvio porque es algo que está ahí, aparentemente natural, que siempre ha estado y que poco se indaga. Sin embargo esta misma naturalidad, esta presencia obvia del espacio en la escuela, es la que da sentido a la pregunta.

Este capítulo tiene por objetivo presentar y comenzar a construir nuestro objeto de estudio, para lo cual lo hemos organizado en tres apartados. En el primero, se exponen las principales consideraciones y decisiones teóricas y metodológicas. En el segundo se empieza la construcción del objeto “espacio escolar” a partir de aportes de las ciencias sociales y, en el tercer apartado se recuperan ideas y reflexiones, que desde la pedagogía, nos posibilitan seguir construyendo este objeto de investigación.

1.1. Consideraciones teóricas y metodológicas

Esta parte da cuenta de cómo fuimos problematizando e indagando sobre el espacio escolar entre diferentes discursos y prácticas.

Se trata de presentar un tejido de relaciones y planos que se entrecruzan, se problematizan y ayudan a “configurar contemporáneamente un problema” (Castel, 2001).

Los propósitos específicos de este apartado son los siguientes:

- Presentar los distintos abordajes teóricos y las categorías centrales que se articulan para la construcción del objeto de investigación

- Describir la perspectiva metodológica y las estrategias desplegadas en la investigación

1.1.1. Los caminos previos recorridos en torno al problema de investigación.

De cómo se constituye el deseo de conocer sobre esta temática.

Todo proyecto de investigación se instala y parte de un conjunto de conocimientos y desconocimientos construidos socialmente que se constituyen en antecedentes que, a modo de caminos previos, posibilitan mirar, interrogar y enunciar el objeto de estudio. En estos caminos recorridos puedo reconocer, principalmente, los debates y reflexiones generados en el equipo de cátedra de Organización y Administración Educativa¹ cuando planteamos los diferentes componentes institucionales, entre ellos el espacio, presentes en la vida organizativa cotidiana de las escuelas. En este sentido, acordamos con Antonio Viñao cuando expresa que el espacio forma parte de un núcleo básico de la acción educativa constituyendo uno de los componentes de

¹ Espacio curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, en el que desde hace más de veinte años formo parte como profesora e investigadora, espacio que estuvo a cargo de Alicia Carranza y actualmente de Silvia Kravetz, e integrado por un importante número de ayudantes alumnos y adscriptos, con quienes he realizado y sigo realizando un proceso de formación en un clima de permanente debate, interrogación y profundización de temáticas vinculadas al campo de las ciencias de la educación.

la práctica organizativa institucional². El autor señala que este núcleo básico ha permanecido casi intacto y que los intentos de reformas escolares sólo han tocado la epidermis de la escuela.

En las reflexiones del equipo sostenemos que el espacio escolar es uno de esos temas de los que poco se habla, que permanecen casi ocultos en el debate pedagógico. Con frecuencia nos preguntamos por esta ausencia, esta omisión en el discurso y sus posibles implicancias en la experiencia escolar de los sujetos.

Otro hecho que motivó mi interés por indagar sobre los espacios escolares es la participación en una investigación que estudió la implementación de un proyecto de incorporación de rincones literarios –bibliotecas– y animación a la lectura en jardines maternos municipales de la ciudad de Córdoba para niños que transitan la primera infancia³. Este estudio aportó información sobre cómo estas instituciones fueron permitiendo albergar este nuevo proyecto a partir de modificaciones en las prácticas institucionales que significaron, principalmente, abrir un espacio físico para alojar el proyecto, y realizar algunos cambios en las prácticas pedagógicas cotidianas de la institución. Los cuatro casos de instituciones estudiadas, se constituyeron en diferentes formas de apropiación e implementación del proyecto de creación de bibliotecas y de animación a la lectura, y en el análisis de cada institución se pudo observar cómo cada una fue configurando procesos de modificación, hacia su interior y con la comunidad, que habilitaron tanto espacios

2 En un artículo publicado en <http://www.uv.es/soespe/vinao.htm> Antonio Vifiaño señala como prácticas organizativas de la acción escolar por ejemplo, la graduación y clasificación de los alumnos, la división del saber en disciplinas independientes, la idea de la clase como un espacio-tiempo gestionado por un solo maestro, la distribución y usos del espacio y del tiempo escolares, los criterios de evaluación y promoción de los alumnos, la jerarquía académica de profesores y disciplinas, el número de alumnos por aula, la organización y estructura académica, etc.

3 Informe de investigación “Piedra Libre a la Imaginación. Sentidos de una apropiación”. Esta investigación fue realizada entre los años 2007 y 2008, por A. Castro (coordinadora), A. Vilosio, A. Terni y G. Fernández, a solicitud de la Dirección General de Educación de Nivel Inicial, Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba. La creación de los Rincones Literarios fue a partir de un convenio entre la mencionada Dirección y el Fondo de Apoyo a Proyectos de Educación Temprana (Fundación Minetti, Fundación Telefónica, Hispanic Philanthropy, Fundación Bonzon-Minetti).

físicos como simbólicos para ir apropiándose del proyecto de literatura.

Las diferentes respuestas construidas por cada institución, en la habilitación de un espacio para las bibliotecas, ya sea a través de la redistribución y/o readecuación de espacios existentes, la habilitación de espacios nuevos, como también, la resistencia a habilitarlo, significaron modos diferentes de relacionarse con la propuesta e implicaron una toma de posición institucional respecto a la tarea de estos centros infantiles, a la organización del trabajo docente y a los modos de relación con la comunidad.

Estas dos experiencias previas, académicas y de investigación, posibilitaron profundizar mis reflexiones sobre la necesidad de indagar acerca del espacio escolar como objeto de estudio y fueron configurando el deseo de conocer esta dimensión escasamente abordada en los estudios educativos y sociales.

1.1.2. Los abordajes teóricos y las categorías centrales

La selección para construir el objeto de investigación

La construcción del objeto de estudio se efectúa desde diferentes registros y abordajes, que se realizan de manera simultánea y nos permiten dar cuenta del complejo entramado de planos y relaciones que configuran el objeto de esta investigación que se fue conformando a partir de las búsquedas teóricas y del trabajo empírico.

En esa construcción reconocemos tres dimensiones analíticamente relacionadas: **sujetos, instituciones educativas y políticas**. En este sentido, planteamos “mirar” lo que sucede con los sujetos y el espacio de las instituciones escolares en el contexto de la producción de la política educativa de espacialidad escolar. Las políticas educativas de espacialidad escolar atraviesan las prácticas institucionales y de los sujetos, a la vez que éstos últimos, también producen espacialidad que ressignifica la política.

Fue necesario, recurrir a diferentes abordajes teóricos y metodológicos para conformar un andamiaje, a modo de caja de herramientas, para

indagar sobre el espacio escolar, intentado atender a su complejidad y cuidando que nuestra mirada no lo simplifique o banalice. Estos diferentes abordajes que a continuación se presentan se fueron entrelazando en una imbricación que el trabajo de escritura pretende mostrar y se fueron construyendo en simultáneo con otros insumos teóricos, otros propios de la empiria y nuevas construcciones a partir de los anteriores.

A continuación exponemos sintéticamente los diversos abordajes que nos han ayudado en una posible y particular construcción, entendiendo que ninguno de ellos por sí sólo explica el objeto o parte de él, sino que la potencialidad está dada por las interrelaciones que pudimos construir entre los mismos:

- Desde la Pedagogía, fundamentalmente en la revisión de los antecedentes y aportes en torno a la pregunta ¿qué dice la pedagogía de los espacios escolares? En este punto, desarrollado específicamente en el tercer apartado de este capítulo, encontramos que el tema del espacio, al igual que otras dimensiones y componentes de la organización escolar, es abordado en los debates actuales en torno a la vigencia, resquebrajamiento, permanencia y cambio del formato escolar moderno, planteando interrogantes en torno a la eficacia y productividad de ese dispositivo en nuestro tiempo (Serra, 2012; Baquero, Diker, Frigerio, 2007; Tyack y Cuban, 2001; Dussel, 2003; entre otros). También encontramos estudios específicos sobre el espacio en educación y el espacio escolar en particular que señalan que la dimensión espacial no es neutra, sino que influye y actúa sistemáticamente en la prácticas educativas como parte de un programa que configura e instituye valores, moldea subjetividades y posibilita determinados aprendizajes (Viñao, 1996, 2001; Escolano, 2000; Heras Montoya, 1997; entre otros). Otro importante aporte fue el análisis de la relación ente pedagogía y espacio en diferentes corrientes pedagógicas, realizado por Humberto Quiceno Castrillón (2009) con respecto a las propuestas de Vives, Comenio, Pestalozzi, entre otros, señalando diferentes intersecciones que, según los contextos, reproducían o habilitaban formas diferentes en esta relación.

- Desde las Ciencias Sociales, particularmente al estudiar cómo se

entiende y conceptualiza el espacio en el campo geográfico y en el sociológico nos ayudó a abrir nuestra mirada pedagógica, a encontrar fundamentos a ciertas apreciaciones y puntualizaciones que sobre lo espacial realizan algunos pedagogos, como así también generar otras preguntas e interrogaciones sobre el objeto de estudio a partir de nuevas aristas, planos y relaciones ofrecidas por estos campos de conocimiento. Esta propuesta conceptual que se comienza a entretejer en la primera parte de este capítulo y se retoma específicamente en el apartado 2 del mismo y en los diferentes análisis que se realizan posteriormente, esperamos se constituya en un aporte novedoso a la construcción y análisis del objeto de estudio. Las preguntas que orientaron esta búsqueda en el campo de las ciencias sociales fueron: ¿cómo conceptualizan el espacio las ciencias sociales?, ¿es aquello que se ocupa?, ¿es lo que contiene a las cosas?, ¿es una superficie?, ¿es un escenario o telón de fondo donde se suceden los actos o acontecimientos sociales?, ¿qué de las ciencias sociales posibilita abrir las preguntas sobre el espacio escolar? Los aportes de la geografía fueron centrales en este camino, especialmente aquellos estudios surgidos luego de la revolución epistemológica del campo geográfico en la década de 1970, situación compartida con otras ciencias sociales. Dos líneas de estudios geográficos elegimos y trabajamos, que aunque se posicionan en distintos referentes y paradigmas, tienen en común su rechazo, crítica y la generación de propuestas alternativas a la concepción de la geografía entendida como ciencia teórica cuantitativa de corte positivista. Por un lado, nos valimos de estudios de tradición marxista, pero que realizan una crítica a algunos de los conceptos, elementos y concepciones del marxismo clásico, otorgándole en este sentido reconocimiento y visibilidad no sólo a cuestiones referidas a la macro estructura y su influencia en los procesos sociales y geográficos sino también reconociendo el importante y necesario papel de los sujetos y los contextos locales en la producción de acontecimientos sociales y geográficos (Massey, 1984, 1994, 2005, 2008; Gregory, 1984; Harvey, 1998, entre otros); y por otro lado, tomamos algunos aportes de geógrafos humanistas, que plantean una interesante distinción entre las categorías de espacio y lugar y que subrayan en el análisis geográfico, aspectos subjetivos, afectivos, estéticos y simbólicos en las relaciones entre los seres humanos y su entorno, en términos de lugar o espacio

vivido (Tuan, 1977, 2003).

Un aporte fundamental en el abordaje desde las ciencias sociales lo constituyó la teoría de la producción social del espacio de Henri Lefebvre, que realiza una propuesta relacional crítica, que consiste en una articulación de diferentes formas de espacialidades, por un lado la representación del espacio, que se refiere al espacio como un lenguaje, los espacios concebidos; por el otro el espacio representacional, vinculado a la experiencia cotidiana de vivir en el espacio, los espacios vividos; y luego la práctica espacial, es decir, el espacio material, los espacios percibidos. Esta conceptualización y forma de abordaje relacional nos posibilita una analítica del espacio escolar, considerando interrelacionada y simultáneamente a los discursos, las representaciones y prácticas del espacio, en la experiencia cotidiana de vivir en él.

- Desde la historia de la educación o la historia de las ideas pedagógicas. Este aspecto se desarrolla particularmente en el capítulo 2 de esta tesis, aunque en innumerables momentos de este trabajo se recupera la perspectiva histórica pedagógica para el análisis de situaciones puntuales. En el capítulo específico se propone una perspectiva genealógica para el análisis del nacimiento de la escuela en la modernidad, como dispositivo de transmisión cultural y formación de ciudadanos con características particulares. Las preguntas fundamentales a las que se intenta responder son ¿cómo se va configurando la escuela con sus rasgos particulares en el contexto de la modernidad?, ¿qué disputas y conflictos posibilitaron el triunfo y la consolidación de este formato escolar en sus inicios?, ¿cómo se fue conformando la escuela moderna como espacio y lugar? Como puede observarse, se tomó la decisión metodológica de recortar temporalmente el objeto de estudio al momento de su nacimiento en la modernidad. La decisión del enfoque genealógico, implicó revisar otras manifestaciones institucionales para la enseñanza como el claustro y el convento; así también analizar las ideas pedagógicas en disputa de los siglos XVI y XVII, que explican el complejo contexto de surgimiento y consolidación de la escuela en primera instancia, y de los sistemas educativos nacionales con posterioridad, durante los siglos XVIII, XIX y XX. Se construyó asimismo un relato de las principales ideas pedagógicas hasta fines

del siglo XIX y principios del XX subrayando aquellas cuestiones referidas a lo espacial en la escuela. Para esta reconstrucción y lectura fueron centrales los aportes de Dussel y Caruso, 2003; Dussel, 2004, 2005, 2006; Pineau, 2001; Quiceno Castrillón, 2009; Escolano, 2000; Foucault, 1992, 2003; Fattore, 2007; Trilla, 1985; entre otros.

- Desde las políticas educativas, que con aportes de estudios sobre las políticas públicas (Ozslak y O'Donnell, 1976; Jobert y Muller, 1987; Muller, 2006) y estudios específicos sobre políticas educativas (Ball, 1994; Ball y Bowe, 1992; Mainardes, 2006) nos posibilitaron construir una matriz de análisis de las políticas educativas de la espacialidad escolar. Las preguntas que orientaron este desarrollo, que constituye el capítulo 3 de la tesis, fueron ¿cómo se piensa, diseña e implementa una política de infraestructura escolar?, ¿qué rasgos presenta la política educativa de espacialidad?, ¿se trata de una política educativa o de una política de arquitectura?, ¿quiénes participan en la elaboración de la política educativa de infraestructura escolar? Para abordar la especificidad de la política de infraestructura escolar o arquitectura escolar y sus relaciones con la educación y la pedagogía, fueron imprescindibles los aportes de Chiurazzi, 2007; Cangiano, 2003; Martínez Boom, 2012, entre otros. El análisis desde la perspectiva de las políticas educativas, tuvo en cuenta la política educativa de infraestructura escolar de jurisdicción nacional como contexto, y el foco y desarrollo más extenso y profundo lo constituyen el nivel del estado provincial y el municipal, atendiendo a que las escuelas que forman parte del campo empírico, pertenecen a estas dos últimas jurisdicciones. El análisis de la política de infraestructura escolar provincial y municipal se realiza en dos periodos, uno en el que surgen o se crean las instituciones del campo empírico -1999 y 2001- y el otro más actual 2007 hasta 2013.

En este abordaje se observan las tendencias dominantes en las políticas de espacialidad escolar, representaciones del espacio, como así también los intersticios y otros modos de acción, presentes en los espacios de representación y las prácticas espaciales (Lefebvre, 1991), que implican modificaciones y resistencias a la política original, asumiendo una perspectiva de participación activa de los sujetos. Es así que, se entiende que las políticas de espacialidad no son sólo un modo de organización funcional sino que comprenden fundamentalmente las dinámicas,

los actores, los procesos y las interacciones concurrentes en y para la formación y la evolución de las mismas.

- Desde las experiencias de los sujetos en las instituciones educativas, en este punto se optó por un abordaje socioantropológico de corte etnográfico porque permite observar la interacción social en situaciones “naturales”; registrar situaciones no documentadas y de esta manera ingresar al estudio de las situaciones particulares de la vida cotidiana (Rockwell, 1980). En otro trabajo Rockwell (1987) plantea que la etnografía refiere al proceso y al producto de investigaciones antropológicas sobre realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio, cuyo fin es la descripción (grafía) de su particularidad. Señala la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad como una de las condiciones mínimas que se debe reunir para lograr producir, como resultado de un trabajo analítico, un documento descriptivo en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local (Rockwell, 1985). Lo que se destaca en sus trabajos es la no separación entre teoría y construcción de los datos, entre conceptualización y observación.

Es necesario aclarar que la vida cotidiana como categoría analítica no es una categoría conceptual universal sino que se constituye con las características que se van configurando en el contexto de un estudio en particular (Achilli, 2005). En nuestro caso, la cotidianidad estudiada remite a los sujetos y a su experiencia en el contexto de las instituciones educativas y las políticas. La opción por lo cotidiano significa “Estudiar la escuela en su expresión cotidiana, en su existir de todos los días, implica una opción por “mirar desde abajo” (Rockwell y Ezpeleta, 1983:6). Rockwell (2006) dice “La vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, junturas, y hasta fallas profundas. Es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social” (pág.1). Por ello, las preguntas que orientaron este abordaje fueron ¿cómo es la experiencia cotidiana de los sujetos en los espacios escolares?, ¿qué usos, apropiaciones, resistencias, innovaciones se producen en los casos estudiados respecto a los espacios escolares? Los aportes de Elsie Rockwell, 1995, 2006; Rockwell, E. y Ezpeleta, J., 1983 fueron sustanciales en el marco de sostener que la organización, disposición y vivencia de los espacios en

la escuela es parte de esa práctica cotidiana y por tanto de la experiencia formativa escolar. Es decir que, el modo en que están dispuestos los espacios, el uso que se realiza de los mismos, las vivencias que se suscitan en ellos, responde a determinadas concepciones e ideologías -pueden ser conscientes o no por parte de los sujetos implicados- acerca de las tareas sustantivas de la escuela o quizás responden también a ideologías no necesariamente relacionadas a lo estrictamente pedagógico. Estas ideas y prácticas atraviesan a las instituciones y a los sujetos quienes a su vez, las reproducen, las profundizan, las cuestionan, las modifican y/o las cambian, posibilitando otros posibles sentidos y prácticas en y por esos intersticios, grietas y rendijas en el espacio de la vida cotidiana escolar y en la experiencia infantil y adulta de enseñar y aprender.

Categorías centrales

Estos diferentes abordajes -presentados en el apartado anterior- y su interrelación nos brindaron la posibilidad de algunas categorías centrales⁴ en nuestro trabajo, las mismas hacen pie en los desarrollos conceptuales que hemos presentado, pero también nos dimos la posibilidad de expandirlas, profundizarlas y resignificarlas:

Espacio social. El espacio social es producto y se constituye a partir de interrelaciones, desde lo inmenso global hasta lo ínfimo de la intimidad, es donde coexisten distintas trayectorias; es la esfera de posibilidad de la multiplicidad, siempre está en proceso de formación, en devenir, nunca acabado, nunca cerrado (Massey, 2005). No es una superficie sobre la cual los sujetos transitan sus vidas, tampoco es un telón de fondo ante el cual se desarrollan los acontecimientos y sucesos sociales e individuales, sino que los acontecimientos sociales se dan en el marco del espacio social que los contiene, les da sentido y significación; a la vez los sujetos sociales reproducen, cuestionan, resisten y resignifican esos sentidos y prácticas espaciales, en el juego de interacciones espaciales sociales.

Políticas de espacialidad escolar. Las políticas de espacialidad escolar

⁴ Centrales por su potencial explicativo y por su referencia permanente en este trabajo.

son prácticas de espacialidad, que representan en un momento histórico y un contexto social específico los discursos dominantes respecto a la concepción de lo espacial en las escuelas y también las diferentes apropiaciones –resistencias, resignificaciones, cambios– que los sujetos realizan y producen. Esas posiciones dominantes que se pueden reconocer en el análisis de los discursos políticos de espacialidad tiene que ver con la historia de la política espacial y las posiciones y propuestas que fueron imponiéndose por sobre otras, en una lucha y pugna que representa diferentes visiones y concepciones acerca de la educación, la infancia y su institucionalización en espacios escolares. Entendemos que las denominadas políticas de infraestructura escolar o arquitectura escolar significan la espacialidad en un sentido restringido, fundamentalmente ligado a la dimensión material o física de los establecimientos y a la dimensión simbólica en menor grado, por lo cual proponemos hablar de políticas de espacialidad de lo escolar porque implica reconocer en el juego político, no sólo las decisiones y acciones que el Estado toma respecto a los espacios escolares para la educación de la población sino también los usos, sentidos, apropiaciones, reapropiaciones que los sujetos hacen del espacio en los contextos escolares.

Espacialidad escolar. Sostenemos que el espacio escolar no es el mero reflejo de la estructura social, ni un escenario donde se juega o representa un juego social, sino más bien, un contexto espacial específico, en movimiento y configuración permanente, en relación con ese contexto, su historia y los sujetos que lo habitan. La espacialidad escolar es materialidad a la vez que potencia, construcción social y subjetivación. Una configuración de interrelaciones, a la vez que producto de esas interrelaciones, que implica la multiplicidad, la conexión y desconexión, la superposición de trayectorias, historias, relatos y experiencias que se producen en relación con la sociedad de la que es parte, pero no mero reflejo de lo que en ella sucede. La espacialidad de lo escolar está atravesada por los lógicas dominantes de las políticas de infraestructura escolar, por la historia y las naturalizaciones que han operado y operan en torno a lo espacial en la escuela; sin embargo también la espacialidad de lo escolar se torna lugar, cuando lo espacial construye su singularidad, cuando reconocemos los sentidos y significados que

los sujetos construyen en torno a él en un contexto social e histórico específicos. En este contexto espacial específico, podemos reconocer una multiplicidad de espacialidades, en términos de materialidades, representaciones y vivencias, correspondientes a la propuesta relacional crítica de Lefebvre (1991) sobre el espacio social, que nos permite pensar el espacio escolar como una realidad social específica atravesada por discursos, poderes, intereses, ideologías y prácticas en disputa y tensión, en su reificación y los intentos de desnaturalización del mismo.

1.1.3. La perspectiva metodológica y las estrategias desplegadas en la investigación

a. Tipo de estudio

Se trata de un estudio de corte cualitativo, que no pretende generalizar los hallazgos empíricos. En este sentido, se trata más bien de estudios *en casos* (Geertz, 1987). No obstante, se intenta ofrecer herramientas teórico-metodológicas que permitan ser estudiadas e investigadas en otras situaciones o casos. En esto nos apoyamos en Rockwell y Ezpeleta (1983) cuando plantean que:

No nos interesa, en este proceso investigativo, determinar la generalización empírica o representatividad de nuestras descripciones de las escuelas estudiadas, o de los procesos específicos que reconstruimos, ya que la relevancia de estos responde seguramente a características particulares del contexto de la investigación.

Sí nos importa, en cambio, la posibilidad de generalizar la construcción teórica que se elabora en el curso del análisis; de generar a partir de esta concepción de escuela y de este tipo de categorías, el conocimiento de escuelas en otros contextos, en los que los procesos predominantes pueden ser distintos. Consideramos que una perspectiva histórica y comparativa permitirá ampliar el repertorio conceptual de procesos y de

categorías pertinentes a la escala de la vida escolar cotidiana, y a la historia particular de la escuela en América Latina. (pág. 13 y 14)

En el apartado siguiente se trata la selección del universo empírico.

b. Trabajo de campo: selección del universo empírico y de las estrategias metodológicas

En esta sección nos referimos al trabajo de campo que no se reduce a la intervención del investigador en el terreno sino que engloba la totalidad de decisiones tomadas en relación con la perspectiva teórica y metodológica asumida en esta investigación. Presentaremos el relato de modo cronológico porque permite comprender la construcción empírica del objeto de estudio. Organizamos la presentación en dos partes:

- la conformación del campo empírico
- las estrategias metodológicas

A su vez cada parte contiene decisiones previas –correspondientes a la etapa del proyecto de tesis-, y otras decisiones que se construyen al momento del ingreso a las diferentes instituciones y durante el transcurso del trabajo de campo.

Selección del universo empírico

En un primer momento, seleccionamos tres instituciones educativas⁵ para que conformen el campo empírico, se trató de dos jardines municipales (JM) y una escuela primaria provincial (EP). Comenzamos el trabajo contactándonos con las directoras y logramos

⁵ En este apartado metodológico, se relata y justifica la conformación del campo empírico con las instituciones escolares seleccionadas y dependencias Ministeriales respectivas; no se describen sus características, ni el contexto en el que están emplazadas porque esta información es parte de lo que se desarrolla en el capítulo sobre las Políticas educativas de espacialidad y el capítulo sobre la espacialidad en las instituciones.

el ingreso a las tres. Consultadas las directoras de las instituciones, sólo las pertenecientes a la Municipalidad de Córdoba, solicitaron la presentación de una nota para sus autoridades de la Secretaría de Educación Municipal a los efectos de informar y lograr la autorización. Esta nota se presentó ante el entonces Director General de Educación de la Municipalidad de Córdoba, en el año 2009, quien autorizó el ingreso y manifestó su interés por la investigación. En cuanto a la escuela primaria provincial, la Directora expresó que no hacía falta elevar la nota que habíamos presentado para solicitar el ingreso a la escuela; ella lo hablaría directamente con la Supervisora de la zona y que con ello alcanzaba.

A poco de avanzar en las primeras observaciones y entrevistas a los actores institucionales tomamos la decisión de reducir el número de instituciones a dos -un jardín municipal y la escuela primaria provincial- de tal modo que conserváramos la diferencia de niveles del sistema educativo, pero priorizando un estudio más profundo de cada una de ellas, cuestión que se favorece al reducir el número de las instituciones analizadas. Esta decisión implicó conversar y explicar al personal del jardín que no entraría en el estudio, las razones de no integrarlo al mismo.

En esta etapa es cuando conformamos el campo empírico y definimos los criterios que se convierten en justificaciones de esta decisión. En este marco, decidimos no realizar un estudio comparativo entre las dos instituciones escolares -el Jardín Municipal (JM) y la Escuela Primaria Provincial (EP)- y las instancias ministeriales del aparato estatal -provincial y municipal- dedicadas a la formulación de la política de infraestructura escolar, que forman parte del universo empírico, sino más bien, tratar de entender sus posicionamientos en relación a la espacialidad en el marco de los contextos institucionales, sociales e históricos de cada uno de ellos. No teníamos dudas que las escuelas nos permitirían ver lo que sucedía con los sujetos y la espacialidad en los procesos escolares, pero también partíamos del supuesto que lo que sucedía en esos contextos institucionales tenía alguna relación con las definiciones y acciones tomadas en instancias ministeriales. Por lo tanto se hacía necesario también indagar esos espacios. En este marco, los actores sociales -políticos y técnicos-profesionales- a cargo

de las acciones y decisiones referidas a la infraestructura escolar, tanto de la Provincia como de la Municipalidad de Córdoba, se constituyen en parte de nuestro universo empírico. En estos casos, se decidieron entrevistas con equipos técnicos y de coordinación de la Dirección de Infraestructura del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y con la Subdirección de Infraestructura de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba.

Elección y justificación de las instituciones del campo empírico

A continuación se explicitan los criterios con los cuales se seleccionaron las instituciones del campo empírico, tanto a nivel de las escuelas como a nivel ministerial.

Las escuelas

La elección de las instituciones responde principalmente a 3 criterios. El primero fue seleccionar instituciones de diferentes niveles del sistema educativo, porque teníamos el supuesto que la configuración y el uso del espacio era diferente según los niveles. En función de esto elegimos, como ya se señaló, una institución de nivel inicial y otra de nivel primario. Instituciones de los otros niveles no fueron seleccionadas porque materialmente era imposible sostener un trabajo de esa envergadura.

El segundo criterio fue que las instituciones pertenezcan a diferentes jurisdicciones, con el objetivo de indagar la existencia de variantes, matices, en relación con las políticas de infraestructura que cada jurisdicción diseña e implementa.

El tercer criterio fue que ambas instituciones pertenezcan a la misma zona geográfica, en nuestro caso, la periferia de la ciudad de Córdoba, por entender que la presencia de estas instituciones educativas en el contexto geográfico y como parte de una misma comunidad, podría posibilitarnos algunas lecturas de lo espacial en las escuelas como así también de la interacción con la comunidad a la que pertenecen.

Dependencias ministeriales

Se definió el trabajo con las dependencias específicas que se ocupan de la infraestructura escolar, pertenecientes al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba. Otra opción era trabajar también con los Ministerios de Obras Públicas o Secretarías de Arquitectura respectivamente, pero se evaluó que esa opción implicaría una expansión del trabajo de campo que no se podría llevar a cabo en los plazos asignados a este estudio de doctorado, por lo cual queda pendiente esa indagación para futuras investigaciones. En este caso, se hizo foco sólo en dependencias de la cartera de Educación.

Las estrategias metodológicas

A continuación se describen las estrategias metodológicas desplegadas tanto en las escuelas como en las dependencias ministeriales.

En las escuelas se realizaron:

- Observación y registro de diferentes espacios escolares (aulas, patios, pasillo, dirección, sala de profesores, etc.) en diversas situaciones (clases, recreos, salidas, actos, etc.) en donde se observaba a los sujetos en la vida cotidiana escolar.
- Entrevistas a docentes, alumnos y personal directivo
- Descripciones que dan cuenta de lo espacial, construidas in situ por el investigador.
- Toma de fotografías y posterior lectura y análisis de las mismas.
- Análisis de planos arquitectónicos de las instituciones.
- Análisis de escritos y proyectos institucionales

En ámbitos gubernamentales:

- Entrevistas a técnicos y funcionarios
- Análisis de documentación oficial.

El ingreso y el trabajo de campo en las instituciones educativas

Al **Jardín municipal** se ingresó en marzo del 2010, cuando el personal ya estaba integrado pero aún no habían iniciado las clases. Esta situación permitió realizar una reunión, convocada en el momento por la Directora en una de las salas de la institución y donde ella presenta al investigador y explica que va a estar observando durante un tiempo las actividades que se realizan en el Jardín. Posteriormente el investigador explica los objetivos del trabajo y manifiesta que le interesa conocer los diferentes espacios con que cuenta el Jardín, tanto dentro del edificio como los de afuera o externos, y el modo en que se usan cotidianamente, por lo que se permanecerá durante jornadas completas o parciales con las maestras y los alumnos. También se comenta que se tomarán notas en un cuaderno y que si no hay inconvenientes se utilizará un grabador y se realizará un registro fotográfico, en el marco del proceso metodológico a seguir en la investigación. Las docentes presentes manifiestan que no tienen problema. No hay preguntas. La actitud de apertura se mantuvo durante todo el tiempo que se estuvo en la institución. Además, en esa reunión, se les adelantó que, posiblemente, con algunas se les pediría una entrevista. La profesora de Educación Física no se encontraba en la institución ese día, por lo cual la reunión con ella para comentar sobre el trabajo fue en días posteriores. La profesora manifestó una gran apertura y predisposición, al igual que la Directora, en todo momento. Una cuestión a mencionar es que uno de los primeros registros áulicos se hizo en una sala de 4 años, en la que se designa una maestra suplente por un tiempo, situación que implicó explicitar nuevamente el acuerdo que se había logrado con la institución ya que la docente no estaba al tanto.

En el Jardín se realizaron observaciones en:

- Ingreso y salida de los niños de la institución
- clases en salas de 3 y 4 años
- actividades en la biblioteca o rincón literario
- clases de Educación Física
- reunión con padres convocada por la institución
- actividades en el patio
- salidas de la institución en el marco de proyectos institucionales

Estas observaciones nos posibilitaron sumergirnos en lo cotidiano de la institución. Cada uno de estos lugares y lo que en ellos acontecía, se constituyeron en datos significativos para conocer acerca de lo espacial en la institución, los sentidos que construyen los sujetos en torno al mismo y las particularidades que se configuran en cada lugar. En este sentido, este “estar ahí” también permitió encontrar en “lo cotidiano... la evidencia más sólida de los procesos estructurales... La vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, juntas, ... Es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social.” (Kaschuba, 1989 en Rockwell, 2006:1)

El registro fotográfico acompañó prácticamente todas las observaciones. De hecho se pudo construir un índice cronológico de estos registros, coincidentes con las observaciones in situ. Más adelante en este mismo capítulo se trabaja el tema de la fotografía y su uso en la investigación, en particular.

Luego de realizar algunas observaciones se comenzó con las entrevistas al personal de la institución. A las mismas se asistió con algunos ejes predefinidos⁶ que sirvieron al momento de preguntar y constatar diferentes puntos de vista sobre algunos de ellos. No obstante, dejamos abierta la posibilidad de repreguntar, o aprovechar y seguir la ruta de algún “desvío” que pudiera enriquecer y brindarnos más información. En el Jardín municipal se entrevistó: a la Directora, a tres maestras de sala y a la profesora de Educación Física. Y se mantuvieron conversaciones informales, aprovechando cada situación, con los niños y niñas de la institución.

El primer contacto con la escuela **Primaria provincial**, fue en el año 2010 con una de las Vicedirectoras, quien presenta a la Directora y en el marco de una reunión se les presenta los objetivos del trabajo y la necesidad de entrar a “mirar” lo que sucede en la escuela con respecto a los espacios y los usos que los sujetos hacen de ellos. Inmediatamente

6 Los ejes fueron: 1. Datos personales del entrevistado en relación a antigüedad, función, etc. en la institución; 2. Relato de un día en la institución; 3. Opiniones sobre lo que se hace/no se hace en cada uno de los espacios institucionales; 4. Espacios preferidos o no, por qué; 5. Cambios en los espacios.

se autoriza mi ingreso. Cuando termina esa reunión, la Vicedirectora propone ir a la Sala de Maestros, donde estaban cinco personas; luego supimos que cuatro de ellas eran maestras de grado y la otra maestra capacitadora de un proyecto ministerial que tiene base en esa escuela. La Vicedirectora presenta al investigador y explica que va a estar un tiempo en la escuela, observando y haciendo algunas entrevistas para un trabajo de la Universidad. En ese marco se cuenta brevemente de qué se trata el trabajo de investigación. No hay mucho interés, al menos en algunas de las presentes, porque siguen hablando y haciendo sus cosas. En los días siguientes, cuando se comienzan las observaciones en la institución, se le comenta a la Vicedirectora y a la Directora, la necesidad de entrar en algún momento a las aulas. La Vicedirectora dice que eso es lo más complicado, pero que va a hablar con algunas maestras. Me hace notar cierta tensión o resistencia por parte de las maestras a ser observadas. Pasa un tiempo, e insistimos en la solicitud, mientras tanto se fueron realizando registros de otros espacios y actividades como las de Educación Física. De igual modo que en el Jardín, la profesora mostró desde el primer momento una total predisposición y apertura. Finalmente luego de unos meses, la Vicedirectora informa que podíamos ingresar a observar las aulas de 4to grado, turno mañana. Es así, que se observaron clases con la maestra de Lengua y Ciencias Sociales y con la de Matemática y Ciencias Naturales.

En esta institución se tuvo total predisposición del equipo directivo, pero fue más dificultoso el acceso para observar en las aulas las clases. Por esta razón, las observaciones se realizaron en las diferentes asignaturas, pero solo en 4to grado. En cambio, las observaciones de las clases de Educación Física pudieron realizarse con 1ro, 2do, 4to, 5to y 6to grado, tanto en el patio como en el Salón de usos múltiples (Sum). También se pudieron observar dos clases de Música en 4to grado. Todas las observaciones de clases se desarrollaron en el año 2011. Las observaciones de otros espacios y actividades también abarcaron el año 2010 y 2012.

Las observaciones en la escuela primaria fueron de:

- ingreso y egreso de los estudiantes de la institución
- actos escolares

- clases en las aulas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Música.
- actividades en la biblioteca, en los pasillos, en el hall de ingreso
- clases de Educación Física
- actividades en el patio, recreos
- salidas de la institución en el marco de proyectos institucionales

Al igual que se planteó anteriormente estas observaciones nos posibilitaron sumergirnos en lo cotidiano de la escuela. El registro fotográfico también se trabajó de la misma manera consignado en el otro caso. Como se señaló, más adelante, en este mismo capítulo, se trabajará el tema de la fotografía y su uso en este estudio.

Las entrevistas, organizadas con los mismos ejes planteados anteriormente en el Jardín, se realizaron a: la Directora, las dos vicedirectoras, tres maestras, la profesora de Educación Física, la Profesora de Plástica, y se mantuvieron conversaciones informales con otras maestras y profesores de la institución.

Con los alumnos se realizaron diálogos cortos, en el aula y en los recreos, los cuales quedaron registrados en el cuaderno de notas o mediante un grabador. Tanto el diálogo como la observación de los alumnos en diversas situaciones escolares, fue importante porque se los considera, junto a los docentes y directivos, como actores sociales claves en la configuración de la espacialidad en la escuela, a la vez que portadores y productores de ideas y acciones sobre y en el espacio, que reproducen pero también desafían y resignifican lo instituido respecto a la espacialidad en la escuela.

En ambas instituciones, el contenido de las entrevistas, los registros fotográficos y las observaciones, sirvieron para orientar y reorientar al investigador en su mirada, en dónde hacer foco, o por dónde era necesario ampliar la observación y estar atentos.

Con las observaciones elaboramos registros etnográficos de manera de poder objetivar lo que sucede en los diferentes espacios que observamos en las escuelas. En el registro se daba cuenta de diferentes situaciones o de una situación particular y se priorizaba la descripción e información

sobre: quiénes estaban presentes en la situación, qué interacciones se producían, entre quiénes eran esas interacciones, intentando dar cuenta de la simultaneidad y/o superposición de las mismas en caso que así fuera, qué tipo de relaciones se daban entre los sujetos y los objetos, qué disposición de los sujetos y los objetos permanecía y cuál y cómo cambiaban, a qué se debían estos cambios y modificaciones, etc. Algunos de estos registros se convirtieron en relatos que fueron utilizados especialmente en el capítulo sobre las instituciones educativas.

Una estrategia que nos pareció interesante desde el inicio fue el análisis y lectura de los planos arquitectónicos de las dos instituciones, particularmente para conocer la planta física desde sus orígenes, desde su proyección y tener un parámetro de posibles eventuales cambios en los espacios. Esta estrategia nos permitió ver los cambios desde la dimensión física. Sin embargo, nos encontramos con que en la escuela primaria existían esos planos y nos los facilitaron inmediatamente pero el Jardín municipal, no contaba con ellos. La Directora realizó algunas gestiones, según informó, pero no pudo conseguirlos, aparentemente están extraviados y no saben dónde buscarlos. Por lo cual, con la ayuda de un arquitecto realizamos los planos que se observan en el capítulo sobre las instituciones.

Como el trabajo de campo se realizó durante los años 2010, 2011 y 2012 en la escuela Primaria y 2010, 2011, 2013 y 2014 en el Jardín, se pudo mostrar a través de una representación gráfica digital, algunos cambios producidos en los espacios, a modo de un antes y un después.

Una de las dificultades que se vivió desde los inicios del trabajo de campo y que significó una preocupación importante fue definir qué mirar al momento de ir a las escuelas. La pregunta era particularmente acotada a las instituciones educativas y no tanto respecto a las oficinas de infraestructura, posiblemente porque teníamos una idea previa de que en éstas últimas las indagaciones girarían en torno a lo edilicio, la infraestructura, el equipamiento, o sea cuestiones ligadas a la dimensión material o física del espacio –aunque esto luego se revisa -. Esa idea previa también sostenía que en las instituciones educativas, como ya se señalara anteriormente, lo espacial tenía una complejidad que no se reducía a la dimensión física o material, sino que incluía los

sentidos, las representaciones, los usos cotidianos y las modificaciones de los espacios por parte de los sujetos.

En los primeros tiempos de la investigación esta situación fue vivida con desconcierto, hubo otros momentos en que la pregunta estuvo solapada o atenuada –supongo que por una estrategia de autodefensa-, pero siempre latente, ahí, hincando y atravesando la tarea y el pensamiento del investigador.

Con la Directora de la tesis, hemos mantenido varias conversaciones al respecto y por un lado planteábamos que era necesario ir y registrar todo lo que sucedía. Pero ¿cómo registrar todo? Rockwell y Ezpeleta (1983) dicen que es un gran desafío, pero que esa es la forma, registrar todo, y que ello implica “ampliar el margen de nuestra mirada, agrandar los límites de la selectividad...desafiar la atención sabiendo que ella no es autónoma.” Las autoras son conscientes de que las situaciones “más atendibles” para el observador “son aquellas que para él pueden cargarse de una significación inmediata y al mismo tiempo, que este tipo de significaciones podía operar como interferencia para obtener la información que se busca” (pág. 5) Se trata de lograr registros en los que se asiente por igual lo significativo y lo no evidentemente significativo, todo un aprendizaje para el investigador y una permanente vigilancia en el trabajo de campo.

Fue así que decidimos registrar todo lo que pudimos, ampliando el margen de nuestra mirada en las visitas a las escuelas. Pero la pregunta ¿qué mirar y registrar en el trabajo de campo? subsistía; en realidad la pregunta se fue enfocando y especificando más: ¿qué de lo que observamos y registramos está referido o vinculado a lo espacial o a la espacialidad escolar? Y en este punto se hizo presente la siguiente reflexión. Si nosotros reconocemos que el tema de los espacios o lo espacial en la escuela es parte de ese núcleo duro, naturalizado, que poco se interroga y que forma parte de lo que aparece como el paisaje “natural” de la escuela, ¿cómo podremos observar y analizar lo espacial en las escuelas si somos parte de esos sujetos que transitaban esas instituciones y que vivimos “naturalmente esos espacios”? ¿desde dónde observamos y analizamos esa naturalización?, ¿cómo objetivar para analizar la espacialidad como objeto de estudio, cuando nosotros nos formamos en y con esa invisibilidad de lo espacial?

Una de las primeras cuestiones fue reconocer como dificultad, no sólo la ignorancia genuina sobre el objeto de estudio, sino también cierta incapacidad –producto de la propia naturalización- para preguntarnos por el objeto, para reconocer cuál es su especificidad, su presencia, en el paisaje escolar. Por ello, a la pregunta ¿qué es lo espacial en la escuela? respondimos: miremos todo, amplíemos nuestra capacidad de visión, no nos quedemos con lo esperable o conocido y en esa observación y análisis trabajemos lo espacial. De alguna manera lo que percibimos es que no sólo el espacio en la escuela es parte de lo naturalizado y reificado, sino que nuestra propia mirada se había construido en ese contexto y por lo tanto estaba obstruida para observar y analizar esa dimensión. Había que superar los propios límites. En esta etapa fueron importantes e imprescindibles las lecturas tanto del campo pedagógico como de las ciencias sociales que nos posibilitaron ir construyendo algunas aproximaciones conceptuales del espacio social en general y el espacio escolar en particular.

Por último, planteamos las estrategias metodológicas desarrolladas en los organismos del Estado, específicamente en la Dirección de Infraestructura del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y la Subdirección de Infraestructura de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la ciudad de Córdoba. En el caso de la Provincia, realizamos entrevistas a dos coordinadoras de las principales áreas de la Dirección; por un lado a una arquitecta Jefa del Área Técnica de la Dirección y a una Psicopedagoga, coordinadora del área Pedagógica de la misma Dirección. En ambos casos se trata de cargos de jefatura, pero de planta, no son cargos políticos. Durante los primeros meses de 2014 se realizaron tres entrevistas con un arquitecto, que trabaja en el Proyecto Emergencia Edilicia, en la órbita de la Dirección de Infraestructura del Ministerio de Educación de la provincia. Este contacto, brindó información importante para entender los procesos internos de funcionamiento de esas dependencias ministeriales y especialmente conocer cómo se efectúa el mantenimiento y asistencia de los edificios escolares, tanto en la ciudad de Córdoba como en la provincia.

En cuanto a la Municipalidad, se entrevistó a la Subdirectora de Infraestructura, una Licenciada en Historia, que está designada políticamente desde que asume la gestión el Intendente Ramón Javier

Mestre. Aunque la Secretaría de Educación cambió durante esta gestión, la funcionaria, de un rango intermedio, fue ratificada por el Intendente.

En ambas dependencias estatales se solicitó documentación oficial de programas y proyectos, que luego fue utilizada en el análisis de la política de infraestructura escolar.

A continuación y en función de lo desarrollado, se presenta un cuadro-síntesis, que contiene la conformación del corpus empírico de esta investigación a partir de las estrategias metodológicas desplegadas, los objetivos de cada una y el tiempo insumido.

Cuadro: Síntesis corpus empírico

Estrategias metodológicas	Por qué y para qué se seleccionaron	Tiempo
Observaciones y registros fotográficos	Para conocer el estar cotidiano de los sujetos en los diferentes espacios de la institución y salidas de la misma	Jardín: 2010 y 2013, 2014. Primaria: 2010, 2011 y 2012
Entrevistas y conversaciones	Para conocer lo que los sujetos en las escuelas (directivos, maestros, alumnos) dicen, piensan, se representan acerca de los espacios escolares. En el caso de los equipos técnicos y funcionarios conocer cómo se toman las decisiones y se implementan las políticas de infraestructura escolar	Jardín: 2011 Primaria: 2011 y 2012. Dirección de infraestructura provincial y Subdirección de Infraestructura municipal: 2011, 2013 y 2014.
Análisis de documentación oficial	Para conocer cómo se enuncia la política de Infraestructura escolar. Conocer los diferentes proyectos institucionales de las escuelas.	2010, 2011 y 2013 y 2014.
Análisis de planos arquitectónicos	Para conocer el diseño original de los edificios escolares y los cambios operados en los mismos	2010, 2013 y 2014.

Las fotos: el registro fotográfico como estrategia metodológica

En este apartado hacemos un comentario específico acerca de las fotos y cómo se han utilizado en este trabajo.

En primer lugar coincidimos con Gabriela Augustowsky (2010) en que las fotos son datos, al igual que otros que se obtienen con otras formas de registro. Por ello, muchas de ellas forman parte del cuerpo del trabajo y no fueron colocadas como anexos del trabajo.

En ese sentido, hemos utilizado la fotografía como una forma de registro, complementaria a otros modos de registrar como las notas de campo, las entrevistas, etc.

Al igual que otros datos, la foto, se construye, no es una copia de la realidad. Se construye porque en cada foto hay múltiples decisiones que se toman –se deciden ángulos, tomas, momentos, etc.- y en este sentido recogen y muestran ciertas cosas y dejan fuera otras. Estas decisiones son tomadas por quien registra, en este caso el investigador.

¿Cómo mirar las imágenes?, ¿de qué manera?, ¿desde dónde se mira?, ¿qué mirar en/de las imágenes?, ¿las imágenes “dicen” o “se las hace decir”?, ¿cómo aprovechar la imagen en su potencial de “decir”?

Desde 1839, cuando nace la fotografía, se ha utilizado en estudios de culturas lejanas y poco conocidas hasta la vida cotidiana contemporánea en comunidades urbanas y rurales (Bateson y Mead, 1942; Edwards, 1992; Whiting, 1979, citados en Moran y Tegano, 2007). En esos ámbitos de estudio, la fotografía se ha utilizado para hacer mapas de terrenos geográficos y excavaciones arqueológicas; para registrar la vida social; y también como artefactos que relatan comportamientos, lugares y experiencias, de modo que la fotografía forma parte de los métodos etnográficos y de “la metodología visual crítica” (Harper, 1998; Rose, 2001, en Moran y Tegano, 2007). En este sentido, no es nueva la noción que la fotografía constituye un lenguaje visual (Kepes, 1944; Whiting, 1979 en Moran y Tegano, 2007) y un método de investigación (Collier y Collier, 1986; Prosser, 1998 en Moran y Tegano, 2007), que comenzó a surgir a mediados del siglo XIX.

En la década de 1940, Gregory Bateson y Margaret Mead, tras 10 años de estudiar y escribir sobre la cultura balinesa, comenzaron a integrar la fotografía en un proceso profundizado de observación. La etnografía visual de Bateson y Mead (1942), *Balinese Character: A Photographic Analysis*, se creó con un método de clasificar y catalogar miles de fotos en un intento de “presentar varias perspectivas hacia un solo sujeto, o en secuencias que mostraban cómo se desarrollaba un evento social a través del tiempo” (Harper, 1998:26 en Moran y Tegano, 2007). Estos antropólogos posicionaron las fotos y las aparejaron con dos tipos de texto (ensayos interpretativos y anotaciones detalladas). Al yuxtaponer las imágenes a detallados textos descriptivos y analíticos, Bateson y Mead utilizaron la teoría y el conocimiento antropológicos para interpretar, contextualizar y validar sus datos fotográficos. Este método convirtió a la fotografía en un instrumento respetado de investigación antropológica.

En este marco donde se entiende que las fotos ofrecen datos, se abre una pregunta, ¿cómo leer esos datos?

La fotografía representa un sistema representativo dinámico que utiliza signos para producir y comunicar el significado, así como lo hacemos al hablar. Según indica el lingüista suizo Saussure, un signo consta de dos elementos, el significador y lo que se significa; el primero representa la forma (en nuestro caso, las fotos) y el segundo, la comprensión conceptual asociada que se provoca al mirar una foto -es decir, su significado. Para que se construya el significado, estos dos elementos tienen que existir cada uno en relación con el otro. Esa relación entre la forma y el sentido es “determinada por nuestros códigos culturales y lingüísticos, la cual a su vez sostiene la representación” (Hall, 1997:31 en Moran y Tegano, 2007).

Desde esta perspectiva, las fotos se perciben situadas dentro de su contexto cultural y por consiguiente, les comunican significados distintos a observadores diferentes debido a sus experiencias personales de la vida, conocimientos y perspectivas. El significado de las fotos, como el de las palabras, tanto se codifica como se descodifica. El creador de una foto, al sacarla, primero codifica en ella un significado o intención y luego la foto “se codifica aún más cuando se coloca dentro

de cierta situación o contexto” (Sturken y Cartwright, 2003:56 en Moran y Tegano, 2007). Mientras se observan las fotos, los observadores descodifican o ‘leen’ su significado. La ‘lectura’ de las fotos es por lo tanto subjetiva y parcial y conduce a una gama de interpretaciones. Tal variedad de las mismas representa un aspecto positivo de la fotografía como lenguaje de investigación porque posibilita significados diversos y la construcción de comprensiones nuevas. (Moran y Tegano, 2007)

En la presente investigación la *lectura* de las fotos se realizó en un contexto construido en la propia investigación, en una trama que integró el análisis de documentos, registros de las observaciones en terreno, entrevistas y conversaciones con los actores en las instituciones escolares y las imágenes obtenidas a través del proceso fotográfico. Esta decisión se sostiene en que toda lectura, no exclusivamente en el caso de las fotos, es parcial, sesgada, como decíamos implica directamente al fotógrafo con su subjetividad y decisiones (Moran y Tegano, 2007). Las decisiones que estuvieron siempre presentes en cada foto o serie de ellas:

- cuándo sacar la foto, en qué momento
- elegir y enmarcar qué iba en la foto: si priorizaba el contexto, entonces la foto era más abarcadora de la situación o me interesaba focalizar en un detalle.
- la selección de la foto o las fotos según lo que quería comunicar de la situación, en qué orden las colocaba, cuáles mostraba y cuáles no, cuál era el mejor ángulo, la distancia más adecuada del objeto o la escena. Estas son algunas de las decisiones que están en cada foto tomada, porque las fotos son artefactos que “sugieren el significado por medio de la manera en que están estructuradas” (Edwards, 1992:8 en Moran y Tegano, 2007). Ya en el análisis de las imágenes, fue muy interesante dejarnos sorprender por aquellos objetos, relaciones, presencias y ausencias que la imagen posibilitaba, cuestiones que no habíamos advertido in situ. El cotejo entre la imagen y el registro escrito de las situaciones también posibilitó interesantes hallazgos en este sentido.

A partir de reconocer esto, la lectura de las fotos se entrecruzó con otros registros. Al trabajo de campo se fue con cuaderno de notas, grabador y máquina fotográfica. Ello significó a posteriori, una cuidadosa

organización y archivo de toda esta información, para no perder la conexión entre ellos, para lograr las lecturas y significaciones en contexto, tanto institucional como cultural. La trama se fue configurando con el análisis de las imágenes, los relatos y descripciones, y el aporte de la teoría y las nuevas conceptualizaciones que fuimos construyendo en un intento de nombrar y contar la experiencia.

Las preguntas de Ana Abramowsky (2014) sobre la relación entre ver y saber estuvieron presentes en el análisis

¿Qué vemos cuando miramos? ¿Solo vemos lo que sabemos? ¿Es posible ver más allá de nuestro saber? ¿Lo que vemos interroga nuestros saberes? Es cierto que nuestros saberes configuran nuestras miradas –el ejemplo más claro es que, frente a una misma imagen no todos vemos lo mismo–. Pero también es posible que, ante una experiencia visual, nos encontremos “viendo” más allá de lo que sabemos o de lo que esperábamos ver: una imagen puede cuestionar nuestros saberes y desestabilizarlos.

Otro aporte importante en el trabajo con las fotos lo obtuvimos de Georges Didi-Huberman (2006). Este autor se pregunta ¿a qué género de conocimiento puede dar lugar la imagen? En primer lugar plantea que es absurdo oponer las imágenes a las palabras, hablar de libros de imágenes y libros “a secas”; todos forman parte de un tesoro o una tumba de la memoria y cada memoria está siempre amenazada por el olvido, cada tesoro amenazado por el pillaje, cada tumba amenazada por la profanación. Por ello cada vez que intentamos construir una interpretación histórica –o una arqueología en el sentido de Foucault– debemos cuidarnos de no identificar el archivo del que disponemos con los hechos y gestos de un mundo del que él no da jamás más que algunos vestigios. Lo propio del archivo es su laguna. En este punto nos preguntamos ¿de qué imágenes disponemos sobre el espacio escolar?, ¿qué lagunas, qué ausencias han operado?, ¿qué tradiciones han sobrevivido en las imágenes y cuáles no?, ¿cómo indagar acerca de esa ausencia?

En segundo lugar el autor trabaja la idea de montaje e imaginación. Dice Didi-Huberman que siempre cuando nos encontramos con un archivo de imágenes, estas son heterogéneas y anacrónicas (de lugares

y tiempos separados), difícil de organizar y comprender, precisamente porque su recorrido está hecho de intervalos y lagunas tanto como de hechos observables. Ese riesgo, tiene por nombre imaginación y montaje. El montaje escapa a las teleologías, vuelve visibles las supervivencias, los anacronismos, los encuentros de temporalidades contradictorias que afectan a cada objeto, cada acontecimiento, cada persona, cada gesto. Es decir se renuncia a contar “una historia”; pero al hacerlo, el éxito es mostrar que la historia conlleva todas las complejidades del tiempo, todos los estratos de la arqueología. En relación a esto nos preguntamos ¿cómo construir ese montaje de imágenes en relación al espacio escolar?, ¿qué imágenes seleccionamos para contar lo que deseamos contar?, ¿cómo lograr que ese montaje no se centre en una historia lineal y evidente, sino que apele a otras relaciones, quizás nuevas, quizás encubiertas, quizás veladas?, ¿cuáles imágenes proponemos para incorporar al montaje?, ¿con cuáles imágenes disponibles nos quedamos?, ¿qué imágenes nuevas necesitamos?

En tercer lugar, retomamos su idea de “signo secreto” que Didi-Huberman relaciona con una palabra de Schuler⁷ según la cual todo conocimiento debe contener un gramo de sin-sentido, de la misma manera que los tapices o frescos ornamentales de la Antigüedad presentaban alguna parte con una ligera irregularidad en su diseño. Dicho de otra manera, lo decisivo no es la progresión de conocimiento en conocimiento, sino la fisura al interior de cada uno de ellos. Esa marca, este signo secreto, podría llamarse síntoma. Didi-Huberman dice que una de las grandes fuerzas de la imagen es hacer al mismo tiempo de síntoma (interrupción en el saber) y conocimiento (interrupción en el caos).

Es así que, mirar una imagen sería, de alguna manera, volverse capaz de discernir allí en el “signo secreto”, en el lugar de una crisis no pacificada, en un síntoma.

Entonces nos preguntamos, ¿Cómo mirar las imágenes, cómo descubrir esa marca, ese síntoma?, ¿cómo leer esas imágenes para no acallar el síntoma?

7 Alfred Schuler (1865-1923) arqueólogo especialista en cultos y misterios de la Antigüedad pagana. Cf. A. Schuler, *Gesammelte Schriften*, I. *Cosmogonische Augen*, ed. Muller, Paderborn, Igel-Verlag, 1997.

En cuarto lugar, tomamos de Didi-Huberman, lo que a su vez éste toma de Walter Benjamin y su admiración respecto del trabajo del fotógrafo Atget⁸: su capacidad fenomenológica de “dar una experiencia y una enseñanza” debido a una extraordinaria facultad de “mezclarse con las cosas”. ¿Qué significa esto? Ver y saberse implicado, permanecer, habitar un cierto tiempo en esa mirada, en esa implicación. Hacer de esa duración una experiencia. Esta experiencia no es una visita pasajera de la realidad, como un “reportaje”, en el que los clichés visuales no hacen otra cosa que suscitar, por asociación, clichés lingüísticos. Benjamin llama a esto “analfabetismo de la imagen, que es cuando una imagen que se contempla no conmina al que mira más que clichés lingüísticos, entonces, se está ante un cliché visual y no ante una experiencia fotográfica.

Por el contrario, si se encuentra ante una experiencia, la legibilidad de las imágenes no es evidente, ya que privada de sus clichés, ella supondrá primero el suspenso, la mudez provisoria delante del objeto visual, desposeído de su capacidad de dar sentido, para luego avanzar en la construcción de ese silencio, en un trabajo del lenguaje capaz de operar una crítica de sus propios clichés. Por ello, una imagen bien mirada será una imagen que ha sabido desconcertar y así renovar nuestro lenguaje y nuestro pensamiento.

En este punto consideramos significativas las siguientes cuestiones: por un lado la potencia de la imagen pero también, la disposición del observador/investigador y la posibilidad de configurar una experiencia en el encuentro entre el objeto y la subjetividad. Por ello, las preguntas son acerca del que mira, del objeto mirado y de lo que se suscita en el encuentro entre el objeto y el que mira. Guilles Deleuze, también se planteará cómo “desgajar una imagen de todos los clichés, y dirigirla

8 Eugene Atget (1857-1927) Francia. Fotógrafo. Trabaja para ciertos organismos oficiales como la Comisión del Viejo París y la Biblioteca Histórica de la Villa de París, para los que realiza diferentes series: París pintoresco 1898-1900, El viejo París 1898, El arte en el viejo París 1900, La topografía del viejo París 1901, París Pintoresco 1910. Recorre uno a uno los diferentes barrios de París. Amplía su objetivo de reflejar los monumentos históricos a todo edificio o lugar que le despierta interés. No está interesado en el Gran París de Hausmann, él está interesado en el París que cambia constantemente.

contra ellos”⁹ y dirá que se trata de un acto de resistencia. Acto que implica no simplemente ver, o una competencia en la mirada sino una implicación como sujeto, una experiencia.

El análisis de los datos

El corpus empírico presentado muestra la diversidad de fuentes de datos obtenidas durante el trabajo de campo. El procedimiento analítico no fue lineal y pasó por distintas etapas: la transcripción de los registros, la organización y análisis de las imágenes fotográficas, luego la selección de la información se convierte en dato sustantivo para la investigación detectando las categorías emergentes ligadas a la empiria; la vuelta al proyecto inicial y a los primeros conceptos; la lectura y relectura de los registros y la construcción de las categorías analíticas nuevas en relación a los hallazgos empíricos y las lecturas con nuevas relaciones conceptuales.

El análisis de los datos en una investigación etnográfica implica un continuo movimiento de interacción entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual, un trabajo que es relacional, como “proceso espiralado de conocimiento” (Achilli, 1990: 7) Se trata de lograr en el relato la no separación entre teoría y construcción de los datos, entre conceptualización y observación.

En la etapa del análisis de los datos fue importante mantener esa actitud “abierto a lo nuevo”, esa posibilidad de ir más allá de lo conocido expandiendo los límites de la propia experiencia del investigador, que se intentó en la etapa del trabajo de campo, para no obturar en esta otra etapa las posibilidades de análisis y lecturas de los datos. Para ello se trabajó permanentemente con los registros escritos y fotográficos, no buscando sólo o prioritariamente recurrencias sino también aquellos elementos y relaciones que permitieran describir lo más densamente posible lo observado y aquellos acontecimientos, que significaran un quiebre con ciertas lógicas hegemónicas, con cierta naturalización de las cosas, a modo de intersticios y fisuras que nos posibilitaran leer la participación de los sujetos en estas circunstancias y abrir el campo de indagación.

⁹ Deleuze, G. *Cinéma I. L'Image-miuvement*, Paris, Minuit, 1983, p.283. Citado en Didi-Huberman, G. (2006) *La imagen arde*.

En esta etapa las construcciones conceptuales fueron respondiendo a la triangulación de los datos obtenidos a partir de los registros escritos, los registros fotográficos, las entrevistas y el análisis de los documentos institucionales.

Cabe señalar que parte del análisis se realizó con el apoyo del software científico para las ciencias sociales llamado ATLAS/TI (versión 6.0.15) porque es una herramienta informática que facilita el análisis cualitativo de la información recopilada. El uso de este software facilita la elaboración de códigos que funcionan como categorías empíricas y la construcción de redes categoriales para el análisis.

Escritura de la tesis

La escritura del informe final de la tesis, recupera algunos escritos que se produjeron a lo largo de la investigación, pero fundamentalmente es una producción que se realizó al finalizar el trabajo de campo, en el último año de la carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación. La escritura implicó idas y vueltas permanentes, volver sobre lo ya escrito, revisar y seguir escribiendo, reagrupar lo escrito de diferentes formas; estas revisiones y ajustes se fueron realizando de forma consensuada con la Directora de la tesis, con su lectura atenta y profunda. Esos escritos previos a lo que aludimos, fueron realizados en el marco de presentaciones a jornadas y encuentros de intercambios entre investigadores y académicos, como las Jornadas de Investigación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, las Jornadas de doctorandos en Ciencias de la Educación de la FFYH, las Jornadas de Historia de la Educación y las Jornadas de estudiantes y tesis de la Facultad de Estudios Avanzados de la UNC, encuentros con equipos de investigación interdisciplinarios –pedagogos y arquitectos- de la Universidad Nacional de Rosario que trabajan y tienen por objeto estudiar el espacio escolar desde diferentes perspectivas, conversaciones con arquitectos que trabajan en el diseño de proyectos escolares, colegas pedagogos, entre otros. Estas instancias de encuentro y diálogo con otros investigadores y profesionales enriqueció y problematizó los propios escritos, abrió

nuevos interrogantes a la vez que posibilitó revisiones y redefiniciones de algunos puntos del trabajo. Por eso mismo, más allá que la escritura de la tesis es una actividad individual, personal, con un acompañamiento permanente de la Directora, esos otros espacios fueron y significaron, sin lugar a dudas, un lugar de aprendizaje, exposición, desafío y de puesta a prueba de los argumentos que lentamente y fragmentariamente iba construyendo respeto al objeto de estudio. Espacios colectivos que también fueron condición de posibilidad para el escrito personal.

Luego de dar cuenta de las decisiones teórico-metodológicas, en el apartado siguiente, con el aporte de las ciencias sociales, avanzamos en la construcción de nuestro objeto de conocimiento.

1. 2. Aportes de las ciencias sociales. Abrir el pensamiento sobre el espacio escolar.

Proponemos abrir nuestra perspectiva de estudio y análisis con aportes que las ciencias sociales desarrollan sobre el espacio, en particular la geografía y la sociología. Esta apertura la hacemos con el propósito de ampliar la reflexión tanto en la dimensión conceptual como analítica de nuestra investigación. El supuesto es que los debates conceptuales en las ciencias sociales, sus transformaciones y disputas, nos posibilitarán mirar el campo pedagógico, en particular los espacios escolares, con mayor riqueza, amplitud, complejidad y profundidad a la vez que poner en tensión nuestras propias opiniones y consideraciones sobre el tema.

En este punto las preguntas son ¿cómo pensamos el espacio?, ¿qué es espacio?, ¿es aquello que se ocupa?, ¿es lo que contiene a las cosas?, ¿es una superficie?, ¿es un escenario o telón de fondo donde se suceden los actos o acontecimientos sociales?

El espacio, redefiniciones y tensiones en las ciencias sociales

En la década de 1970 comienzan a difundirse una serie de estudios geográficos que plantean una nueva forma de mirar y analizar la geografía y su principal objeto de estudio, el espacio. Estos estudios, que se

manifiestan y continúan en las décadas de los `80 y los `90, dejan atrás desde una perspectiva crítica, la geografía entendida meramente como ciencia espacial, con un enfoque teórico-cuantitativo y proponen nuevas formas teóricas y metodológicas inspiradas en dos grandes enfoques: el marxismo y el humanismo.

a. La perspectiva marxista

La posición marxista con representantes geógrafos como Doreen Massey, Derek Gregory, David Harvey, Allan Pred, Yves Lacoste, inspirados e influidos por sociólogos y urbanistas marxistas como Lefebvre o Castels, renuevan los debates marxista ortodoxos y sostienen que es necesario revalorizar el papel del contexto espacial en la explicación e interpretación de los procesos y fenómenos sociales, políticos y económicos. En este sentido, critican y se distancian tanto de aquellas posiciones que consideran al espacio como una especie de amorfo contenedor donde se dan cita procesos sociales diversos como de aquellas que sostienen que el espacio y su organización son un mero reflejo de la estructura social, determinados por procesos económicos y sociales, donde la categoría espacio geográfico tendría bien poco o nada que decir. Este estado de surgimiento de opinión puede ser interpretado como respuesta desde la geografía a las nuevas formulaciones en la teoría social, en especial, la reconsideración del papel dado a los agentes en la estructura. (Noguè i Font, 1989:66)

Derek Gregory (1984) ha manifestado claramente la insatisfacción que le producían los supuestos según los cuales las teorías espaciales expresarían tan solo teorías sociales y las estructuras espaciales serían simplemente la materialización de estructuras sociales. Según este autor

(el) análisis de la estructura espacial ... no deriva del análisis de la estructura social ni es algo secundario en relación a ella, como sugería la problemática estructuralista; se trata más bien de que cada uno necesita al otro. Por lo tanto la estructura espacial no es una simple arena en donde se expresan los conflictos de clase... sino también, el dominio dentro del cual -y en parte a través del cual- se constituyen las relaciones de clase, y sus conceptos han de tener el lugar en la construcción de los conceptos de determinadas formaciones sociales. (págs. 189 y 190)

Por su parte, Doreen Massey (1984), sostiene su convencimiento de que hay que revalorizar el papel del contexto espacial,

El hecho que los procesos tengan lugar en el espacio, los fenómenos de distancia y proximidad, de variación geográfica entre áreas y el significado específico de los lugares y de las regiones, todo ello está presente en los propios procesos sociales. De la misma manera que no existen procesos puramente espaciales, tampoco existen procesos sociales no espaciales... (p. 52)

En los estudios geográficos esto se observa más claramente en los enfoques regionales, que ponen el énfasis en el proceso de formación regional en tanto que proceso geográfico, histórico y dinámico. No se trata de la región entendida como un objeto geográfico clasificable en un esquema taxonómico, sino la región concebida como un proceso histórico de formación, reproducción y transformación de estructuras espaciales. Desde esta perspectiva de geografía regional, es tan importante considerar cuestiones de orden social, cultural y económico como también la diferenciación regional, como elemento dinámico central. En estas deliberaciones, puede observarse cómo el debate entre estructura y agentes se retoma desde esta óptica.

Otro de los temas que desde hace unos años atraviesa estos debates se refiere a los espacios fluidos en contraposición a los fijos. El mundo global, cada vez más desigual, se presenta como espacio de flujos de capital, mercancías y personas, más que como espacio de territorios, es así que para algunos, los lugares adquieren mayor protagonismo, brindando mayor seguridad y estabilidad identitaria. En relación al concepto de lugar, Doreen Massey plantea que es necesario reflexionar sobre la división producida entre espacio (geográfico) y lugar "... essa distinção, por mais sedutora que pareça, entre lugar (como sentido, vivido e cotidiano) e espaço (como o quê? o exterior? o abstrato? o sem significação?)" (Massey, 2008: 25), es artificial y propone rechazarla. Por el contrario, sostiene que los atributos positivos que parece poseer el lugar también los presenta el espacio geográfico. Se trata de una falacia el sostener y asumir que el espacio geográfico no es cotidiano, íntimo ni personal, lo cual ha dado fuerza a la conceptualización de lugar. Esta crítica la autora la hace en función de algunos desarrollos teóricos de la geografía humana durante

el siglo XX. No obstante, esta aclaración de la posición de Massey, más adelante retomamos el tema con las corrientes humanistas.

Massey (1994), ante esta nueva realidad global propone reconceptualizar y resignificar los lugares como resultado de los flujos y movimientos, y evitar acotar el concepto desde posiciones identitarias de carácter excluyente. La autora propone superar la concepción de los lugares como espacios delimitados por fronteras y con unos límites con connotaciones particulares, fijas y estáticas, e imaginarlos como el producto de una intersección compleja de procesos, relaciones sociales y conocimientos que se integran a diferentes escalas, desde la local a la global. Desde esta perspectiva, los lugares no son estáticos, sino, más bien, fluidos y dinámicos y, en consecuencia, las identidades se encuentran en proceso continuo de formación.

En relación a este proceso de construcción de identidades, el concepto de lugar concibe la noción de lugar como una construcción social o una subjetivización. Este concepto permite analizar la manera como el espacio, entendido como una abstracción genérica, se transforma en lugar gracias a la experiencia y la acción de los individuos (Massey, 1995, citado en Ortiz Guitart, A. y Mendoza, C. 2008:116). El sentido de lugar, construido a partir de la experiencia cotidiana y de los sentimientos subjetivos, puede ser de tal intensidad que se convierta en un aspecto central de la construcción de la identidad individual (Rose 1995).

El contrapunto estaría expresado por la idea de desarraigo o deslocalización (placelessness), relacionado con la ausencia de significados de los lugares y de una cierta pérdida de autenticidad. La globalización, la cultura del consumo o la alta movilidad han creado espacios estandarizados, atemporales y, en principio, sin connotaciones emocionales (por ejemplo, centros comerciales, parques temáticos o nudos de intercambio como aeropuertos; (Relph 1976 y Arefi 1999). Sin embargo, como apunta posteriormente Relph (1996), el desarraigo, al suprimir los significados locales, puede también incorporar aspectos cosmopolitas y liberales que faciliten el entendimiento, la tolerancia y la aceptación de la diferencia y, al contrario, la lucha por la identidad de un lugar puede comportar prácticas y actitudes excluyentes (Ortiz Guitart, A. y Mendoza, C. 2008:116).

El relato de lo sucedido en el campo geográfico, en primer lugar, una perspectiva científica del espacio que se explica a sí misma sin conexión con los procesos sociales y en segundo lugar concepciones que niegan el contexto espacial, explicándolo todo como procesos sociales, puede ayudarnos a entender algo de lo que sucede con el estudio de la espacialidad en educación, en el sentido que como objeto de análisis o estudio parece haber estado fuera de foco o ausente en la mira, tomándose lo espacial sólo como telón de fondo o escenario donde discurrían situaciones socio-educativas. Esta situación, unida a la crítica sobre estas posiciones alienta a encontrar y construir una mirada sobre lo espacial en lo escolar que dimensione esta cuestión, lo considere en su especificidad y a la vez que no desconozca su imbricación con procesos sociales.

Por otro lado, recuperamos la idea de lugar como construcción social o subjetivación, ya que nos posibilita, pensar la participación de los sujetos en esa construcción y considerar la identidad, individual o institucional, la experiencia cotidiana y los sentimientos subjetivos en esa construcción del sentido de lugar.

El lugar como algo diferente al espacio, ha sido uno de los ejes centrales en la reflexión teórica del enfoque humanista en la geografía; veamos a continuación cómo entienden esta diferencia.

b. La perspectiva humanista

La geografía humanista, aunque por razones distintas a las del marxismo renovado -no ortodoxo-, también reaccionó, en los primeros años de los `70, contra la geografía entendida como ciencia espacial, de corte teórico-cuantitativo de inspiración positivista. La geografía humanista, conjuntamente con el marxismo, significaron un verdadero corte con las propuestas teórico-metodológicas de la ciencia espacial.

El espacio no era, para los humanistas, un espacio abstracto, frío, vacío de significado, algo así como una simple red de relaciones topológicas casi geométricas. Tampoco era, simplemente, un producto social. El espacio era, más bien, un hervidero de lugares

vivos, llenos de significado para el ser humano. Los geógrafos humanistas reivindicaban, además, el estudio de toda una serie de aspectos marginados hasta el momento y básicos, según ellos, para llegar a una comprensión global de las relaciones entre el ser humano y su entorno. (Noguè i Font, 1989:68)

En este sentido plantean que su difícil cuantificación y su carácter cualitativo no eran razón suficiente para su rechazo o negación. Se impulsaron estudios diversos que ponían como centro de interés aspectos afectivos, sensoriales, estéticos y simbólicos de esas relaciones, recuperando, además, ciertas categorías de análisis que habían caído en desuso en la geografía humana, como el paisaje.

Hay que reconocer, a esta altura, que algunas de las categorías planteadas por los estudios humanistas, fundamentalmente espacio y lugar, han trascendido sus propias fronteras para ser utilizadas/adoptadas, total o parcialmente, por otras perspectivas metodológicas.

Geógrafos que no pueden ser catalogados de ninguna manera como humanistas se sirven clara y abiertamente de esas categorías, integrándolas sin problemas a sus esquemas teóricos y metodológicos. Por poner solo un caso, el eje argumental de los dos últimos trabajos de Robert Davis Sack se sustenta en una literal lectura humanista del concepto de lugar, integrado a un esquema teórico propio que incluye otros enfoques metodológicos. Afirma.... que `la geografía explora la experiencia de estar situado en el mundo, de estar en un lugar. El lugar proporciona el medio fundamental a través del cual damos sentido al mundo y a través del cual actuamos. Para ser un agente, uno debe estar situado en algún lugar´ (Sack, 1988:642). Más adelante se pregunta, como podría preguntarse un geógrafo humanista, por qué en unos momentos en que nuestra sociedad acumula más y más información sobre los lugares tenemos cada vez menos sentido del lugar. (Noguè i Font, 1989:69)

Entre los geógrafos que se inscriben en esta tradición humanista, podemos mencionar a Yi-Fu Tuan (1974, 1977, 1980, 1984), Anne Buttner (1976), Edward Relph (1976), John Eyles (1985), David Seamon y Robert Mugerauer, eds. (1985). A grandes rasgos, esta tradición incluye a aquellos que, con algunas diferencias entre ellos, conciben al lugar

como una porción del espacio con una carga afectiva y simbólica y se preguntan por qué los seres humanos crean lugares y qué significados les otorgan. Estos geógrafos sostienen que los lugares dan carácter al espacio y encarnan las experiencias y las aspiraciones de los individuos, ya sea individual o colectivamente.

El espacio tiene un carácter más abstracto e indiferenciado, que se convierte en lugar en la medida que le vamos otorgando significados y valores. Espacio y lugar son, por tanto, dos caras de la misma moneda, entre las que existe una tensión dialéctica parecida a la que pueda existir entre el individuo y la comunidad, entre lo público y lo privado, entre lo masculino y lo femenino. (Tuan, 1977, citado en Noguè i Font, 1989:69)

De la perspectiva humanista tomamos fundamentalmente la idea de lugar, y nos preguntamos por la escuela como lugar, por su conformación como un lugar para los sujetos que la habitan, por los sentidos y significados que le atribuyen, por los sentidos y significados que construyen en ese lugar que transitan y viven.

En este contexto se entiende que

... los sentidos y significados... tienen que ver con la forma de racionalidad e interpretación que hacemos de nuestra realidad, y que a menudo utilizamos para guiar nuestro comportamiento, formas de actuar, de hacer, surgen en el contexto donde tienen lugar nuestras acciones sociales. (Corrales, 1996, p. 10)

Como puede observarse, estas producciones teóricas y metodológicas problematizaron el espacio considerándolo como algo más que el mero reflejo de la estructura social o un mero contenedor de las relaciones sociales, revalorizando el contexto espacial en la explicación e interpretación de los procesos y fenómenos sociales, políticos y económicos, en el caso de las posiciones marxistas y considerando el espacio como lugar vivido, lleno de significados para el ser humano, posicionando aspectos afectivos, sensoriales, estéticos y simbólicos de las relaciones entre los sujetos y su entorno, en el caso de los aportes del enfoque humanista.

Estos estudios que como planteamos tuvieron campo fértil a partir de

la década de 1970 problematizaron el espacio caracterizándolo como una elaboración/producción social compleja y dinámica, dando paso a lo que Fredric Jamenson (1991) denominó *giro espacial*. Entonces, el espacio emerge como un producto social configurado por medio de la yuxtaposición de recorridos, desplazamientos, discursos, prácticas, etc. configurando a la vez dinámicas sociales. Es necesario aclarar que entendemos que el giro espacial no implicaría una inversión o transformación de los términos, en los cuales a partir de ello se plantea un neodeterminismo geográfico o una espacialización a ultranza del pensamiento social, más allá que en algunas producciones teóricas esa pareciera la intención. María Angélica Garzón, socióloga colombiana, dirá que se trata más bien de “comenzar a entender el espacio como parte constitutiva de la vida colectiva y no sólo como marco estático de ésta” (Garzón, 2008:95).

c. Otros aportes

El antropólogo colombiano, estudioso de la espacialidad, Carlo Piazzini Suarez (2004), propone una organización de la producción teórica en torno al espacio, con algunas diferencias respecto a las que hemos presentado. El autor sostiene que se pueden distinguir por lo menos dos nichos teóricos en los cuales comenzó a plantearse de manera central el problema del espacio durante las últimas décadas del siglo XX. En primer lugar, estaría el trabajo pionero de Henri Lefebvre sobre el espacio como producción social, una reelaboración de la teoría marxista que tendría continuidad por parte de geógrafos como David Harvey y Edward Soja. De otra parte, estarían los desarrollos teóricos de corte postestructuralistas basados en las insinuaciones espaciales y geográficas de Merleau-Ponty y Bachelard presentes en los trabajos de Foucault, Cerres y De Certau, entre otros.

Estos desarrollos teóricos fueron posibilitando la superación de la fractura que plantean las ciencias físicas y naturales devenidas como las formas de conocimiento autorizadas para tratar el espacio como una exterioridad medible y cuantificable; mientras que el espacio sensible, en tanto subjetivo, aparente, accesorio y ontológicamente reductible a

la cuestión temporal, no podía constituirse en objeto lícito de estudio de las ciencias sociales. (Pardo, 1992 en Piazzini Suárez, 2004:4)

Retomando lo planteado por Carlo Piazzini Suárez respecto a los dos nichos de producción teórica en torno al espacio a continuación trabajaremos algunos aportes de Henri Lefebvre que parece pueden ayudarnos a “leer” el espacio en lo escolar. En cuanto a la otra línea caracterizada como posestructuralista por Piazzini Suárez, algunos aportes de Michel Foucault se integrarán en el capítulo 2 de esta tesis.

d. La producción del espacio. Henri Lefebvre

El francés Henri Lefebvre (1901-1991) abordó diversas disciplinas entre las cuales podemos mencionar la filosofía, la sociología, la crítica literaria, la geografía, desde un posicionamiento que ha sido calificado como marxismo humanista. En esta oportunidad nos referiremos a algunas de sus reflexiones relacionadas al espacio.

32

En principio podemos decir que para Lefebvre los conflictos y contradicciones sociales se plasman en la estructura urbana, de allí que hay una íntima relación entre la política y la vida cotidiana de los sujetos. El espacio no es una condición previa sino que es el resultado de una actividad y tiene, dirá el autor, una dimensión temporal. El espacio es producción social, no permanece estático, sino que es creador y creación de un conjunto de relaciones en transformación permanente en las cuales interviene de un modo incisivo.

Lefebvre, formula la teoría de la producción social del espacio que se constituye en un gran aporte para los estudios urbanos. Estos escritos y reflexiones del autor coinciden con el auge del fordismo, fenómeno que, conjuntamente a otros, transforma el territorio capitalista dando lugar a una urbanización intensiva de los países centrales. En este sentido el autor hace un aporte para comprender la problemática emergente de la urbanización intensiva en un mundo capitalista desarrollado.

En su obra *La producción del espacio* (1991) realiza una propuesta relacional crítica, que consiste en una articulación de diferentes formas

de espacialidades (física, mental y social), que configuran y transforman el mismo espacio físico. Le da valor a los discursos y representaciones sociales del espacio, ya que incidirán en las formas espaciales (materiales y simbólicas) y los procesos sociales que se desarrollen y le den sentido,

...se evoca una larga historia del espacio, si bien este no es un “sujeto”, ni un “objeto”; es una realidad social, o sea, un conjunto de relaciones y de formas. Esta historia del espacio no coincide ni con el inventario de los objetos, ni con las representaciones y discursos. Ella debe considerar espacios de representación y representaciones del espacio, pero sobre todo sus lazos entre sí, así como la práctica espacial. (p. 304)

Antes de avanzar en la propuesta relacional crítica sobre la producción del espacio, nos interesa plantear una cuestión central que hace el autor y que entendemos aporta luz para nuestro análisis. Se trata de la vinculación entre el espacio y el poder y los usos que del espacio se hacen, que muchas veces pareciera naturalizar un estado de las cosas, situación que impide ver las ideologías y posicionamientos en determinadas configuraciones y representaciones espaciales.

En sus *Reflexiones sobre la Política del Espacio*, Lefebvre (1976) dice:

El espacio no es un objeto científico separado de la ideología o de la política; siempre ha sido político y estratégico. Si el espacio tiene apariencia de neutralidad e indiferencia frente a sus contenidos, y por eso parece ser puramente formal y el epítome de abstracción racional, es precisamente porque ya ha sido ocupado y usado, y ya ha sido el foco de procesos pasados cuyas huellas no son siempre evidentes en el paisaje. El espacio ha sido formado y modelado por elementos históricos y naturales; pero esto ha sido un proceso político. El espacio es político e ideológico. Es un producto literariamente lleno de ideologías. (p.31 en Oslender, 1999)

Veamos ahora la propuesta de Lefebvre (1991), sobre el análisis del espacio desde una multiespacialidad (representación, vivencias y materialidades), una triada formada por aspectos interactivamente relacionados:

a. la representación del espacio, se refiere al espacio como un lenguaje,

los espacios concebidos.

b. el espacio representacional, vinculado a la experiencia cotidiana de vivir en el espacio, los espacios vividos.

c. la práctica espacial, es decir, el espacio material, los espacios percibidos.

Se trata de una propuesta de análisis relacional entre lo percibido, lo concebido y lo vivido, fundamentado en la concepción de que el espacio es a la vez material y representación mental.

Representaciones del espacio

Nos referimos al espacio concebido, al “espacio de científicos, urbanistas, tecnócratas e ingenieros sociales” (Lefebvre, 1991:38), representaciones del espacio que derivan de una lógica particular y de saberes técnicos y racionales. Estos saberes están vinculados con las instituciones del poder dominante y con las representaciones normalizadas generadas por una ‘lógica de visualización’ hegemónica, representados por ejemplo en mapas, estadísticas, etc., produciendo visiones y representaciones normalizadas que existen en las estructuras estatales, en la economía, y en la sociedad civil. Esta legibilidad funciona como una simplificación del espacio a una superficie transparente. De esta manera se produce una visión particular normalizada que oscurece luchas, ambigüedades, y otras formas de ver, percibir e imaginar el mundo. Ella misma se autoriza como ‘verdad’ del espacio. De hecho, existen múltiples formas de desafíos y reappropriaciones del espacio por los actores sociales. Sin embargo, lo que hace esta conceptualización del espacio es consolidar la importancia creciente de formas dominantes de esta lógica de visualización y las relaciones de poder y saber que la reproducen y son reproducidas por ella. (Oslender, 1999)

En este punto pensamos en los discursos sobre el espacio escolar, sobre la arquitectura escolar, las políticas de espacialidad en educación, la monumentalidad de algunos edificios, el higienismo, las escuelas-tipo, que funcionaron y funcionan como discursos dominantes de

visualización con efectos en las representaciones sobre el espacio escolar y en la consolidación de los mismos discursos, apoyados por argumentos científicos y apelando a una ‘verdadera’ representación, que en muchos casos actúa y tiene efectos de naturalización u ocultamiento de las ideologías que la sustentan. En ocasiones la naturalización de espacio escolar es tal que actúa como una “verdadera” ideología que impide pensar en otros modos de configuración del propio espacio.

Espacios de representación

Los espacios de representación refieren a la dimensión mental del mismo, a cómo los individuos lo perciben, lo imaginan, lo valoran. El conjunto de estas percepciones y valoraciones también producen espacio, de allí su importancia de considerarlo en el análisis. Los espacios de representación están vinculados a la experiencia cotidiana de vivir en el espacio, son los espacios vividos. Oslender (1999) dirá que son formas de conocimiento locales, menos formales; dinámicas, simbólicas y saturadas con significados, construidos y modificados en el transcurso del tiempo por los actores sociales.

Por su parte Lefebvre (1991) define los espacios de representación como “...vividos más que concebidos... penetrados de imaginario y simbolismo, tienen por origen la historia... contienen los lugares de pasión y de acción, los de las situaciones vividas... son esencialmente cualitativos, fluidos y dinámicos” (p.21).

El antropólogo y geógrafo David Harvey (1998), siguiendo la línea de Lefebvre, realiza su aporte y caracteriza los espacios de representación como “invenciones mentales (códigos, signos, discursos espaciales, proyectos utópicos, paisajes imaginarios y hasta construcciones materiales, como espacios simbólicos, ambientes construidos específicos, cuadros, museos, etc.) que imaginan nuevos sentidos o nuevas posibilidades de las prácticas espaciales” (p.244)

Así, tomando este aspecto del trípode de Lefebvre, nos preguntamos por el espacio escolar como espacio vivido, imaginado, percibido, valorado por los sujetos, a través de símbolos, imágenes e intercambios

de la vida cotidiana. Estas imágenes son construidas colectivamente a partir de las experiencias y el diálogo, en la propia escuela, en el barrio, en la comunidad, atravesadas por creencias, valores y prácticas.

Prácticas espaciales

Las prácticas espaciales están asociadas estrictamente al espacio percibido, a la realidad cotidiana y a la realidad urbana. “La práctica espacial moderna se define, por lo tanto, por la vida cotidiana de un habitante...” (Lefebvre, 1991:64).

Siguiendo a Lefebvre, David Harvey (1998) plantea que las *prácticas (materiales) espaciales* son las transferencias e interacciones físicas y materiales que ocurren en y cruzando el espacio para asegurar la producción y reproducción social, que “...nunca son neutrales en cuestiones sociales. Siempre expresan algún contenido de clase o social y, en la mayor parte de los casos, constituyen el núcleo de intensas luchas sociales” (p.265).

Según Oslender (1999) las prácticas espaciales se refieren a las formas en que nosotros generamos, utilizamos y percibimos el espacio. Por un lado, se efectúan los procesos de comodificación y burocratización de la vida cotidiana, un fenómeno que Lefebvre considera sintomático y constitutivo de la modernidad. Así se ha colonizado efectivamente un antiguo, e históricamente sedimentado ‘espacio concreto’. Un argumento parecido encontramos en Habermas (1987) que refiere a este proceso como ‘colonización del mundo-vida’. Sin embargo, por el otro lado, estas prácticas espaciales están íntimamente vinculadas con las experiencias de la vida cotidiana y las memorias colectivas de formas de vida diferentes. Por eso llevan un potencial para resistir esta colonización de los espacios concretos.

Un aspecto de las prácticas definido por Lefebvre (1991) es su carácter de expresión de relaciones de poder. Dirá que la acción de los grupos humanos sobre el medio material y natural tendrá dos modalidades: la dominación y la apropiación. La dominación del espacio se caracteriza a partir del vínculo con el saber y el influjo político y económico; o sea,

desde una transformación técnica y práctica de la naturaleza que acaba territorializando en el espacio un poder. Según el autor para dominar un espacio, especialmente en la sociedad moderna, en general la técnica impone formas rectilíneas, geométricas, *brutalizando* el paisaje. En contraposición, pero en relación dialéctica, se sitúan las prácticas de apropiación, que están asociadas a un aspecto más subjetivo, cultural y simbólico de las mismas, al uso del espacio, a los símbolos y tiempos generados por parte de los sujetos que construyen su territorialidad (Haesbaert, 2007). Siguiendo esta línea de pensamiento Lefebvre (1991) va a exponer el problema que plantea la sustitución del concepto de *habitar* por *el hábitat*, sustitución que excluye los sentidos del habitar. Habitar para un individuo o para un grupo, es apropiarse de algo. Apropiarse no es tener en propiedad, sino hacer su obra, modelarla, formarla, poner el sello propio. “Habitar es apropiarse del espacio... el conflicto entre apropiación y constreñimiento es perpetuo a todos los niveles, y los interesados los resuelven en otro plano, el de lo imaginario” (p.210). La relación entre apropiación y dimensión simbólica queda más evidente cuando Lefebvre (1991) se refiere a los espacios efectivamente apropiados como aquellos ocupados por símbolos.

Estas ideas de dominación y apropiación del espacio nos posibilitan ver lo que sucede en las escuelas en términos de dominación y apropiación de los espacios, los espacios y tiempos que han territorializado y territorializan el espacio escolar, sustentados en saberes y poderes hegemónicos y los modos o formas de apropiación de esos espacios que los actores intentan construir, en oposición, por diferenciación o en un intento por hacer un uso innovador respecto a lo instituido.

La propuesta de Lefebvre, nos parece un aporte importante a los efectos de una analítica del espacio, una perspectiva potente para el estudio del espacio en general y en nuestro caso del espacio escolar en particular. A partir de la clasificación sugerida por Lefebvre nos preguntamos ¿cómo es la práctica espacial escolar?, ¿existe un estilo dominante en esta práctica del espacio material?, ¿cómo se estructura y dispone esta práctica o prácticas del espacio escolar?, ¿cómo se configura el espacio escolar, como espacio representacional, en la experiencia cotidiana de los sujetos?, ¿qué relación o relaciones se pueden establecer entre prácticas espaciales y vivencias cotidianas de los sujetos?

1.3. Aportes desde la Pedagogía

A continuación expondremos algunos aportes que desde la pedagogía encontramos respecto a nuestro objeto.

1.3.1. Espacios y formas de lo escolar

Entre los estudios actuales que refieren e incluyen a la temática del espacio escolar en los tópicos objeto de estudio, encontramos, como ya se señalara, el debate en torno a la vigencia, resquebrajamiento, permanencia y cambio, del formato escolar moderno. Si bien este debate implica una diversidad de elementos y dimensiones de la forma escolar en la actualidad, las concepciones y el uso del espacio y el tiempo son variables que se consideran frecuentemente como las más sensibles a tener en cuenta para un cambio en el diseño y prácticas de las formas escolares.

En este sentido autores como Baquero, R., Diker, G., Frigerio, G. (2007) se interrogan sobre la forma escolar moderna y sus variaciones y consideran el espacio y el tiempo como uno de los componentes más permanentes y a la vez, que otorgan identidad a ese formato escolar

...la organización del tiempo y el espacio escolar, las modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos en la escuela; la definición de las posiciones de saber y no-saber; las formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza; las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes han sido identificados como prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables que constituyen los que algunos autores han denominado “gramática escolar”¹⁰ o “componentes duros del formato escolar”¹¹. Estas reglas, que operan como fondo de la diversidad de prácticas que se

10 David Tyack y Larry Cuban, En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas, México, SEP/ Fondo de Cultura Económica, 2000; Inés Dussel *La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares*, en Anuario de la SAHE, n° 4, 2003.

11 Ricardo Baquero y Flavia Terigi, *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*, en Apuntes pedagógicos, n° 2, 1996.

despliegan en las escuelas (a veces como puntos de apoyo, a veces como obstáculos), constituirían la “forma escolar”. (p. 8)

Estos abordajes del espacio escolar, vinculan el espacio con la dimensión organizacional de la institución escolar. Esta dimensión se asocia a un núcleo duro, por lo resistente y aparentemente poco variable e impermeable a los cambios. Aunque formato escolar y formas de lo escolar, suelen encontrarse en la bibliografía como sinónimos nos parece que no lo son. Formato escolar refiere a un entramado consolidado históricamente y estructurado con ciertos componentes casi invariantes y naturalizados, en cambio las formas de lo escolar, remite a la idea de diversidad, se reconocen variantes a ese modelo consolidado, naturalizado.

Por su parte, el pedagogo español Antonio Viñao (2001) expresa que el espacio forma parte de un núcleo básico de la acción educativa constituyendo uno de los componentes de la práctica organizativa institucional¹². Según el autor, este núcleo básico ha permanecido casi intacto y los intentos de reformas escolares sólo han tocado la epidermis de la escuela.

En otro artículo de este autor (1996), podemos identificar un tratamiento específico sobre la potencia educativa del espacio escolar. Viñao sostiene que el espacio escolar ejerce una acción educativa dentro y fuera de sus contornos, por lo cual el espacio exige determinadas formas de comportamiento e influencia en la percepción y representación que las personas hacen de él, tanto a nivel material como simbólico. Habla de la dimensión espacial de la actividad educativa y sostiene que como tal, no es un aspecto tangencial o anecdótico de la misma, sino que es parte integrante de ella. La dimensión espacial de la actividad educativa es educación. Por lo tanto, no acuerda con que el espacio escolar sea un contenedor ni un escenario, sino que más bien se trata de un programa,

12 En un artículo Viñao señala como prácticas organizativas de la acción escolar la graduación y clasificación de los alumnos, la división del saber en disciplinas independientes, la idea de la clase como un espacio-tiempo gestionado por un solo maestro, la distribución y usos del espacio y del tiempo escolares, los criterios de evaluación y promoción de los alumnos, la jerarquía académica de profesores y disciplinas, el número de alumnos por aula, la organización y estructura académica, entre otras.

un discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores, unos marcos para el aprendizaje sensorial y motórico y toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales e ideológicos. En este sentido, es un elemento significativo del currículo, una fuente de experiencia y aprendizaje.

El espacio escolar educa en uno o en otro sentido, según su disposición como también el de las personas y el de los objetos. Cualquier cambio en dichas disposiciones altera la totalidad. Por ello ante la pregunta ¿un cambio en la disposición de los objetos de un aula y/o de los alumnos, es sólo un cambio en el aula o nos sitúa ante otra aula? Viñao sostiene que lo que cambia es el aula, o por caso el edificio si se tratase de una modificación más general, ya que lo que se modifica no es solo el aspecto sino su función, el modo de operar, sus posibilidades y límites.

Otros pedagogos, como Inés Dussel y Marcelo Caruso (2003) proponen dos estructuras para analizar el aula, que si bien es un universo menor que la escuela, puede servir a los fines analíticos. Por un lado, la estructura material, en la cual consideran la organización del espacio, la elección y tipos de locales, la arquitectura, el mobiliario e instrumental pedagógico, y por otro lado, la estructura comunicacional, referida a: quién habla, dónde se ubica, cuál es el flujo de las comunicaciones. Las dos estructuras están estrechamente relacionadas entre sí, por ejemplo el mobiliario o la arquitectura influyen en las relaciones de autoridad, comunicación y jerarquía que aparecen en el aula. El tipo de comunicación en el aula es jerárquica, sus reglas no son definidas por todos, muchas de ellas ya estaban vigentes cuando los alumnos y los docentes entran a ese espacio. Además, es una relación que no se basa solamente en el saber, sino que es una relación de poder: el docente por el solo hecho de serlo, tiene más poder que los estudiantes. Aunque este poder no es absoluto, dado que el docente enseña en una escuela que está atravesada por leyes, un currículum, entre otras cuestiones, pero con todo, tiene el poder de definir las pautas de esa relación, de hacerla más igualitaria, variada, o más uniforme y jerárquica. Entonces, ya que la enseñanza implica una situación de poder, consideran a la enseñanza como *conducción* del aula, en la que se ponen en juego formas de comunicación y gobierno específicas, vinculadas o en relación con una historia más amplia, la historia del gobierno de las sociedades modernas.

En este sentido, sostienen que ese espacio fue cambiando según las épocas, y que no tiene nada de *natural* ya que es sin duda, una construcción social y que su consolidación implicó tomar algunas alternativas de formas ya existentes a la vez que excluir otras posibilidades.¹³

En el artículo *Del espacio escolar y la escuela como lugar*, Viñao (1994) sostiene que “La ocupación del espacio, su utilización, supone su constitución como lugar... el espacio se proyecta o imagina, el lugar se construye” (p.18). Esta diferenciación entre espacio y lugar es interesante, en tanto implica el dinamismo y la intervención de los sujetos en ese proceso de construcción. Sin embargo, creemos que en esta dualidad espacio-lugar no hay que olvidar que lo que es percibido como espacio, ha sido o es seguramente un lugar. En otras palabras, lo que es percibido como un espacio dado, sobre el cual se acciona y se construye un lugar, seguramente responde a un modo de organización y disposición espacial que ha sido también construida.

Según Viñao (1994) la escuela ocupa un espacio y un lugar. Un espacio proyectado o no para dicho uso pero dado, que está ahí, y un lugar por el hecho de ser un espacio ocupado y utilizado.

Sostiene también el autor que son muchas las influencias y entrecruzamientos entre el espacio y el tiempo. Lo que recordamos del pasado son espacios que llevan dentro de sí, comprimido, un tiempo. Por ello, la noción del tiempo, de la duración, nos llega sólo a través del recuerdo de espacios diversos o de fijaciones diferentes de un mismo espacio. En este sentido, la memoria, es un depósito de imágenes de espacios que para nosotros fueron en algún momento lugares. “Lugares en los que algo nuestro quedó, allí, y que por tanto nos pertenecen; que son ya nuestra historia” (Viñao, 1994:19).

Viñao (1994) avanza un poco más en el análisis sobre el espacio con la incorporación del concepto de *territorio*. Si se acuerda con que el espacio no es un medio objetivo dado de una vez y para siempre, lo que cuenta es el territorio, una noción objetiva/subjetiva “... de índole individual o grupal y de extensión variable. Una extensión que va desde

13 La dimensión histórica de la escuela, desde una perspectiva genealógica, será abordada con mayor profundidad en el capítulo 2 de este trabajo.

los límites físicos del propio cuerpo... hasta el espacio mental de los proyectos, allí hasta donde llega el pensamiento que preludia la acción y el desplazamiento” (p. 19).¹⁴

Por ello, podemos decir que, tanto el lugar como el territorio, son realidades grupal e individualmente construidas, por tanto, ambas, construcciones sociales.

De ahí que el espacio no sea jamás neutro, sino que recoja, en su configuración como territorio y lugar, signos, símbolos y huellas de la condición y relaciones sociales de y entre quienes lo habitan. El espacio comunica; muestra, a quien sabe leer, el empleo que el ser humano hace del mismo. Un empleo que varía en cada cultura, que es un producto cultural específico que atañe no sólo a las relaciones interpersonales -distancias, territorio personal, contactos, comunicación, conflictos de poder-, sino también a la liturgia y ritos sociales, a la simbología de las disposiciones de los objetos y de los cuerpos -ubicación y posturas-, a su jerarquía y relaciones. (Viñao, 1994:19)

En función de lo planteado nos preguntamos, ¿cómo se va configurando la escuela como lugar?, ¿qué especificidades tiene esta configuración?, ¿cómo se configura la ordenación espacial de los objetos y los sujetos?, ¿qué implicancias o derivaciones tienen estas configuraciones en los propios sujetos?

1.3.2. Espacios y vida cotidiana en la escuela

Elsie Rockwell (1995) en *La escuela cotidiana. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela* habla de la experiencia formativa que constituye la escuela, tanto para los maestros como para los alumnos, a través de diversas prácticas cotidianas que transcurren en el ámbito escolar. A partir de estas prácticas los alumnos se apropian de diversos conocimientos, valores, formas de vivir y de sobrevivir. Por

14 Viñao Frago toma estas ideas de Antoine Bailly, *La percepción del espacio urbano, Conceptos, métodos de estudio y su utilización en la investigación urbanística*, Instituto de Administración local, Madrid, 1979, pp.109-110. Según Bailly, el espacio no es un medio objetivo sino una realidad psicológica viva.

su parte, los maestros, están atravesados en su actuación cotidiana por estas prácticas del contexto institucional, que en muchos casos influyen más que las tradiciones formativas previas, las cuales, y según los casos, son cuestionadas, potenciadas, formateadas y revisadas.

La idea de la escuela como institución encargada de la transmisión de contenidos culturales fue problematizada por la antropología, tanto en relación a la presentación del conocimiento escolar; la definición escolar del aprendizaje y la transmisión de concepciones del mundo (Rockwell, 1995: 30, 37 y 45). A partir de esta crítica, la transmisión intergeneracional de conocimiento se define como una heterogeneidad de experiencias formativas que acontecen dentro y fuera de la escuela, en las cuales se dan procesos de apropiación de la cultura, entendidos como relaciones activas entre los sujetos y el conocimiento como parte esencial de la trama social cotidiana de enseñar y aprender (Rockwell, 1995: 56-57).

Siguiendo esta línea de pensamiento, podemos decir que la organización, disposición y vivencia de los espacios en la escuela son parte de esa práctica cotidiana y por tanto de la experiencia formativa escolar. Es decir que, el modo en que están dispuestos los espacios, el uso que se realiza de los mismos, las vivencias que se suscitan en ellos, responde a determinadas concepciones e ideologías -pueden ser conscientes o no por parte de los sujetos implicados- acerca de las tareas sustantivas de la escuela o quizás responden también a ideologías no necesariamente relacionadas a lo estrictamente pedagógico. Estas ideas y prácticas atraviesan la vida profesional de los sujetos, quienes a su vez, las reproducen, las cuestionan y las cambian.

Recuperamos también otros abordajes como los trabajos que ponen en foco la cultura institucional escolar, la experiencia de los sujetos en esos contextos y el efecto performativo de la misma. El concepto de cultura institucional ayuda a comprender los rasgos de identidad y singularidades de las escuelas. La cultura institucional es definida por Frigerio, G. Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992) como

... aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son

percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (p.35)

Las autoras sostienen que es muy difícil enumerar y jerarquizar los elementos que conforman la cultura institucional, sólo a modo de ejemplo mencionan algunos:

los usos y costumbres, los sistemas de socialización, ingreso, ascenso y promoción, los criterios y normas de sanción, los sistemas de seguimiento y control, los modelos de vínculos, los valores vigentes, los prejuicios y criterios de valoración, los distintos estilos que adquiere la dinámica de las relaciones, el grado de adhesión y pertenencia de los miembros, los mitos, leyendas y héroes, los estilos de funcionamiento, las concepciones acerca del cambio, la representación y tratamiento de los destinatarios o usuarios, los vínculos interinstitucionales, las ceremonias y ritos, los criterios de trabajo predominantes, la filiación teórica de los integrantes, los criterios de agrupación, etc. (Frigerio, G. Poggi, M. y Tiramonti, G., 1992:36)

38

En este sentido, decimos que la ordenación del espacio y su configuración como lugar es parte de una cultura institucional escolar. Cultura que fue conformándose como el resultado de un proceso socio-histórico de construcción y que representa la concreción de un determinado conjunto de intereses y de la supremacía de ciertos colectivos sociales (Viñao Frago, 1997; Cantero y Celman, 2001).

Nos preguntamos, ¿sobre qué ideas e ideologías se estructuran las prácticas espaciales en las instituciones?, ¿cómo se entretajan las prácticas –de enseñanza y aprendizaje– de los sujetos y las prácticas en los usos, disposiciones y decisiones referidas al espacio escolar?

También en el marco del estudio de la cultura escolar, pero desde un punto de vista historiográfico, el pedagogo español Agustín Escolano Benito (2000), señala que durante mucho tiempo la historia de las materialidades¹⁵ de la enseñanza formó parte de los silencios de la

historia de la educación. Este silencio, según el autor, responde a

...prejuicios, expresos o tácitos, de los círculos académicos ya fuera por su adscripción, en unos casos, a ciertas orientaciones historiográficas consideradas dogmáticas –como ocurrió en el caso de la corriente asociada al marxismo–, o por los reduccionismos etnológicos a que abocaron algunos enfoques descriptivos de la historia de la vida cotidiana de los establecimientos destinados a la educación de los niños. (Escolano Benito, 2000:9 y10)

Sin embargo, sostiene que hoy éstas y otras cuestiones de la cultura de la escuela han pasado a un primer plano en los estudios sobre historia de la educación, como así también la práctica cotidiana de los profesores. Esto es así porque se considera que el análisis de estas prácticas materiales puede proporcionar la clave hermenéutica para interpretar los procesos de socialización pedagógica y los saberes y discursos que los legitiman. (Escolano Benito, 2000)

El desarrollo realizado por Escolano (2000) en *Tiempos y Espacios para la escuela*, referido a la cultura de la escuela y las relaciones de ésta con los procesos históricos de construcción de las condiciones de vida de la infancia y del oficio de enseñante, nos parece digno de destacar, ya que por un lado, abre y profundiza el análisis del espacio escolar desde una perspectiva histórica crítica y por el otro, instala la consideración de la relación entre el espacio escolar y construcción de condiciones del oficio del maestro, cuestión prácticamente no abordada en la bibliografía sobre la temática.

Con respecto a la primera cuestión referida a la infancia, en este apartado solo diremos que la constitución social de la misma está estrechamente vinculada a la constitución de la escuela moderna, a sus tiempos y a sus espacios, y a la conformación de los sistemas educativos nacionales.¹⁶ Asignar un tiempo y un espacio a la infancia implica atribuir un status a ese grupo de edad. La edad de la infancia

materialidades de la enseñanza que configuraron una especie de caja negra, ignorada.

¹⁶ Esta perspectiva histórica de la conformación del espacio escolar moderno se abordará con más profundidad en el capítulo 2 de esta investigación.

fue acotada utilizando estructuras de reclusión temporal y espacial, que fueron avaladas y reforzadas por discursos teóricos como el naturalismo pedagógico roussoniano, que reclamaba el valor singular de la infancia como etapa de la vida humana que había de ser preservada en el tiempo y en el espacio del contacto precoz con la vida social adulta. (Escolano Benito, 2000)

En cuanto a la segunda cuestión, la relación entre el espacio escolar y construcción de condiciones del oficio del maestro, Escolano Benito aporta una breve pero interesante reflexión en la que asocia la práctica de la profesión docente al nomadismo y luego su abandono por parte de los enseñantes.

Al respecto señala este cambio de la cultura nómada del docente a la localización fija en un edificio para la enseñanza:

...el orden de los tiempos y movimientos terminó por configurar una determinada cultura del trabajo escolar: el uso de los lugares para un tiempo flexible y móvil, los modos de enseñanza, el contenido de la misma, el utillaje y ajuar del maestro, las relaciones de éste con los niños y sus padres.... Al asentarse la escuela, y hacerse por tanto sedentario el oficio de enseñante... modificaron también el habitus de la profesión docente, que termina por adoptar las pautas de las organizaciones burocráticas controladas por los Estados contemporáneos. (Escolano Benito, 2000:16)

Sin duda la identidad del oficio docente, al igual que otras profesiones, está asociada a ciertas formas de organización del tiempo y del espacio, a lugares y a ritmos que son construcciones culturales y que forman parte de tradiciones corporativas que regulan los modos de relación entre actores y que en nuestro caso particular son constitutivas de la cultura de la escuela.

El lugar asignado al docente en la escuela y en el aula, la disposición del mobiliario en las aulas, está vinculado a la construcción de poder y de autoridad pedagógica, a la vez que es constitutivo de este proceso de construcción.

1.3.3. Espacios, enseñanza y aprendizaje

Según el pedagogo español Heras Montoya (1997) el espacio escolar, dependiendo de las diversas pedagogías, tenderá a ser más o menos denso o confuso, centrípeto o centrífugo. Así, habrá escuelas que tenderán a aislarse, a cerrarse sobre si mismas, a desconectarse de la realidad. Otras, por el contrario, tendrán una vocación centrífuga, una tendencia a involucrarse con el exterior, a establecer puentes con el afuera.

Plantea que el modelo de enseñanza tradicional donde las aulas, los pasillos, los patios, etc. están atravesados por la vigilancia constante como instrumento para conseguir el silencio y el orden, las aulas diseñadas de manera rígida y uniforme, incomunicadas entre sí, con hileras de mesas orientadas hacia la mesa del enseñante, como características sobresalientes entre otras, son aún frecuentes en el paisaje escolar. Ello responde a un enfoque pedagógico, basado en la función coercitiva del docente, distribución de estudiantes según edad, estructuración del tiempo según periodos más o menos largos, ocupación de los alumnos en una misma tarea.

Esta organización tradicional del espacio convive junto a las corrientes educativas, surgidas a fines del siglo XIX y principios del XX, como la Escuela Nueva y pedagogías activas. Estas nuevas pedagogías plantean otras concepciones que implican cambios en el espacio escolar como las aulas abiertas que posibilitan actividades de experimentación de los alumnos fuera del aula.

Un aporte interesante del autor es la descripción de los dos diseños de organización del aula que han prevalecido hasta la actualidad. Por un lado, el diseño de *organización por territorios* y por otro, el diseño de *organización por áreas de trabajo*.

a. En el diseño de *organización por territorios* se diferencian a su vez la *organización del aula por hileras* y la *disposición del aula en pequeños grupos*.

La *organización del aula en hileras* supone:

- mesa del maestro en una zona preferente.
- Cuatro subespacios: espacio delantero, trasero, lateral y central, cuya combinación da lugar a la zona de acción (posiciones delanteras y centrales) y la zona marginal (que refiere a asientos laterales y en el fondo del aula).
- Este diseño del aula es apropiado para situaciones de enseñanza en gran grupo en las que se utiliza exposición verbal, el uso de la pizarra o la presentación de material audiovisual. Pero no es apropiado para situaciones de aprendizaje físicamente activo, debates, actividades cooperativas.

La *disposición del aula en pequeños grupos* supone:

- Mesa del docente no tiene una colocación preferente y los estudiantes se agrupan por parejas o pequeños grupos.
- La disposición del aula se ajusta a determinados contenidos curriculares y es apropiada para el aprendizaje interactivo (intercambio de información y trabajo cooperativo). Además permite que los estudiantes realicen idénticas o distintas actividades. El docente aparece como animador, asesor y estimulador del aprendizaje.

b. El diseño de *organización por áreas de trabajo*. Es un diseño de distribución del aula por funciones. Para conseguirlo se organiza el espacio físico por áreas de trabajo mediante paredes divisorias, mamparas, mobiliario desplazable, cortinas, etc. Las áreas de trabajo dependen de las actividades previstas por el docente en la planificación de la enseñanza: espacios de usos múltiples, talleres, actividades individuales o en grupo, entre otras. En este diseño subyace un modelo educativo flexible, activo, participativo. (Heras Montoya, 1997:59 y 60)

Loughlin y Suina (1997) en un estudio sobre el diseño y la organización del ambiente del aprendizaje, señalan algunas tareas a tener en cuenta por parte del docente al momento de pensar en una propuesta de enseñanza. Entre ellas la organización espacial que refiere a la tarea de disponer los muebles para crear espacios para el movimiento y las actividades de aprendizaje y la disposición y dotación de los materiales

para la enseñanza-aprendizaje:

La disposición de la habitación es algo más que una responsabilidad casual o una cuestión estética, porque la organización espacial influye de este modo en muchas conductas. Cada vez que se coloca un mueble en un lugar se crean nuevos espacios,... Los espacios y sus relaciones siguen influyendo en la conducta, tanto si fueron planificados como si no lo estuvieron... La disposición de los materiales es causa de muy diferentes acontecimientos en el aula, algunos relacionados con la gestión y la conducta y otros con la amplitud y la profundidad del aprendizaje en el entorno. El enseñante realiza la tarea de la disposición de los materiales a través de una cuidadosa organización y exhibición de los elementos de aprendizaje y de la colocación de estos para que accedan a ellos los que aprenden. Son también (...) para estimular el interés y sugerir actividades de aprendizaje. (Loughlin y Suina, 1997:26-29)

El aporte de estos autores, nos muestra la conexión entre las decisiones y planificación de la actividad del docente y la eficacia e incidencia en las posibilidades y oportunidades del aprendizaje en los estudiantes. Además, nos posibilita plantear que ningún espacio o entorno para la enseñanza y el aprendizaje es neutro. El modo en que está organizado, la disposición del mobiliario, los equipos, los recursos, etc. responde a determinadas concepciones de educación; favorecen u obstaculizan las circulaciones, las comunicaciones, los intercambios; reflejan decisiones didácticas y pedagógicas del docente, que aun por omisión; promueven u obstruyen la autonomía de los estudiantes; estimulan o cercenan la creatividad y la diversidad en los procesos de aprendizaje; entre algunas cuestiones que nos interesa destacar.

Una reflexión aparte nos suscita la frecuente referencia en estos estudios a las decisiones del profesor y la consideración de las necesidades del estudiante en la previsión y disposición de los espacios para enseñanza, y la escasa o ausente referencia a las posibilidades de propuestas de organización y disposición, aunque sea complementaria a la del profesor, por parte de los estudiantes. Esta omisión, implica una posición respecto a las concepciones de educación.

Otro aporte interesante es el del pedagogo colombiano Humberto Quiceno Castrillón (2009), que analiza en la producción de algunos pedagogos -como Vives, Comenio, Demiá, Pestalozzi entre otros- la relación entre pedagogía y espacio y señala cuatro categorías que hacen visible el espacio educativo o el espacio escolar¹⁷: la *soberanía*, la *disciplina*, la *normalización* y el *campo*. Estas categorías han estado presentes en la pedagogía, que las ha enfrentado, unas veces para reproducirlas, y otras, para codificarlas e incluso para desbloquearlas.

La primera categoría es la de la *soberanía*. Así se la denomina por la intención de fundar el espacio a partir de la intervención de alguien, que de manera impositiva, ya sea por la ley o la norma, obliga a crear la escuela, a darle forma en un espacio y a definir una finalidad para la misma.

La palabra, el poder de la autoridad, crea el espacio, como un abrir un lugar, en la tierra, demarcar un espacio-temporal en un sitio. Dos formas arquitectónicas ejemplifican este espacio de soberanía: la clausura y el claustro. La función es encerrar, fijar y encuadrar. Esta concepción de espacio la vemos representada en las obras de Juan Luis Vives, en Diálogos sobre educación (1984:274), y en Juan Amós Comenio, en Didáctica Magna (Comenio, 1995:189). Ambos se preocuparon por crear el espacio escolar, desde el lugar del soberano, el rey y la iglesia católica. Había que instalar la escuela, darle un lugar, aunque ese lugar no fuera el espacio del individuo, sino el espacio del rey y el espacio de la Iglesia. (Quiceno Castrillón, 2009:24)

La segunda categoría es la de la *disciplina*. Jean-Jacques Rousseau concibió una educación sin escuela, una educación que tuviera como espacio la conversación entre un maestro y su discípulo. Éste es el espacio de disciplina, que toma por objeto al hombre y que a través de ciertos procesos y por sus propios medios, crea el espacio para vivir. El espacio se localiza, entonces, en el individuo, en su cuerpo y en su espíritu. Educar al hombre es hacer posible que éste cree su propio espacio, que habría de habitar. (Rousseau, 1990 citado en Quiceno Castrillón, 2009:24)

El espacio de soberanía es todo lo contrario a este espacio de

disciplina. Aquél se produce cuando, desde afuera y por medio de una autoridad, se le asigna un lugar al hombre. El espacio de disciplina surge cuando el hombre, mediante su razón o entendimiento, instala conscientemente su cuerpo y su alma en un entorno o ambiente para vivir.

Tres operaciones vemos en Rousseau y luego en Immanuel Kant, sobre la creación del espacio disciplinar:

1. Descodificar los códigos del encierro, para organizar los del rango.
2. Criticar la soberanía sobre la tierra, el lugar y el territorio, y crear una nueva forma de soberanía: la de la sociedad, el derecho y el contrato, que provienen del individuo.
3. Concebir líneas de fuga, salidas al encierro, al convento y al internado e incluso al trabajo, para poder pensar la soberanía individual; contribuir a organizar el modelo disciplinario del sujeto hombre, como forma de regulación educativa.

En Kant, como en Rousseau, no hay clausura, en ninguna forma. Rousseau individualiza el espacio desde el sujeto (Kant, 1990). Kant lo hace desde el exterior al sujeto y en articulación con su adentro, para construir el espacio interior. (Quiceno Castrillón, 2009:24 y 25)

En cuanto a la tercera categoría la *normalización*, Quiceno Castrillón sostiene que Johann Heinrich Pestalozzi, pedagogo del siglo XIX, operó una revolución sobre la idea del espacio de disciplina. No sólo había que preocuparse porque el niño, cree su espacio, sino que había que vincular este espacio a una institución. Pestalozzi, retomando una idea de Rousseau, vinculó la escuela con la familia, con la madre, y luego con el Estado, mediante la forma de los cuidados que éste debía procurar a los niños. Estableció, así, un espacio más general y universal que la extensión del cuerpo y el alma sobre la vida, idea de Rousseau que sirviera para guiar, orientar y cuidar el niño. Nacían, de esta manera, las instituciones de normalización, que procuran controlar ya no el espacio, el lugar, sino el tiempo de la vida, todos los tiempos, el ocio, el trabajo, el tiempo de la casa y del estudio. Con Pestalozzi, la institución escolar va a tener cuatro

funciones: 1) organizar el tiempo; 2) controlar el cuerpo; 3) multiplicar el tiempo, y 4) vincular el tiempo al conocimiento de y sobre el hombre (Pestalozzi, 1980). La institución que creó Pestalozzi tiene como modelo la casa, que es un complejo de casa, taller, granja, espacios de artes, recreación y claustro (Pestalozzi, 1980: 78). Es, una red, como indica Foucault, de secuestro-encierro y normalización. Esta red controla el tiempo de los niños totalmente, pues viven en la red. Habitan la casa, trabajan en el taller, estudian en el instituto y se recrean en sus espacios. A través del control del tiempo, esta red se dirige a la formación del cuerpo: formado, reformado, corregido, capacitado y cualificado en una serie de actitudes que lo dispongan para el trabajo. (Quiceno Castrillón, 2009)

La sociedad de soberanía se apoyó en la ley y en la autoridad, para darle forma al espacio; la disciplina creó, al margen de la ley, el convenio, las relaciones personales, el contrato social y la amistad como formas de crear el espacio escolar. La normalización se apoyó en la norma como el discurso sobre la cual había de fundar el nuevo espacio escolar. (Quiceno Castrillón, 2009:25)

42

Foucault (2003) hace una interesante lectura de las instituciones disciplinarias y la conformación de los grupos a vigilar:

En las instituciones que se forman en el siglo XIX, el individuo no es vigilado por ser miembro de un grupo, sino que más bien, por el contrario, se encuentra en una institución precisamente porque es individuo y la institución constituirá el grupo, la colectividad, que será vigilada. Uno entra en la escuela por ser un individuo, del mismo modo que se entra en el hospital o en la prisión. La prisión, el hospital, la escuela el taller, son formas de vigilancia del grupo en tanto que tal. (p. 247)

La última categoría, el *campo*. Según Quiceno Castrillón se ha abierto la posibilidad de otra mirada que no proviene del Estado o de la arquitectura oficial, sino de la categoría *campo*, que hace referencia a una dimensión simbólica del espacio. El campo son relaciones, líneas que atraviesan un plano, caras, zonas, umbrales, intensidades y devenires. Si el espacio lo pensamos como campo, podríamos construir algo aproximado a lo siguiente:

La pedagogía tiene que ver con el campo, es decir, con las líneas que existen y que son las que llevan a que un sujeto sea transformado o no. Si la pedagogía tiene que ver con el poder, el saber y con el campo, ello nos lleva a dibujar un modo de actuar. Para pensar el espacio pedagógico, campo, es importante concebir al menos, tres líneas: la que forma códigos, la que los actualiza y la que los rompe.

Pongamos un ejemplo. Un aula de clase. La vemos cuadrada, con ventanas y con una sola entrada. Ese espacio es el campo. Una línea lo codifica, y forma el encierro físico. Otra línea, del saber, actualiza el encierro; el profesor da la clase y se acomoda a ese encierro, funciona bien en ese espacio. La universidad, como saber, considera ese espacio como su objeto natural. También la administración y el sistema de planeación. Otra línea lo desbloquea continuamente, es la línea de salida. Una entrada, pero también una salida. El encierro no es total, se abre por arriba, la ventana, línea de la cuerpos en la luz, es una línea de fuga, encierra, pero deja ver, deja una pequeña luz (...)

El espacio que vemos no es el espacio físico, como si fuera todo el lugar. Tampoco es el espacio de cada uno y su funcionalidad. Es el espacio amplio, con todas las dimensiones: físicas, de saber y de poder. Esas dimensiones se superponen, luchan, se deshacen. Esta forma de ver el espacio es el campo. Ningún campo, espacio, es tranquilo. Todo campo es un complejo de líneas de saber, poder y resistencias o fugas...Construir funciona como una máquina de guerra: poblar un territorio vacío, al cual se le da forma y se reorganiza para hacer aparecer un territorio de saber. (Quiceno Castrillón, 2009:26)

1. 4. Conclusiones del capítulo

Primeras aproximaciones ¿Cómo pensar el espacio escolar?

Al inicio de este estudio, en las primeras aproximaciones a la temática, nos preguntábamos ¿cómo pensamos el espacio?, ¿qué es espacio?, ¿es aquello que se ocupa?, ¿es lo que contiene a las cosas?, ¿es una superficie? y posteriormente hacíamos foco sobre el espacio escolar, ¿qué se entiende por espacio escolar?, ¿cómo se lo define?

En el recorrido realizado en este capítulo intentamos ir dando respuesta, de modo fragmentado por momentos y más relacional por otros, a estos interrogantes que fueron, sin duda, el norte que guiaron estas primeras aproximaciones a la temática. A continuación intentaremos, a partir del recorrido realizado, puntualizar algunas consideraciones que pudimos construir gracias a las perspectivas teóricas desarrolladas.

En el artículo *“Filosofía y política de la espacialidad: algunas consideraciones”*, la geógrafa inglesa Doreen Massey (2005), plantea cómo se define al espacio y reconoce que el espacio es una de las cosas más obvias que se movilizan como término en una infinidad de contextos distintos, pero cuyos significados potenciales son raramente tematizados o explicitados. En el artículo mencionado presenta tres proposiciones de cómo podría conceptualizarse el espacio. Una primera proposición sostiene que el espacio es producto y se constituye a partir de interrelaciones, desde lo inmenso global hasta lo ínfimo de la intimidad. La segunda proposición sostiene que el espacio es la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad, es donde coexisten distintas trayectorias, es la esfera que hace posible la existencia de más de una voz. “Sin espacio, no hay multiplicidad; sin multiplicidad, no hay espacio...son co-constitutivos” (Massey, 2005:105). La tercera proposición expresa que, porque justamente el espacio es producto de las relaciones, relaciones que están necesariamente implícitas en las prácticas materiales que deben realizarse, siempre está en proceso de formación, en devenir, nunca acabado, nunca cerrado.

En un intento por empezar a construir algunas respuestas tentativas o provisorias a esas primeras preguntas que nos hacíamos al inicio de este estudio, podemos decir que el espacio no es una superficie sobre la cual los sujetos transitan sus vidas, tampoco es un telón de fondo ante el cual se desarrollan los acontecimientos y sucesos sociales e individuales. Por el contrario, el espacio es un sistema abierto, que contiene relaciones existentes y futuras, siempre cambiantes y por realizar. Es la esfera del encuentro/desencuentro entre trayectorias, un lugar en donde éstas co-existen, se influyen mutuamente y entran en conflicto, por ello el espacio siempre está en proceso de realización, siempre tiene algo de caótico -aquello no prescripto aún por el sistema. (Massey, 2005)

Entonces, decimos que se trata de una formación existente y potencial. “Es la esfera de la yuxtaposición potencial de los diferentes relatos, de forjamiento de relaciones nuevas. La espacialidad es también una fuente para la producción de nuevas trayectorias, nuevas historias” (Massey, 2005:121). De estas consideraciones también derivamos la idea de que esta esfera de relaciones, que constituye el espacio, no significa un espacio relacional en donde todo ya esté vinculado, por el contrario, Massey deja en claro la apertura, la potencialidad, la permanente formación de ese espacio relacional.

La idea de *espacio vivido*¹⁸, de la tradición de la geografía humanista, nos posibilita una concepción del espacio como experiencia subjetiva de los sujetos, considerando las emociones, sentimientos, recuerdos, motivaciones, gustos, sueños, miedos y deseos que el vivir y transitar por los espacios significa para los sujetos. Además, el concepto de espacio vivido, al considerar las representaciones del espacio influidas por el lugar de residencia y las áreas frecuentadas, así como por la educación, los valores culturales y la experiencia de los individuos, nos posibilita plantear que la materialidad del espacio es inseparable de las diversas representaciones que se construyen para interpretarlo (Ortega Valcárcel, 2000).

Yi Fu-Tuan (1977) concibe que las ideas de espacio y de lugar no pueden ser definidas la una sin la otra. El lugar está cargado de significados y puede tener diferentes escalas, un rincón, la casa, el barrio, el país, una región. El espacio, es de carácter más abstracto, es una red de lugares y objetos que las personas pueden experimentar a partir de movimientos y desplazamientos, de la localización relativa de lugares y objetos y de la distancia y expansión que los separa y relaciona. El espacio se transforma en lugar a medida que adquiere definición y significado. Es un mundo de significados organizados, pero también en movimiento y cambio. En este sentido, los lugares están llenos de significados y cuentan con una dimensión existencial, una vinculación emocional con el ser humano, son el resultado de las diferentes experiencias de las personas –y no solo entidades físicas.

18 La idea de *espacio vivido* se usa como equivalente al concepto de *lugar*, en este contexto.

A partir de los aportes desarrollados, podemos conjeturar que el espacio escolar no es el mero reflejo de la estructura social, ni un escenario donde se juega o representa un juego social, sino más bien, un contexto espacial específico, en movimiento y configuración permanente. Materialidad a la vez que potencia, construcción social y subjetivación. Una configuración de interrelaciones, a la vez que producto de esas interrelaciones, que implica la multiplicidad, la conexión y desconexión, la superposición de trayectorias, historias, relatos y experiencias que se producen en relación con la sociedad de la que es parte, pero no un mero reflejo de lo que en ella sucede. El espacio escolar como lugar implica considerar los sentidos y significados que los sujetos construyen en torno a él en un contexto social e histórico específicos. En este contexto espacial específico, podemos reconocer una multiplicidad de espacialidades, en términos de materialidades, representaciones y vivencias, correspondientes a la propuesta relacional crítica de Lefebvre sobre el espacio social, que nos permite pensar el espacio escolar como una realidad social específica atravesada por discursos, poderes, intereses, ideologías y prácticas en disputa y tensión, en su reificación y los intentos de desnaturalización del mismo.

¿Cambio de época: nuevos espacios y tiempos?

Como hemos venido planteando, tanto el espacio como el tiempo son dimensiones de la cultura escolar, tienen tal importancia que son estructurantes de la misma, tanto como los modos de organización, los sistemas de control y poder, entre otros.

Según algunos autores (Escolano Benito, 2000; Hargreaves, 1992) en lo que respecta a la cultura y a la práctica escolar, evidentemente el tiempo es uno de los constitutivos dominantes que ha determinado la configuración del espacio. Sin embargo el poder conformador del tiempo sobre el espacio empieza a ser subvertido en la actual sociedad informacional. Hoy es la red de flujos del ciberespacio, con sus nodos y sinopsis, la que determina el nuevo orden del tiempo y sin duda la enseñanza está siendo influida por estos cambios.

Jacques Attali (1991) plantea que la tecnología y la microinformática harán del hombre un nuevo nómada que adoptará inéditos ritmos de

vida, circulará por espacios fluidos y establecerá cambiantes relaciones con la cultura.

Nos preguntamos de qué manera estos espacios de flujo, multifuncionales y versátiles están afectando a los tradicionales espacios escolares, reglados por lugares académicos y ritmos bastante uniformes. “Enseñar a desenvolverse y navegar en este collage de espacios y tiempos será sin duda uno de los retos más importante a que habrá de responder el oficio del maestro y la cultura de la escuela” (Escolano Benito, 2000:43).

No hay duda que la tecnología y los recursos que de ella se derivan cambiarán –ya lo están haciendo– el territorio del aula, las relaciones entre los que enseñan y los que aprenden, los roles de los docentes y de los alumnos, los modos de comunicación de evaluación y control, y la relación de la escuela con la cultura.

Para finalizar este apartado nos gustaría recuperar una inquietante reflexión de Agustín Escolano Benito (2000) referida al oficio del enseñante en estos cambios culturales y tecnológicos imperantes. En este contexto, el pedagogo sostiene que parece plausible suponer que la escuela y su cultura van a sobrevivir largo tiempo y que el oficio del enseñante, con las metamorfosis que haya que sufrir para adaptarse a las tendencias emergentes en la sociedad de la información, no va a agonizar, sino que habrá adaptaciones y autorregulaciones, con continuidades y rupturas, ya sea en una escuela como lugar y una arquitectura material o en el espacio de los flujos. La educación histórica de los profesores se verá enriquecida sin duda con el análisis de la memoria de la escuela como lugar en sus diversas representaciones, ofreciendo sentidos a la experiencia que se construye bajo su silencioso influjo.¹⁹ Esta memoria puede prolongarse virtualmente hacia la arquitectura inmaterial de los flujos, en un ensayo lúdico retro-prospectivo que podría anudar la cultura histórica con la audacia virtual de los nuevos proyectos.

¹⁹ Según el autor la cultura de la escuela muestra, en lo que a la historia de la arquitectura se refiere, cómo los espacios en los que se albergó la educación manifiestan los caracteres esenciales de los patrones que posibilitaron la civilización y la pedagogía en cada época. A esto lo llama también, memoria del lugar.

CAPÍTULO 2

La escuela moderna y el espacio escolar

2. 1. La opción por la genealogía

Este capítulo tiene por objetivo reconstruir, en la primera parte, el proceso de nacimiento de la escuela moderna haciendo foco en los aspectos relacionados a la constitución del espacio escolar, aspectos que a la vez son constitutivos de la configuración de esa institución.

En la segunda parte, interesa reconocer las particularidades de la consolidación de este espacio escolar en Argentina, reconociendo, por un lado, las marcas de los orígenes europeos y por otro, las especificidades que el proceso de escolarización y las decisiones sobre el espacio escolar revistieron en nuestro país.

Se ha optado por una perspectiva genealógica que implica concebir la matriz de la escuela moderna como producto de luchas de diferente sectores y posiciones, que tienen como efecto el triunfo de este formato por sobre otros. Es una opción que implica desnaturalizar los modos de relatos históricos lineales que entienden la escuela como una institución producto de una sucesión de pasos ordenados y progresivamente más civilizados; implica desnaturalizar la perspectiva que justifica la presencia y la evolución de las instituciones, como parte del desarrollo de las sociedades en el marco de su complejización. Queremos decir que no se trata de comprender la escuela como la mejor forma necesaria de organizar la educación, sino como la forma emergente, producto de la configuración de complejos procesos sociales, políticos y económicos, que posibilitaron este formato que logró reemplazar e imponerse por sobre otras formas educativas.

Para comprender la lógica de un campo social no basta con ilustrar las instancias en presencia, señalar sus relaciones, ponderar su materialidad y sus funciones, sino que además, y sobre todo, es

preciso determinar las reglas de su constitución -cómo, por qué y para qué- que explican la emergencia de dicho campo. [...] si se quiere evitar la naturalización de los procesos sociales es preciso poner de manifiesto su carácter relativo, es decir, mostrar las reglas históricamente determinables que los dotan de sentido. (Varela, J. y Álvarez Uría, F. 1991:209)

La genealogía parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un mapa de las luchas y los conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos hoy. Los materiales, fuentes, escritos de época se revisan con el interés de comprender cómo se gestaron las condiciones que conforman el presente. Es una mirada que toma posición por quienes sufren los efectos de poderes y saberes específicos. (Varela, 1997:36 y 61)

Según los pedagogos Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999)

Esto obliga a tomar partido, a analizar cuáles son las exclusiones que se hicieron, a la vez que nos aleja de la idea de que los procesos son inevitables. La genealogía no implica que todas las perspectivas den lo mismo, o que no haya criterios para jerarquizarlas, sólo nos recuerda que esta jerarquización o decisión es un acto propio (político, diría Foucault), porque implica tomar posición frente a una realidad conflictiva y dinámica. Todo debe ser interrogado. (p.28 y 29)

En esa perspectiva Michel Foucault realiza importantes aportes teóricos y metodológicos a las ciencias sociales y humanas. Una de esas contribuciones se refiere a las formas de ver y de interrogarse respecto al objeto mismo de conocimiento. Este objeto de conocimiento es el hombre como efecto de las normalizaciones que ejercen sobre él las

ciencias humanas y los efectos disciplinarios que se desprenden de éstas y de las prácticas hegemónicas de la sociedad. Se trata de desplazar la pregunta por la esencia, salirse del esquema metafísico, de la determinación a priori desde una razón pura, y preguntarse más bien acerca de las prácticas, entendidas como regulaciones de las formas de acción y costumbres, consolidadas institucionalmente, condensadas ritualmente y, a menudo, materializadas en formas arquitectónicas. Se trata de preguntar por las interpretaciones que justifican la acción humana, resistiéndose a la naturalización de las cuestiones sociales.

Según Foucault, una historia crítica del pensamiento, se ocupa de la historia de la emergencia de ciertas relaciones entre sujeto y objeto, denominados los juegos de verdad; los juegos en los que el sujeto se constituye como objeto de saber posible, los juegos de verdad en las relaciones de poder, los juegos de verdad en las relaciones del yo consigo mismo. Se pregunta por las condiciones de emergencia de los discursos susceptibles de ser llamados verdaderos o falsos. Se pregunta por el precio que se ha debido pagar en nombre de la verdad; se pregunta por sus efectos sobre lo real, por el régimen político de verdad. (Donda, 2003:14)

Se trata de determinar los modos de objetivación y de subjetivación, o sea el modo en que ciertas relaciones entre el sujeto con el objeto son constitutivas de un saber posible y a la vez los modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos. Su perspectiva le lleva a afirmar que el poder no puede ejercerse sin formar, organizar o poner en circulación aparatos de saber. La verdad, a su vez, se vincula en una relación circular con sistemas de poder que la producen y sostiene, y con efectos de poder que induce y la extienden. (Donda, 2003:16)

Por ello hablamos de una actitud, un modo en el abordaje del objeto, que se actualiza al poner en cuestión toda forma de dominación, toda forma de saber racional en el que hemos sido educados, problematizando todo aquello que se da por supuesto o aquello que se exhibe como realmente objetivo; llegar hasta el punto de “rechazar lo que somos”; en un intento por explorar los márgenes de libertades, en un juego estratégico entre libertades y sujeciones.

A partir de lo planteado, y asumiendo el desafío de una construcción crítica, en el apartado siguiente nos proponemos rastrear la conformación del

espacio escolar en la configuración de la escuela moderna. Las primeras preguntas que surgen son ¿Qué características tuvo esta configuración?, ¿qué efectos de poder pueden reconocerse?, ¿cuáles discursos están presentes y cómo juegan en esa conformación?, ¿cuáles prácticas se disponen y se consolidan?, ¿qué especificidades pueden identificarse en torno al espacio escolar?

2.2. La Escuela Moderna como dispositivo.

“La escuela (moderna) no existió siempre, de ahí la necesidad de determinar sus condiciones históricas de existencia en el interior de nuestra formación social.” (Varela, J. y Fernández Uría, F., 1991:14)

Entender la escuela como un dispositivo es concebir su configuración a partir de la multiplicidad y la heterogeneidad de elementos y abandonar en este sentido una concepción totalizadora y de las esencias que fundarían lo social.

Lo que trato de situar bajo ese nombre [dispositivo] es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. Resumiendo, entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes. En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie –digamos– de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante. (Foucault, 1984:138)

Recuperando lo planteado por Foucault, podemos afirmar que la escuela es esa red de relaciones entre diversos y heterogéneos discursos y prácticas que logran imponerse como un programa institucional, la educación pública, en un momento y espacio determinado.

En este sentido, la escuela es una construcción social y el espacio escolar forma parte constitutiva de esta construcción.

En la producción historiográfica y pedagógica se menciona la existencia de escuelas mucho antes de la modernidad,

De las primeras escuelas que se tiene noticias es la de las `casas de las tablillas` (eddubas), donde, en Mesopotamia, más de dos milenios a.C., se iniciaba la formación de los escribas; formación que terminaba en otra casa, la `casa de la sabiduría` escuela monástica, palatina, catedralicia... son nombres que dan también idea de esta localización específica de la enseñanza que constituye la escuela. (Trilla, J., 1986:23)

Sin desconocer esta larga historia, en este trabajo se abordará puntualmente la conformación de la escuela en el marco de la modernidad, por considerar la importancia e influencia de ese momento histórico en la configuración de las escuelas contemporáneas y en el espacio escolar en particular, retomando los debates y disputas más significativos presentes en esa conformación. En este relato se hace foco en el nacimiento de la escuela moderna occidental europea.

2.2.1. La escuela moderna: disputas y debates en el proceso de consolidación.

Varela y Álvarez Uría (1991), en su libro *Arqueología de la Escuela*, destacan que la escuela (*moderna*) no existió siempre, pero tampoco apareció de golpe, sino que ensambló e instrumentalizó una serie de dispositivos que emergieron y se configuraron desde el siglo XVI.

Uno de estos dispositivos que estuvo en el camino de la consolidación de la escuela fue, el espacio cerrado.

... a partir de finales del siglo XVII de una manera definitiva

e imperativa, se produce un cambio considerable (...) el niño deja de estar mezclado con los adultos y deja de conocer la vida directamente en contacto con ellos. Pese a muchas reticencias y retrasos se los aísla de los adultos y se los mantiene separados en una especie de cuarentena, antes de dejarlo en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio. Comienza así un largo proceso de encierro de los niños (semejante al de los locos, los pobres y las prostitutas) que no cesará de extenderse hasta nuestros días y que se llama escolarización. (Ph. Ariès¹ citado por Varela y Álvarez Uría, 1991:26)

La escuela moderna, junto a otras instituciones sociales del siglo XVII y XVIII, comienza a consolidarse por sobre otras formas de organización en un intento de cristalización de los ideales hegemónicos de esa época y también de complejos procesos sociales, culturales, políticos, económicos. Son muchos los fenómenos y acontecimientos sociales que van configurando la escuela como forma institucionalizada moderna de la educación y gobierno de los niños y jóvenes. Interesa plantear aquellos procesos sociales que, a nuestro criterio, están más nítidamente ligados a nuestro objeto, la configuración del espacio escolar, esto es: las nuevas significaciones de la infancia, los cambios en el tratamiento y la concepción de la pobreza y la marginación, y los procesos de producción y trabajo ligados al modelo capitalista.

a. Infancias

La idea que hoy tenemos de la infancia, como etapa específica, diferente a la del joven y del adulto, no fue lo que prevaleció en otros momentos de la humanidad. Es a partir del Renacimiento (siglo XIV) que comienza a adquirir la significatividad psicológica y social que hoy le atribuimos, unida a la idea de duración, de tiempo asignado y apropiado². En el Medioevo, el niño, superada la primera etapa de supervivencia, era introducido sin ninguna intermediación a la cotidianeidad de la vida adulta.

1 Ph. Ariès: *L' enfant et la vie familiale sous l' Ancien Régime*. Ed. Du Seuil, Paris 1973. (Traducción en Ed. Taurus).

2 Ariès, Ph. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* citado en Escolano Benito, A. (2000:26)

Según Agustín Escolano Benito (2000), la literatura sobre las edades de la vida en el Renacimiento, define una interpretación más naturalista y laica de las etapas del desarrollo. Es así que puede reconocerse una línea que asocia edades del hombre con formas de ocupación del tiempo, funciones sociales y etapas biológicas: la edad de los juguetes, la de la escuela, la del menor cortesano, la de la guerra y la de los tiempos sedentarios. Los atributos iconográficos (caballito de madera, muñeca, libro, flores, armas, rosarios, etc.) representaban la cultura material asociada a cada estadio que a menudo se mostraban en láminas murales. En estas representaciones la infancia comienza a percibirse como la edad del juego y del estudio, incluyéndose, a veces, a la adolescencia y la juventud en esta etapa.



“Escena de juegos de niños” de Pieter Bruegel, 1570, óleo sobre tela, Kunsthistorisches Museum, Gemäldegalerie Viena, donde vemos una gran variedad de juegos de niños del Renacimiento.³

3 Entre los juguetes infantiles, los niños juegan a pelota, espadas de madera y juguetes con forma de caballos, soldados a escala pequeña y las niñas con muñecas, todos ellos realizados con diversos materiales como barro, madera, tela.

Obviamente, la emergencia de un nuevo sentimiento y sensibilidad hacia la infancia, no fue ni homogénea ni generalizada. Algunos niños empezaron a ser segregados del colectivo común de la sociedad e introducidos en dos órdenes institucionales: la escuela y los gremios. A través de la escolarización la infancia será preservada, como decíamos, en una especie de cuarentena, en un tiempo y un espacio nuevos que los aparta del contacto precoz del mundo adulto. Esta encerrona, como citan Varela y Álvarez Uría (1991), semejante a la que se llevará a cabo con los locos, los pobres, los delincuentes y otros excluidos en asilos, hospitales, prisiones y manicomios, constituye un **nuevo espacio** y un nuevo tiempo para los niños.

Otra infancia, los no incluidos en la educación escolar, se insertaba en los gremios, siendo recluida en talleres artesanales en procesos de duración más prolongados que lo que exigía estrictamente la iniciación a los oficios. Desde el bajo Medioevo los niños y jóvenes ingresaban en los obradores de oficios, donde eran sometidos a prolongados programas de aprendizaje y trabajo que la misma corporación normaba, conforme a criterios fuertemente jerarquizados. (Escolano Benito, A. 2000:27-28)

Sin embargo, existía una gran cantidad de niños, que no accedían a ninguna de estas dos tutelas institucionales y que transitaban las primeras etapas de su vida en las coordenadas espacio temporal de la vida doméstica y de la propia comunidad en la que habían de vivir. Ellos constituían “la gran masa de los excluidos, sin derecho a tiempos y espacios adecuados a la edad y condición de menor.” (Escolano Benito, A. 2000:28)

Philippe Ariès ha descrito muy bien cómo las familias acomodadas de la época comienzan a organizarse alrededor del niño y a otorgarle una importancia desconocida hasta ese momento⁴.

En el imaginario burgués del Renacimiento, el niño comienza a adquirir un valor propio, los padres de estatus acomodado muestran atención por la escolarización de sus hijos y comienzan a proliferar pensionados e internados como instituciones para la tutela de la infancia en espacios

4 Ariès, Ph. En el apartado Sobre los orígenes de la educación popular en el Antiguo Régimen, págs. 482 y sigs. en *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, (1987) Taurus, Madrid.

cerrados y cursos que ordenan y gradúan el tiempo del currículum, que constituyen el origen de las primeras escuelas. En cuanto al modelo pedagógico, podríamos decir que se van configurando fundamentalmente dos modelos pedagógicos que caracterizan a los tiempos modernos: el preceptor y el internado. El primero, registrado en los escritos humanistas y luego en los ensayos de Locke y Rousseau, recrea la figura ideada por los clásicos, la tutoría personalizada. El preceptor aparece como una figura ligada a la familia del niño, atribuyéndole un espacio y un tiempo en el ámbito de la domesticidad. Por el contrario, el internado, significaba segregar a los niños durante un largo periodo de la familia, operando con pautas institucionales y de cierta clausura. En torno a estas nuevas condiciones de sociabilidad, esta infancia comenzará a adquirir la significación psicocultural que hoy se le atribuye (Escolano Benito, 2000:29 y30).

En las imágenes que se exponen a continuación pueden observarse situaciones de enseñanza con un adulto como preceptor y como maestro de un grupo de niños. En las últimas, el espacio en el cual se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene mucha semejanza con el ámbito doméstico. Era muy frecuente que la enseñanza elemental, se impartiera en la propia casa de los maestros o en una sala provista por la iglesia o por el municipio. También puede observarse que no hay divisiones por edades entre los niños; todos juntos conforman la clase. La división por grupos de edades, se dará con la consolidación de ciertos métodos pedagógicos y con el aula, como dispositivo que alberga a un grupo de alumnos con un maestro.



Maestro y niño. Xilografía, *Orbis pictus*, Comenio (1658) Núremberg



El burro en la escuela. Pieter Bruegel, 1556

Un aula del siglo XVI que ilustra la coexistencia de clasificación e instrucción individualizada. Obsérvese igualmente al posible ayudante del profesor al fondo del aula. Tomado de un cartel de coplas alemán, traducido al inglés y publicado en 1575.

(Pliego de la Balada de Euing, Nº 1, Biblioteca de la Universidad de Glasgow, Departamento de Colecciones Especiales).⁵

5 Imagen extraída de Hamilton, D. *Orígenes de los términos educativos "clase" y currículum* Revista Iberoamericana de Educación, Nro. 1. Estado y Educación, enero - abril 1993, OEI. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a06.htm> (consulta realizada el 16 de enero de 2014)



La escuela de pueblo. Jan Steen, 1670



El maestro de escuela, Jan Steen, 1665.

Recién en el siglo XVIII, comienzan a consolidarse las ideas y prácticas modernas acerca de los tiempos y espacios de la infancia, caracterizadas, según Foucault, por cierta ambivalencia que enfatizaron las libertades y las disciplinas.

Entre los debates más significativos de la época, que ilustran estas ambivalencias y disputas, se destaca por un lado, Rousseau (1712-1778), con su obra *Emilio* (1762), que otorga a la infancia un valor de etapa sustantiva y singular de la vida, que debía ser preservada en espacios naturales y tiempos prolongados, de las relaciones promiscuas de la sociedad. Se trata de una propuesta de aislamiento del niño, sólo en contacto con la naturaleza, con la mediación de un preceptor, etapa denominada “educación negativa”, antes de ser retornado a la sociedad. Por otro lado, coexistiendo con lo anterior pero oponiéndose a esa concepción, la ortopedia, la pediatría, y demás disciplinas pedagógicas y sociales que favorecieron en las instituciones emanadas de la Ilustración toda una “microfísica” de sutiles poderes, de tecnologías orientadas a lograr cuerpos dóciles y ciudadanos útiles (Escolano Benito, 2000:30 y31).

52

Si bien Rousseau, fue un hombre de su tiempo y en este sentido comulga con las ideas de la Ilustración, éstas no eran homogéneas sino que presentaban una diversidad de postulados y propuestas que diferían entre sí. Esto puede verse claramente en la concepción que propone Rousseau de una educación sin escuelas, una educación que tenía como espacio aquel construido en la interacción y conversación ente un maestro o preceptor y su discípulo. Según Quiceno Castrillón (2009) este posicionamiento toma por objeto al hombre, que a través de ciertos procesos y de sus propios medios, crea el espacio para vivir. El espacio se localiza entonces, en el individuo, en su cuerpo, en su espíritu. Educar al hombre es hacer posible que éste cree su propio espacio; mediante su razón o entendimiento el hombre instala conscientemente su cuerpo y su alma en un entorno o ambiente para vivir.

En cambio, pero también con influencia de las ideas de la Ilustración, se comienza a pensar en instituciones escolares creadas por el poder de la autoridad, en el marco de la creciente constitución de los Estados nacionales y su separación de la Iglesia, en el conocido proceso de secularización, y que implica la asignación de un lugar, de un espacio al hombre

como ciudadano. Estos espacios escolares empiezan a concebirse con los principios postulados por el Higienismo⁶. Esta corriente de pensamiento y acción, con implicancias en los ámbitos médico-sanitarios y sociales, planteó como centro de sus preocupaciones la salud física y mental de los seres humanos y significó una nueva regulación en el campo del urbanismo, de la vivienda, en los hábitos alimenticios, la vestimenta, los modos y ritmos de vida y de trabajo, las costumbres en general y, en especial, la procreación, la crianza y la educación infantil. La escuela y la familia constituyeron, desde su inicio, dos de los lugares privilegiados de su intervención. Estos espacios, eran muy diferentes a lo propuesto por Rousseau, porque estaban pensados con una lógica externa al individuo; el espacio era creado por una autoridad externa, con regulaciones estrictas que atendían a una escala mayor, como las poblaciones y las nuevas circunstancias derivadas de los procesos migratorios a las ciudades y el desarrollo del capitalismo como rasgos significativos de los nuevos tiempos.

b. Infancias, concepción de la pobreza y modelo capitalista

Retomando lo planteado respecto a la asociación entre la configuración del espacio escolar y el nacimiento de la escuela moderna y a su vez de ésta última, con el desarrollo de una nueva concepción de la infancia, así como a cambios tanto en el tratamiento y la concepción de la pobreza y la marginación, como a los procesos de producción y trabajo ligados al modelo capitalista, intentaremos a continuación una lectura relacional de los tres fenómenos.

Si pensamos el surgimiento del formato escolar en contexto y como configuración compleja que alberga en su interior contradicciones y tensiones y dista bastante de ser un producto monolítico, será necesario comprender las concepciones sobre el mundo social, la educación y la escolarización que se pusieron en juego en el proceso de conformación

6 Si bien el Higienismo toma fuerza a comienzos del siglo XIX, sus principios ya aparecen en decisiones, acciones y recomendaciones de los siglos XVII y XVIII. El Higienismo es una corriente que considera a la enfermedad como un fenómeno social. Habla de la necesidad de tener ciertas condiciones de salubridad en el ambiente de la ciudad (iluminación, cloacas, agua corriente, etc.) para contrarrestar epidemias y enfermedades que afectan a gran parte de la población, fundamentalmente pobre y desnutrida.

y consolidación de la escuela, y que han dado vida a una estructura institucional particular.

Ya se ha señalado que es a partir de finales del siglo XVII que de una manera irreversible se produce un cambio considerable por el cual el niño deja de estar mezclado con los adultos y deja de conocer la vida directamente en contacto con ellos. (Ph. Ariès citado por Varela y Álvarez Uría, 1991:26)

Las nuevas instituciones cerradas, destinadas a la recogida e instrucción de la infancia y la juventud, colegios, albergues, casas galeras, casas de la doctrina, casas de misericordia, hospicios, hospitales, seminarios, etc. tienen en común la función ordenadora y reglamentadora pero en cuanto al espacio cerrado no son en absoluto homogéneas.

En virtud de la mayor o menor calidad de naturaleza de los educandos y corrigendos, determinada por su posición en la pirámide social, diferirán las disciplinas, se flexibilizarán los espacios, se dulcificarán en fin los destinos de los usuarios. Los colegios de los jesuitas tienen poco que ver con las instituciones de recogida de los niños pobres. Entre el Príncipe niño sometido simplemente a un encierro moral y el secuestro de niños y niñas pobres, expósitos y desamparados existe una amplia gama de formas de aislamiento que reenvían a diferencias de percepción y valoración social. La máxima represión y mínimo saber transmitido corresponde a la menos nobleza, evidentemente la de los pobres. (Varela y Álvarez Uría 1991:27 y 28)

El espacio cerrado, que representó la escuela desde los comienzos de la modernidad, implicó un complejo dispositivo que tuvo entre sus principales objetivos el de naturalizar las diferencias sociales y fortalecer nuevas formas de dominación social. Se recuperan a continuación algunas citas de Varela y Álvarez Uría (1991) que ilustran al respecto:

Los niños expósitos tengan su hospital, en donde se alimenten; los que tengan madres, críenlos ellas hasta los seis años y sean trasladados después a la escuela pública donde aprendan las primeras letras y buenas costumbres, y sean allí mantenidos.

Aprendan los niños a vivir templadamente, pero con limpieza y pureza y a contentarse con poco, (...) no se críen esclavos de la gula,

porque cuando falta con que satisfacer su apetito, desterrado todo su poder, se dan a mendigar... No aprendan solamente a leer y a escribir, sino, en primer lugar, la piedad cristiana y a formar juicio recto de las cosas.

(...) los que sean muy a propósito para las ciencias deténganse en la escuela, para que sean maestros de otros o pasen al seminario de sacerdotes; los demás pasen a aprender oficios...⁷

Estos proyectos se implementan parcialmente, como se señaló, en el siglo XVII, de la mano del Higienismo, época en que comienza a ser también una realidad la separación por sexos y edades. Así como el aislamiento se convierte en un dispositivo de constitución de la infancia, el propio concepto de infancia quedará asociado a la demarcación espacio-temporal.

El médico español Pérez de Herrera, higienista⁸, presenta un plan diferenciado según las edades y el sexo de los niños.

Los de temprana edad serán distribuidos por prebendados y corregidores entre gente rica que los críe y los ponga luego a oficios o los utilice como sirvientes. Si con esta medida no estuviesen todos en pupilaje se criarán en casas de expósitos o en albergues hasta los 7 u 8 años, momento en que pasarán a las casas de doctrina o a los seminarios. A los de mayor edad, niños y niñas, la justicia los pondrá con amos a aprender oficios, y algunas niñas conviene enviarlas a los monasterios para que se hagan virtuosas y cuiden a ancianos y desvalidos. A los niños de 10 a 14 años, con buena salud y fuerza, unos irán a la marina, otros a las armerías, otros aprenderán a fabricar tapicerías, paños y telas, otros, los más hábiles irán a los seminarios donde no se les enseñará tanto latín como matemáticas a fin que luego se dediquen a la edificación y

7 Programa de gobierno de los pobres propuesto por J. L. Vives *De subventionem pauperum* Brujas 1526. Que se pondrá en marcha en los países católicos tras el edicto dado en Roma el 12 de marzo de 1569 por el Papa Pío V con el que se inicia una policía y recogida de pobres.

8 Cristóbal Pérez de Herrera, médico higienista, dedicó parte de su trabajo a escribir recomendaciones acerca del cuidado de niños huérfanos y pobres. Lo que Varela y Álvarez Uría toman de él para ilustrar la diferencia entre educaciones es el *Discurso del amparo de los legítimos pobres y reducción de los fingidos; y de la fundación y principio de los albergues de estos reinos, y amparo de la milicia de ellos*. Madrid, 1598. Discurso III.

otras actividades necesarias para la fortificación, la conquista y el ataque. (Varela y Álvarez Uría, 1991:31).

Como se intentó mostrar, el adiestramiento para los oficios, la moralización y la fabricación de súbditos virtuosos son los pilares sobre los que asienta la política de recogida de pobres. Una ética rentabilizadora del trabajo y mantenedora del orden tiende a sustituir lentamente las viejas caridades (Varela y Álvarez Uría, 1991).

La educación de los niños pobres poco tenía que ver con la de los niños ricos (el Príncipe niño y los colegiales) que además de dedicarse al estudio de materias literarias como la gramática, la retórica y la dialéctica, vedadas para los pobres, y la de distintas lenguas, se entretenían con juegos y espectáculos, adquirirían cortesanías mediante la danza, la esgrima, la equitación y otros ejercicios que les proporcionarían lo que Bourdieu denomina una *hexis corporal* en consonancia con su categoría social. Pero no se trata solo de diferencias en los contenidos sino que la dureza del encierro, los castigos, el sometimiento a las órdenes y la autopercepción que se les inculca producen una distancia abismal entre los colegios y las escuelas de primeras letras, destinadas a los hijos de los pobres (p. 31).

El tratamiento de la pobreza y la marginación, y los procesos de producción y trabajo ligados al modelo capitalista que se iba imponiendo y a la conformación de los estados nacionales, necesitaban sujetos que reconocieran la autoridad pedagógica del Estado; esto supuso, avanzando los tiempos, la implementación de múltiples herramientas, entre ellas la generación de un marco legal que exija a los adultos cumplir con la obligación de enviar a sus hijos a la escuela. Como contraposición a esta obligación, la escuela promete formar ciudadanos, acceder a nuevos derechos civiles y la incorporación a la vida social y económica del país.

Sin embargo, estos procesos de formación, fueron fragmentados y parciales, por lo que no necesariamente significaron, en los primeros siglos de la modernidad ni aún en muchas realidades contemporáneas, la incorporación plena a la vida política, a los derechos civiles y a los ámbitos de decisión. Varela y Álvarez Uría (1991), refiriéndose a

los nuevos escenarios que plantea la modernidad para la escuela, lo expresan de la siguiente manera:

Ni sus padres ni ellos (los niños) perciben sus tan alabadas virtudes en función de una actividad profesional ulterior. Pero lo que sí perciben de forma inmediata es la oposición y ruptura que la escuela supone respecto a su espacio cotidiano de vida [...] En ella se verán sometidos a toda una gimnástica continua que les es extraña [...] Física corporal y moral que deja al descubierto las funciones que la escuela cumple en tanto que arma de gestión política de las clases populares. (p. 52)

Sintetizando y en relación al nacimiento de la escuela moderna y al tratamiento de la pobreza y los procesos de producción y trabajo ligados al modelo capitalista, las principales funciones asignadas a la educación estuvieron relacionadas a la socialización y a la conformación de una masa de trabajadores disciplinados, a la vez que se enfatizan los fines orientados a instalar un sentido del orden social.

La educación del niño ... no tiene pues como objetivo principal el enseñarle a mandar sino a obedecer, no pretende hacer de él un hombre instruido y culto sino a inculcarle la virtud de la obediencia y la sumisión a la autoridad y a la cultura legítima. (Varela y Álvarez Uría, 1991:49)

En este escenario, el cuerpo pasa a ser objeto de control y poder, en una relación docilidad-utilidad y la implementación de ciertas técnicas (disciplinas) lo potencia en su eficacia y su productividad. El cuerpo de esta manera es transformado en fuerza de trabajo con lo cual,

[...] dejó de ser aquello que debía ser ajusticiado para pasar a ser aquello que debía ser formado, reformado, corregido, aquello que debía adquirir aptitudes, recibir un cierto número de cualidades, cualificarse en tanto que cuerpo capaz de trabajar. (Foucault, 2003: 141)

En este marco, se estructura una relación saber/poder que se propone consolidar una organización social y política, a la vez que fortalecer un modelo económico capitalista, para lo cual son necesarios sujetos

dóciles para incorporarse al mercado como fuerza de trabajo. La escuela, junto a otras instituciones, y no sin tensiones internas, conforman un conjunto de dispositivos que colaboran en la consolidación de ese modelo social y político.

La institucionalización de la escuela vendrá acompañada de otras nuevas institucionalizaciones: la figura del docente como representante del Estado, portador de los saberes legítimos y transmisor de “buenos” valores; las formas correctas de comportarse socialmente, logradas a través de una gimnasia diaria tanto corporal como moral; el establecimiento de unos conocimientos escolares específicos, seleccionados y diferenciados; un uso particular del tiempo y del espacio y una construcción del calendario escolar; entre otros aspectos.

Como puede observarse, la reconstrucción de los procesos a través de los cuales se fue configurando el formato escolar da cuenta de la conformación de la escuela moderna en el contexto europeo, para lo cual han sido fundamentales y específicos los aportes de Varela y Álvarez Uría (1991), Escolano Benito (2000) y Foucault (2003) entre otros.

Por otro lado, la consolidación de la escuela pública, en el mediano y largo plazo, sobre todo en el siglo XX, aun conservando funciones típicas de su matriz de nacimiento, también estuvo asociada, según los países, a lograr la integración de los diferentes sectores sociales, en un proceso de democratización que acompaña la expansión del capitalismo y las nuevas necesidades de instrucción de las masas para la economía y para la consolidación de los estados nacionales.

2. 2. 2. El espacio escolar como construcción física y simbólica, en el marco de la escuela moderna como construcción social.

“La historia de la pedagogía escolar (a nivel técnico: organizativo y didáctico) es la historia de cómo se va organizando el espacio, las relaciones, los roles, el material... para hacer eficaz la enseñanza colectiva.” Jaume Trilla (1999:21), Ensayos sobre la escuela.

El pedagogo Pablo Pineau (2001) plantea como hipótesis que la consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica se debe a que la escuela fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación.

¿Cuál es la definición moderna de educación? A continuación, se plantean algunas ideas y concepciones, que fueron configurando un pensamiento moderno que ayudan a comprender cómo se generaron particulares modos de organización de las escuelas, y específicamente del espacio escolar, a partir de reconocer que las instituciones modernas, entre ellas la escuela, no significaron algo nuevo en todos los aspectos que las constituyen, sino que representaban tensiones y contradicciones entre diferentes posiciones y tradiciones de la época.

a. **Volvemos a detenernos en el espacio cerrado**

Michel Foucault (2003) nos ayuda a comprender que en una nueva forma social pueden reconocerse continuidades y rupturas respecto de lo precedente. Si retomamos una de las ideas que atraviesa el texto *Vigilar y castigar*, podemos señalar que el mismo sentido de relevos y transformaciones que une la mazmorra con la cárcel moderna, une la escuela con el monasterio. Es así que, el espacio educativo, tal como se analizó, se constituye a partir de la cerrazón y la separación tajante del espacio mundano, al igual que el monasterio y el templo antiguo. Este espacio de separación se fundamenta en la necesidad de conservar el saber validado de la época y garantizar su transmisión.

Este rasgo es denominado por Pineau como la *matriz eclesiástica* de la escuela, cuando describe algunas de las piezas que se fueron ensamblando para generar la escuela moderna y que dieron lugar a una amalgama, no exenta de contradicciones, que reorganizó el campo pedagógico e impuso nuevas reglas de juego. (Pineau, 2001:30 y 31)

Sin embargo, nos interesa mostrar que esta línea de continuidad señalada por Foucault entre el templo antiguo, el monasterio y las instituciones disciplinarias, como la escuela moderna, tuvo algunas expresiones y propuestas que, aunque no lograron imponerse, mostraron otras formas o modos de concebir el espacio educativo. Es el caso de los goliardos, que en el siglo XII y XIII en París, constituyeron un extraño grupo de intelectuales críticos de la sociedad establecida.

Fueron de origen urbano, campesino o hasta noble, ante todo eran gentes errantes, representantes típicos de una época en el que el crecimiento demográfico, el despertar del comercio, la construcción de ciudades, hacían estallar las estructuras feudales y arrojaban a los caminos y reunían en sus encrucijadas –que eran las ciudades– a los desplazados, a los audaces, a los desgraciados. (Le Goff, 1965:35)

Los goliardos eran una especie de estudiantes fugitivos, que integraban grupos de estudiantes pobres, que se lanzaban a la aventura intelectual tras el maestro y las enseñanzas que elegían, impartidas de ciudad en ciudad. Forman un “vagabundo escolar” (Le Goff, 1965:36) aventurero, espontáneo, sin constituir una clase, como la entendemos tradicionalmente. Según Jacques Le Goff (1965) a estos clérigos goliardos, les falta también una organización colectiva, como serán las corporaciones de maestros y estudiantes que comenzaran a visualizarse en el siglo XIII con las llamadas universidades.

Rastreado los orígenes de esa matriz eclesiástica, observamos que hacia fines de la Edad Media (siglos XIII y XIV), comienza un proceso de instalación de espacios para las universidades. Estas instituciones tenían un rol central en la época, organizadas de un modo diferente al que hoy conocemos; contaban con escuelas preparatorias donde se enseñaba latín, lógica, retórica, etc. Estas instituciones atendían a un grupo minoritario de la población. En un principio eran ambulantes y funcionaban de prestado en instituciones eclesiásticas o en casas particulares; el grupo de estudiantes le pagaba al maestro por su enseñanza. Estos estudiantes, muchas veces provenientes del campo, de familias aristocráticas pero rurales, necesitaban un lugar para dormir y alojarse. Desde el siglo XV, estas pensiones en las que residían los estudiantes comienzan a convertirse en internados, por impulso de “una campaña eclesiástica de moralización de la vida estudiantil” (Dussel y Caruso 2003:42)

Así, la distribución espacial y la arquitectura de esos lugares se hizo más compleja. Paulatinamente, se fue transformando esa pensión de estudiantes en un lugar para el aprendizaje. Con espacios para oración, claustros y aulas que eran únicas para todos y que se organizaban con

asientos dispuestos en dos filas enfrentadas a lo largo de la habitación; el maestro ocupaba uno de los extremos del aula y circulaba por el amplio espacio que quedaba entre los alumnos. La imagen del estudiante de la Edad Media que comenzaba sus estudios gramaticales, que vagaba de un contrato a otro de aprendizaje por espacios que quizás no eran más higiénicos que un establo, fue reemplazado por la de un escolar que se subordinaba a normas concretas cotidianas y a un espacio escolar separado de la vida en la calle. (Dussel y Caruso, 2003:42 y 43)

Como ya se aludiera, trátese primero de las universidades hacia fines de la Edad Media, y luego de lugares para albergar a adolescentes y niños convertidos en escolares, esta construcción física y simbólica de los espacios educativos, se va consolidando y acompaña la emergencia de una nueva forma social en los siglos XV y XVI. La misma se caracteriza por una creciente urbanización, una estructuración territorial de los estados, una concentración de poder en aparatos centralizados como las monarquías, la aparición de formas de saber llamadas científicas, la nueva etapa de la construcción del capitalismo, el descubrimiento de América en 1492 y la división del cristianismo europeo en varias confesiones.

Este último acontecimiento tuvo efectos importantes en la configuración de la pedagogía moderna. Martín Lutero (1483-1546), clérigo católico, fue el iniciador de esta división. Formuló 95 tesis contra prácticas y creencias de la Iglesia y pidió una discusión al respecto, lo cual generó grupos a favor y en contra, ante lo cual los nacientes estados europeos y sus casas monárquicas tomaron diferentes posiciones. (Dussel y Caruso, 2003)⁹

9 La Reforma Protestante se inició en Alemania y se explica en gran parte por las condiciones económicas y sociales que tenía el Sacro Imperio Romano Germánico. Numerosas ciudades eran muy ricas gracias al comercio, además los burgueses eran partidarios del Humanismo, movimiento intelectual, filosófico y cultural europeo estrechamente ligado al Renacimiento, y de reformar la corrupción de la Iglesia católica. Pero el grupo más importante en Alemania era la alta nobleza; los grandes nobles eran casi independientes y señores de numerosas tierras y vasallos campesinos, siempre estaban conspirando contra la autoridad del emperador germánico, que apenas tenía poder sobre ellos. Pero junto a la alta nobleza existía una pequeña nobleza formada por los nobles más pobres y los segundones de las grandes casas nobiliarias. A principios del siglo XV, esta pequeña nobleza estaba completamente arruinada y para recuperar sus ingresos, los

No nos vamos a detener en el contenido de las críticas pero sí decir que fundamentalmente se centraban en el reclamo por nuevas formas de autoridad religiosa. Una de las principales premisas era que cada fiel, a través de su propia conciencia, era el responsable de su salvación y no una autoridad exterior, como la iglesia.

Por su parte la Iglesia Católica repeló estas posiciones realizando esfuerzos por mantener los fieles al lado de sus principios tradicionales. A este proceso se lo denominó Contrarreforma. Carusso y Dussel (2003) lo definen como un proceso de confesionalización de las sociedades a través del cual se estrecharon los vínculos entre la religión y la política.¹⁰

En este escenario de disputas religiosas, políticas y económicas la pedagogía se presentó, para los reformadores, como recurso preciado para la tarea de gobernar las almas. Una pregunta importante para estos sectores fue en torno a ¿cómo hacer para que la gente se vuelva más creyente no de una manera ciega sino conociendo la biblia? Lutero planteó que el acceso de todos a la lectura¹¹ es la mejor forma de conectar al creyente

pequeños nobles buscaban una oportunidad para apoderarse de los bienes y las improductivas tierras de la Iglesia católica. La pequeña nobleza aprovechó las ideas de los humanistas, que criticaban las excesivas riquezas, pompas y boatos de la Iglesia católica, para proclamar que ella no tenía necesidad de propiedades e intentar apropiarse de sus cuantiosas riquezas. Por esta razón, la pequeña nobleza será la primera en apoyar y aprovechar las convulsiones reformadoras. (Fuente: Wikipedia)

10 José Martínez Millán y Carlos Javier de Carlos Morales (2011) en *Religión, política y tolerancia en la Europa Moderna*, Madrid, Ediciones Polifemo, hablan de “Confesión y construcción del Estado”, categoría con la que se ha tratado de superar -tal como lo explican los autores- la tradicional división Reforma-Contrarreforma, que no se ajusta fielmente a los hechos históricos ni por cronología, pues no se trató de una secuencia de acción-reacción, ni por la connotación ideológica asignada a tales términos: Reforma progresista frente a Contrarreforma reaccionaria. La confesionalización, por tanto, dio lugar a la definición de los distintos dogmas; al desarrollo institucional de las Iglesias católica, luterana y calvinista; a la imposición de una cultura de elites; y a la implantación de la disciplina social con la asociación del poder político y religioso. Se entiende en consecuencia, que el confesionalismo favoreciese tanto el proceso de civilización, que a través de los mecanismos de educación, adoctrinamiento y control social dio lugar a la expansión de un paradigma cultural clasicista y cristiano que delineó toda una forma de vida, como a la maduración de los Estados, que ocurrió pareja a la constitución de un nuevo individuo para vivir en sociedad y aceptar los designios de una férrea autoridad civil y eclesiástica.

11 Nótese que se enseñaba a leer y no a escribir, ésta última estaba reservada a las escuelas superiores.

con la divinidad. Esto dio a la posición luterana o protestante una razón para intentar desarrollar masivamente, la escuela elemental.

Otra de las corrientes religiosas, los calvinistas en Ginebra, pusieron el acento en “crear una sociedad de los hombres a imagen y semejanza de las escrituras cristianas... valoraban y prescribían un orden y una disciplina rigurosos, y la escuela se estructuró con esos parámetros” (Carusso y Dussel 2003:51).

Uno de los discípulos de Calvino, el escocés Andrew Melville, dirigió la Universidad de Glasgow con un sistema que combinaba lo aprendido con Calvino y algunas tradiciones medievales. Entre las medidas que impuso se contaban: la residencia obligatoria en el edificio escolar para el rector o principal de la universidad; la obligación de cada maestro de limitarse a un área de conocimiento (latín, griego y gramática); la promoción de los estudiantes estaba sujeta a una conducta y un progreso satisfactorios en el año. (Carusso y Dussel, 2003)

Nos interesa destacar la previsión de un espacio para la casa del rector o principal responsable de la institución, como también agregar que era frecuente asignar un espacio de alojamiento al personal de maestranza con tareas de limpieza y mantenimiento del edificio. Estas prácticas se reconocen en los conventos y abadías de la Edad Media, que eran lugares donde no sólo se formaban los religiosos sino que toda su actividad cotidiana transcurría en ese espacio cerrado, casi sin contacto con el exterior. Más cercano a nuestra época, estos espacios específicos para la vivienda, tanto del director, maestros y personal de maestranza se reconocen en las escuelas rurales o internados. Las órdenes religiosas que cuentan con colegios a su cargo también han mantenido esta decisión sobre el espacio. Sin embargo, en general estos espacios de alojamiento para el personal directivo, docente y de maestranza, en el propio edificio escolar es una tendencia que ha ido desapareciendo, asociado a los cambios en la profesión docente. Ésta última ha ido virando de una concepción de “sacerdote laico”, en la que el maestro era modelo a imitar en todo momento –dentro y fuera de la escuela- siendo su accionar y su vida expuesta y evaluada permanentemente, renunciando prácticamente a tener una vida privada, a una concepción más profesional, que separa la vida privada de la actuación pública docente, que contem-

pla y sostiene un conjunto de derechos y obligaciones laborales.

Como vemos el espacio cerrado fue una forma de lo educativo que tiene sus raíces en épocas anteriores a la modernidad y que en el transcurso de la historia se fue consolidando como espacio para la enseñanza de conocimientos conservados en esos lugares cerrados en una tendencia que, aunque ciertas variantes y reorganizaciones se reconocen hasta nuestros días, como la paulatina incorporación de más población al aprendizaje impartido en la escuela.

A continuación se desarrollan algunas formas predominantes que fueron adquiriendo estos espacios escolares según los agentes o grupos a cargo de su desarrollo.

b. **El estilo pastoral en sus dos versiones: frontal-global e individualizado.**

Dos formas de atención a lo grupal y de organización del espacio en el aula.

Retomando las tensiones entre la iglesia católica y los reformistas planteados en el apartado anterior, la primera institución reaccionó ante las acciones de los reformistas a través de diferentes medidas. Una de las principales fue la creación de una nueva orden religiosa denominada Compañía de Jesús. Estos religiosos se destacaron por su acción educativa, fundando numerosos colegios y universidades en toda Europa y en las colonias americanas, que junto al accionar de los franciscanos, será central para la educación de la elite criolla y los aborígenes. (Dussel y Caruso, 2003)

Entre las diferentes posiciones y tradiciones de la época la tradición religiosa, fundamentalmente de los Jesuitas, proporciona un modelo de organización del aprendizaje y del espacio del aula denominado pastoral. El estilo pastoral se dirige a los estudiantes como “rebaño”. Este modo de organización implicó un modo específico de poder denominado pastoral, que significa que el poder del pastor se ejerce sobre un conjunto de hombres. Este poder se valía de técnicas específicas que man-

tuvieran al rebaño en su totalidad y a la vez a cada miembro en particular. Las técnicas utilizadas tienen gran similitud con las desplegadas por los militares: el torneo, la legión y el enfrentamiento entre grupos.¹²

La obediencia se transforma en un fin en sí mismo, se obedece para acceder a un estado de obediencia, como virtud. (Foucault, 1997, citado por Dussel y Caruso, 2003:54 y 55)

“Aun cuando esta obediencia nunca fuera completa, el gran programa de moralización fue formulado y puesto en marcha, e influyó en la conformación del Estado y del individuo modernos” (Schmitt, 1997, citado por Dussel y Caruso, 2003:55)

En el siglo XVII, con una concepción diferente a la anterior se conoce la propuesta pedagógica de Jan Amos Comenio (1592-1670) reformador religioso preocupado por la moralización de amplias masas y por la convicción de que la obediencia se lograba a través de la comprensión y no por la imposición. De la pedagogía de Comenio nos interesa destacar que su método, además de tener un carácter sistemático y su base en la naturaleza, fue novedoso por su globalidad y frontalidad, expresado en la frase “enseñar todo a todos”

Comenio enunció como programa del futuro el aula que hoy llamamos “tradicional”: el docente –como figura centralizada o encarnación de la autoridad- expone didácticamente frente a los alumnos que lo escuchan y obedecen ... asimismo, tenía conciencia de la ruptura que su tecnología del aula suponía en relación con el mundo medieval y con las formas de aprendizaje elemental del pasado...propuso que las aulas en vez de esos salones oscuros e indiferenciados... fueran salas agradables, llenas de luz, limpieza y pinturas en las paredes...El gobierno de los niños se presenta en esta versión a través de su conducción grupal. Comenio confiaba en que la obediencia grupal, más que el control individual, era la técnica escolar adecuada para conducir el alma de los niños masivamente. (Dussel y Caruso, 2003:58-62)

Comenio utiliza una figura de la naturaleza para introducir la propuesta

¹² Este tema se trabaja en más detalle cuando se aborda, más adelante en este capítulo el poder disciplinario y sus técnicas, desde la perspectiva de Foucault.

de globalidad y frontalidad: “el sol”, que “no se ocupa solamente con objetos singulares, por ejemplo un animal o un árbol, sino que ilumina, calienta y da vida a todos en la tierra” (Comenio, 1986:176). El docente, era sol en la clase, y al frente de él se ordenaban una variedad de alumnos. Y al igual que la naturaleza que trabaja siempre del mismo modo, debía procurarse el mismo método en la enseñanza; el docente representaba esa unificación, garantizada por la centralidad que tenía en el aula y la prédica directa al rebaño de alumnos frente a él. No obstante la centralidad del docente en el proceso educativo, aparece incipientemente el espacio de la clase como un espacio grupal, colectivo, más que una relación individual entre maestro y alumno.

En cambio, los Jesuitas, acentuaron otra cara del poder pastoral, la atención a cada individuo y plantearon una pedagogía diferente a la de Comenio corporizada en un reglamento de estudios, la Ratio Studiorum –la primera versión es de 1599- , válida para todos sus establecimientos.

El aula jesuita era un espacio claramente recortado de la vida diaria, donde solo se hablaba latín y se enseñaban contenidos literarios clásicos... la pedagogía jesuita puso de relieve la cuestión de atención individual, probablemente derivada de la tradición de la práctica católica de la confesión y absolución que fueron tan criticadas por los reformadores protestantes. (Dussel y Caruso, 2003:66)

Sin embargo, el aula de esta congregación era numerosa –se calculaban entre 200 y 300 alumnos- por lo cual buscaron un método que les permitiera la atención individual a la vez que masiva. Es así que crearon la figura del decurión. Se trataba de un alumno avanzado de la clase que tenía por función controlar a otros alumnos con un seguimiento individual, en calidad de ayudante del docente y siempre bajo su supervisión.

El método jesuita planteaba que se obtenían mejores resultados en los alumnos si éstos estaban estimulados por la competencia y la rivalidad entre pares. En este sentido organizaban enfrentamiento entre clases y grupos. Esta metodología implicaba una particular organización de los alumnos en el espacio del aula, de acuerdo a su mérito eran denominados “remínimos”, “mínimos”, “menores”, “medianos” y “mayores”.

Hacia fines del siglo XVII aparece dentro del mundo católico otra iniciativa orientada a la educación elemental, la fundación de escuelas por parte del cura francés Juan Bautista La Salle (1651-1719). Estas escuelas estaban dirigidas a niños pobres a partir de donaciones de los ricos y la ayuda de los municipios. Su método apuntaba a maximizar la relación entre un maestro y su grupo, aplicando por ejemplo el método simultáneo de lectura donde cada alumno tenía su libro y a su vez todos los libros eran iguales.

El mérito de La Salle fue percibir que el pastorado necesitaba el momento colectivo tanto como el individual... La Salle adoptó algunas de las tácticas del gobierno del aula de los jesuitas. La más visible es la ubicación espacial de los alumnos o locación. Principio que determinaba en qué lugar debían sentarse los niños en la clase según su mérito, notas y progreso. La locación era un arma de los jesuitas para mantener continuamente la competencia entre los alumnos. La intervención de La Salle adopta el principio de que la locación es una decisión de la autoridad. La locación o disposición espacial definía dentro de la clase categorías a los que los alumnos quedaban fijados. Mientras que en Comenio era aún una masa indefinida, la locación lasalleana consiguió que el espacio se volviera serial: un lugar para cada uno, una persona por lugar, permanencia de la distribución; todo constituía una serie que sólo tenía sentido como conjunto con un orden particular. La masa de alumnos se volvió analítica, con componentes que podían aislarse. A partir de este sistema, y pese a contar hasta con 100 alumnos por clase, el docente sabía dónde estaba ubicado cada alumno, y por qué...también las categorías de la distribución provenían del sentido práctico (los alumnos eran organizados por su nivel de progreso o lecciones) o moral (estaban localizados según su libertinaje, sosiego, sensatez, frivolidad y disipación). Estas categorías son distintas al mérito-obediencia, criterio utilizado por los jesuitas. (Dussel y Caruso, 2003:75 y 76)

A su vez, el docente es objeto de otra mirada, la del director, y éste la del inspector. Se trata de una cadena de vigilancia y control sustentada en la mirada de unos sobre otros.

Tanto la propuesta pedagógica de Comenio, como de los Jesuitas y la de La Salle, son ejemplos de cómo atender pedagógicamente a una mayor cantidad de estudiantes, y una respuesta al problema económico de cómo enseñar a muchos a la vez.

Aquellas escuelas...que muestran algunas pinturas de los siglos XVI y XVII, en las que el maestro sólo enseña a un alumno a la vez, mientras los demás vagan por el “aula” sin rendimiento instructivo ninguno, serán transformadas por la técnica pedagógica–escolar de Comenio, Demiá, La Salle y otros, en mecanismos minuciosamente diseñados para hacer eficaz la enseñanza conjunta de muchos. (Trilla, 1999:21 y 22)

c. Consideraciones generales sobre el poder disciplinario, el cuerpo y el espacio

Según Foucault (2003) la escuela moderna, al igual que otras instituciones modernas, van configurando una nueva forma de poder, la disciplina, que presenta ciertas novedades a la vez que contiene y es posible a partir de formas anteriores.

La disciplina en los siglos XVII y XVIII deviene en verdaderas fórmulas de dominación. Su modalidad implica una coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado y se ejerce según una codificación que retícula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos. Con ello se logra el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad. Estas formas de dominación son distintas a otras como la esclavitud, la domesticidad, el vasallaje, el ascetismo y las del tipo monástico. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone; según Foucault se trata de una “anatomía política”, una “mecánica del poder” (Foucault, 2003:141)

El autor sostiene que el poder no sólo reprime sino que también es productivo, “El poder disciplinario... no encadena las fuerzas para reducir las; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas...” (pág. 175). Este poder disciplinario, que se desarrolla en Europa en los siglos mencionados no surge como algo totalmente nuevo sino que inviste otras formas de dominación y de poder, las reorganiza dándole mayor eficacia.

La disciplina no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo,

implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una física o una anatomía del poder, una tecnología. (Foucault, 2003:218).

“La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles. La disciplina aumenta la fuerza del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)” (Foucault 2003:142).

Esta anatomía política, como diseño de un método general, se va conformando con una multiplicidad de procesos con frecuencia menores, de origen diferente, de localización diseminada, que coinciden, se repiten, se apoyan unos sobre otros. Estos procesos, según el autor, se los encuentra actuando en los colegios, más tarde en las escuelas elementales y han invadido el espacio hospitalario y la organización militar. Estas técnicas van conformando una nueva microfísica del poder, en la que tendrá un lugar destacado el detalle, planteándose que la disciplina es una anatomía política del detalle. La tradición del detalle no se inaugura en la época clásica sino que ya era una categoría de la teología y del ascetismo; todo detalle es importante, ya que a los ojos de Dios, no hay inmensidad alguna mayor que un detalle. En esta tradición del detalle, vendrán a alojarse, sin dificultad, todas las meticulosidades de la educación cristiana, la pedagogía escolar o militar, de todas las formas de encausamiento de la conducta. (Foucault, 2003:143 y 144)

Considerando esta tradición del detalle nos preguntamos ¿qué implica hoy preguntarse por los detalles?, ¿de qué forma los detalles van configurando el espacio escolar? Como decíamos en este mismo capítulo, el espacio escolar es una configuración, en la cual podemos identificar, al menos, dos dimensiones una física o material y otra simbólica. En este sentido, la configuración material del espacio (edificio, infraestructura, mobiliario, etc.) contiene, transmite, reproduce concepciones e ideas, que implican a su vez, determinados modos de percibir, concebir y explicar el mundo, la cultura y la educación. En toda configuración material del espacio hay figuras, objetos, distancias, cercanías, aberturas, ausencias, presencias, relaciones, etc. que aparecen priorizadas y/o destacadas por sobre otras. El espacio escolar no es ajeno a ello, hay

ciertas figuras y relaciones que sobresalen, se destacan, otras aparecen como detalles, a veces insignificantes o en otros casos se imponen a la vista y a la percepción¹³. Pero también, hay relaciones y figuras que se solapan, se superponen, se invisibilizan a simple vista, ya sea por la costumbre y la permanencia en ese paisaje escolar como también por ser objeto de discursos que funcionan eficazmente como verdaderas ideologías legitimadoras de ese orden de cosas, logrando como efecto la convicción o al menos la creencia de que se trata de la mejor forma de organización espacial escolar. De esta manera se va configurando el espacio escolar, no exento de tensiones, en un juego de presencias y ausencias, acciones y omisiones, construyendo legitimaciones que evidencian o solapan según diferentes intereses pedagógicos, políticos, sociales y culturales.

Otro sentido posible en esta relación entre el detalle y la configuración del espacio, se vincula a cuestiones de orden metodológico que nos invita a preguntarnos ¿de qué manera, cómo mirar el detalle para no acallararlo/taparlo en la mirada general y totalizadora? ¿Cómo habilitar que el detalle aparezca como síntoma y como oportunidad de conocimiento? Esta posición se relaciona con la posibilidad de desnaturalizar la configuración del espacio en el ámbito escolar. Quizá el detalle sea una ocasión para encontrar alguna fisura, un quiebre, a la configuración cristalizada del espacio que ha permanecido y permanece en el cotidiano escolar.

Foucault, cuando recupera esta tradición del detalle, nos posibilita entender la microfísica del poder que entra en juego en las instituciones escolares, la vinculación y articulación que se va entretejiendo entre mecanismos y técnicas, muchas veces invisibles y que actúan eficazmente sobre los cuerpos de los docentes y estudiantes produciendo efectos de control y encausamiento. La disposición y organización del espacio escolar está atravesado por mecanismos y técnicas, que configuran un conjunto de relaciones y posibilidades entre los sujetos y éstos con los objetos que implican diferentes modos de gobierno y

13 En esta configuración de predominancia de algunos detalles por sobre otros, entendemos que obviamente está en juego la posición/opción del observador y su propia construcción.

dominación. El detalle como técnica de dominación implica toda una configuración particular y decisiones específicas sobre el espacio.

Algunas reflexiones en torno a estas cuestiones se abordan seguidamente.

d. Poder disciplinario y espacio escolar

Luego de las consideraciones anteriores, que no pretenden terminar aquí sino que se trabajarán en otros apartados de este trabajo, retomamos los aportes de Foucault vinculados a la disciplina y el campo escolar. El poder disciplinario se va configurando como respuesta a una serie de cuestiones relacionadas al control de una mayor cantidad de alumnos por parte de un docente y a la producción de individuos útiles. Para el despliegue de este poder serán necesarias un conjunto de técnicas que atienden a dos aspectos claves: la distribución en el espacio y el empleo del tiempo. En este trabajo y en función de nuestro objeto de estudio, se abordará el primer aspecto:

- La clausura. Como ya se señaló en más de una oportunidad en relación a los espacios cerrados, la disciplina exige a veces de la clausura, del encierro; en este sentido se explica que en los colegios, el modelo del convento se impone poco a poco. Esta práctica, como ya se planteó anteriormente, se hereda de la Edad Media, previo a la conformación de la escuela elemental, que es ya una invención moderna. En la Edad Media, señalábamos, muchos estudiantes provenían del campo y pertenecían a familias aristocráticas y acomodadas; residían en pensiones que paulatinamente se transformaban en una especie de internados. Se trataba de sacar a los estudiantes de la calle y obligarlos a una especie de conducción de sus vidas que los protegiera de las tentaciones del mundo exterior. Así, se los sometió a una vida comunitaria determinada por una praxis religiosa y asegurada a través de estatutos duraderos. (Foucault, 2003:145)

El gobierno de los niños también se ajustó cada vez más a un modelo de encierro en instituciones; sin embargo este modelo no se generalizó en los primeros tiempos del desarrollo de la modernidad porque estas

instituciones eran caras y por ello poco accesibles a la mayoría de la población.

- Localización elemental. El principio de clausura no es ni constante, ni indispensable, ni suficiente en los aparatos disciplinarios; éstos trabajan el espacio de una manera mucho más flexible y más fina, según el principio de localización elemental o de la división en zonas. En este sentido podemos señalar a la localización espacial como una de las técnicas que remiten a la consideración de los “detalles”.

A cada individuo su lugar; en cada emplazamiento un individuo... es preciso anular los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de los individuos, su circulación difusa, su coagulación inutilizable y peligrosa; táctica de antideserción, de antivagabundeo, de antiaglomeración. Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos...la disciplina organiza un espacio analítico. (Foucault, 2003:146-147)

- Emplazamientos funcionales. Esta regla, en las instituciones disciplinarias, va a codificar un espacio que la arquitectura dejaba disponible para varios usos. “Se fijan unos lugares determinados para responder no solo a la necesidad de vigilar, de romper las comunicaciones peligrosas, sino también de crear un espacio útil.” (Foucault, 2003:147). Estas decisiones también remiten al detalle en la codificación disciplinar apoyada en la distribución de los espacios.

- El rango. En la disciplina, los elementos se definen por el lugar que se ocupa en una serie y por la distancia que lo separa de los otros. La unidad no es ni el territorio, ni el lugar, sino el rango, o sea el lugar que se ocupa en una clasificación. “La disciplina, arte del rango y la técnica para la transformación de las combinaciones. Individualiza los cuerpos por una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones.” (Foucault, 2003:149). Nuevamente aparece en esta disposición el detalle que refuerza la dominación.

Estos ejemplos refieren a “detalles visibles” que, como ya se señaló, se imponen a la vista y a la percepción. Habrá otros que se solapan, se invisibilizan a simple vista.

En este punto Foucault analiza el ejemplo de la clase. Como dijimos en los colegios jesuitas se encontraba una organización binaria y masiva a la vez; había doscientos o trescientos alumnos divididos en grupos de diez, cada uno con su decurión. La organización respondía a un modelo militar, de guerra y rivalidad, el aprendizaje se realizaba bajo la forma del torneo, el enfrentamiento de grupos. Esta organización permitía vincular a los ejercicios binarios de la rivalidad una disposición espacial inspirada en la legión, con rango, jerarquía y vigilancia piramidal, en donde los cuerpos eran nítidamente individualizados.

Ya en el siglo XVIII el espacio escolar se despliega, la clase se torna homogénea, compuesta de elementos individuales, dispuestos unos al lado de otros bajo la mirada del maestro.

El rango, en el siglo XVIII comienza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar: hileras de alumnos en la clase, los pasillos...rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea... rango que se obtiene semana en semana, de mes en mes, de año en año; alineamiento de los grupos de edad a continuación de los otros; sucesión de materias enseñadas, de cuestiones tratadas según un orden de dificultad creciente. Y en este conjunto de alineamientos obligatorios, cada alumno de acuerdo a su edad, sus adelantos y conducta, ocupa ya un orden ya otro; se desplaza sin cesar por esa serie de casillas... (Foucault 2003:150)

En este sentido, la organización de un *espacio serial* fue una de las mutaciones técnicas más importantes de la enseñanza elemental, ya que a diferencia de la enseñanza tradicional en la que el alumno trabajaba unos minutos con el maestro, mientras había un grupo confuso de los que esperaban en una actitud ociosa y sin vigilancia, esta nueva disposición favorece el control de cada uno, el trabajo simultáneo, a través de la economía del tiempo y del espacio.

Habrán en todas las clases lugares asignados para todos los escolares de todas las lecciones... Los de una misma lección estén

colocados en un mismo lugar... los escolares de las lecciones más adelantadas estarán sentados en los bancos más cercanos al muro, y los otros a continuación según el orden de las lecciones, avanzando hacia el centro de la clase... ninguno abandonará ni cambiará el suyo (el lugar) sino por orden y con el consentimiento del inspector... aquellos cuyos padres son descuidados y tienen parásitos estén separados de los que van limpios... que un escolar frívolo y disipado esté entre dos sensatos y sosegados, un libertino o bien solo o entre dos piadosos. (J. B. de La Salle Conduite des écoles chrétiennes, citado en Foucault, M. Vigilar y castigar 2003:151)

El espacio organizado en celdas, con lugares y rangos, comienza a conformar espacios complejos: arquitectónicos, funcionales y jerárquicos a la vez. Son espacios que establecen la fijación, a la vez que permiten la circulación, recortan segmentos individuales e instauran relaciones operatorias, marcan lugares e indican valores, garantizan la obediencia pero también una mejor economía del tiempo y de los gestos. Son espacios mixtos, por un lado reales, ya que rigen la disposición de los pabellones, las salas, los mobiliarios, pero también ideales, ya que se proyectan sobre la ordenación de las caracterizaciones, de las estimaciones, de las jerarquías.

A continuación se ofrecen imágenes que representan diferentes modos de organización del espacio, en una de ellas la configuración es laxa, aparentemente sin reglas, aunque es claro cuál es el lugar del maestro. En la otra imagen, pueden observarse nítidamente espacios fijos, cierto rango y una configuración ajustada.



El maestro de escuela Adriaen-Jansz-Van-Ostade, 1662.



Salón de enseñanza mutua, lancasteriana o monitorial, principios del S. XIX. Se diferenciaba del método simultáneo e individual.

Sin duda, el aporte de Foucault es muy importante para entender la configuración del espacio escolar moderno. El poder disciplinar y sus técnicas, a través de las cuales se irradia y ocupa intersticios, van conformando una nueva forma escolar, que contiene algunas características de formas anteriores medievales, que no es exclusiva de la escuela sino compartida con otras instituciones modernas, y que se constituye en una maquinaria de escolarización de la población y producción de subjetividades modernas.

e. Escolaridad obligatoria: algunos cambios en el espacio cerrado

El siglo XVIII –específicamente en su último tercio–, con las revoluciones Industrial y Francesa y el movimiento intelectual y político llamado Ilustración significaron el inicio de un cambio en materia de gobierno de la sociedad, de libertades, de separación de la iglesia y los estados, entre otros hitos importantes. En este contexto la educación obligatoria aparece como herramienta para la producción masiva de obediencia

y socialización de las grandes masas de migrantes hacia las ciudades y para el nacimiento de los incipientes sistemas educativos nacionales.

En América, en los inicios del siglo XIX, el método monitorial o mutuo se constituye en la opción preferida para la enseñanza elemental¹⁴. Este método, también llamado lancasteriano, en honor a uno de sus iniciadores, Joseph Lancaster (1778-1838), se basa en la utilización sistemática de ayudantes alumnos, que eran alumnos más avanzados; así el maestro podía conducir un aula de hasta 1000 alumnos. El método aparecía como ventajoso porque hacía posible alfabetizar a muchos niños, en poco tiempo y a un costo menor. (Dussel y Caruso, 2003)

Obsérvese que los criterios que prevalecían en la opción por este método son los utilizados, más tarde, por la teoría taylorista, que sostenía criterios de eficiencia para la producción fabril.

El método mutuo estaba reglamentado en una serie de pasos que los alumnos debían realizar; cuando aprendían uno, pasaban al siguiente. La evaluación era individual, por lo cual la enseñanza era más lenta o más rápida de acuerdo al ritmo de aprendizaje de cada uno. Los monitores verificaban este progreso –también la disciplina– y a su vez estaban sujetos a una evaluación del maestro. Los niños tenían pizarras o cajas de arena donde escribían o realizaban ejercicios. La pizarra individual, también llamada pizarra manual (Gvirtz, 1997 en Dussel y Caruso, 2003:103) era la tecnología fundamental de enseñanza; gran parte de la interacción y de la regulación de las relaciones maestro-monitor-alumno se producirán a través de ella, situación que perduró hasta inicios del siglo XX.

Veamos ahora cuestiones específicas referidas a las ubicaciones o localizaciones espaciales en el aula, en el método de enseñanza mutua.

Mientras que la posición del alumno en el aula jesuita y en la lalleana era algo más o menos estable, que se podía cambiar de vez en cuando (¿quizás un antecedente de nuestros bimestres,

14 Según Dussel y Caruso (2003) esta pedagogía es propagada por Bernardino Rivadavia en Buenos Aires, Bernardo de O'Higgins en Chile, José de San Martín en Perú y Simón Bolívar en el norte de Sudamérica, y como escuela oficial en México en 1823 y en EEUU entre 1920 y 1940.

trimestres o cuatrimestres?) y era decidido directamente por el maestro, la “posición” en el sistema lancasteriano podía cambiar día a día...estos cambios no eran decisiones directas del docente, sino que obedecían a la aplicación de reglas generales...la autoridad del docente lancasteriano es una autoridad técnica, de aplicación...se parece mucho a la autoridad del inspector de la fábrica, quien también se encarga de que los hombres “cooperen” con la máquina industrial y procura que esto suceda según reglas que el mismo no define. (Dussel y Caruso, 2003:105 y 106)

El aula de enseñanza mutua era un salón grande con muchos alumnos y una estructura espacial muy regulada: el maestro estaba al frente, sobre una tarima, desde donde controlaba a los alumnos y a los monitores; los alumnos se disponían en filas de 9 con un monitor en cada fila. El espacio para cada alumno era muy reducido e igual para todos. Veamos algunas dimensiones: el aula media aproximadamente 7 metros de ancho por 12 de largo, los escritorios eran largos, uno para toda la fila de alumnos (aprox. 2,50 metros) y estaban ubicados a un metro de distancia unos de otros. Cada alumno tenía 30 centímetros de uso exclusivo del escritorio para sí, los asientos eran banquitos de entre 20x15 centímetros. “(El método lancasteriano) ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos...Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (Foucault, 1995, en Dussel y Caruso, 2003:108)

El método lancasteriano tuvo muchas críticas en su efectividad y los Estados modernos capitalistas parecieron más interesados en métodos pedagógicos que garantizaran el orden de las generaciones (maestro-alumno-grupo por edades) más que la rapidez y el costo del método. Es así que se inclinaron por sistemas de enseñanza simultáneo y global o frontal. Estos métodos, además de posibilitar la enseñanza a un importante conjunto de estudiantes, implicaban la centralidad de la figura del docente en la clase y en el proceso de aprendizaje de los alumnos, a modo de referente y garante de su educación y socialización en el marco de los ideales, valores y prácticas necesarias para los incipientes estados nacientes.

Entre otros cambios en concepciones pedagógicas y uso de los espacios

Dussel y Caruso (2003) presentan el caso del maestro Samuel Wilderspin en la Inglaterra del siglo XIX, que se puso al frente de una escuela infantil con niños de 18 meses a 7 años¹⁵, y que nos interesa destacar, fundamentalmente, por dos motivos. El primero, la alianza que el maestro Wilderspin propone realizar con los padres, en el marco de una relación activa con reglas que implican beneficios y obligaciones para ambas partes. Imaginamos esto como un antecedente de la propuesta de articulación entre las familias y el jardín de infantes en la educación de los niños en edades tempranas.

Las reglas incluían mandar a sus hijos limpios y puntuales, con la comida, y avisar en caso de ausencia justificada. Cuando se admitía un niño nuevo en la escuela, los padres recibían una copia de las reglas en una pizarrita para que la colgaran en su casa y la recordaran siempre. A cambio... los ayudarían a disciplinar a sus hijos, les enseñarían a no mentir, a ser obedientes y limpios y evitarían que se queden en la calle mientras sus padres trabajaban... (Wilderspin, 1824, en Dussel y Caruso. 2003:130)

El segundo motivo, es la importancia que el maestro Wilderspin le otorga al patio de juegos en la escuela, como espacio eficaz para formar el carácter. La idea que sustentaba el maestro era que el patio es el lugar donde los niños son dejados libres y se ven los efectos de la educación. En este sentido, los niños expresan sus discusiones y peleas y el maestro tiene la oportunidad de intervenir sobre la impropiedad de tal conducta y remediarla para que luego no lo hagan en la calle. El supuesto es que en la observación del juego y la interacción de los alumnos en el patio el maestro alcanzaría una evaluación más completa de los alumnos. El patio es considerado la continuación del aula por otros medios ya que la dinámica es muy parecida y el niño está bajo una autoridad que los mira y educa.

De esta manera, el patio, a veces considerado como un espacio de

15 El interés de Wilderspin era educar a los niños pobres, ya que decía que los niños ricos se procurarían educación por sí mismos. Encerrarlos en la escuela era una solución para sacarlos de las calles para que no se contagien de los males que esta representa, en este sentido sostenía que la escuela no solo debe ocuparse de la enseñanza de las letras sino de la formación del carácter en beneficio de la sociedad toda.

libertad, como opuesto al orden del aula, es en la propuesta de Wilderpin mas bien la extensión del aula misma en otras condiciones. En el patio los niños aplican autocontroles que son una de las técnicas del yo en la situación pastoral... Wilderpin desarrolló estas concepciones en torno a la idea de aprender jugando. (Dussel y Caruso, 2003:132 y 133)

En la etapa de la revolución Industrial, la Revolución Francesa y la modernización del siglo XIX, el pastorado como forma de la modernidad temprana, adquirió una forma más definida y reglamentada: el docente frente a la clase y los niños mirando hacia delante parece ser la forma que sintetiza los propósitos moralizadores de la conducción pastoral. Con la expansión de la obligatoriedad escolar y con la producción de técnicas de conducción y vigilancia por parte de los pedagogos, se consolidó esa “mentalidad de gobierno” que se denominó gubernamentalidad. La gubernamentalidad es un concepto desarrollado por Foucault (1978) que refiere al gobierno como una forma técnica general que incluye el propio auto-control y el control de las poblaciones; implica una economía específica de poder.

En este sentido, Dussel y Caruso (2003) sostienen que el aula global o simultánea, con su comunicación organizada alrededor de una figura centralizada, desempeñó un papel fundamental en los procesos de consolidación de la escuela moderna. Es así que a finales del siglo XIX e inicios del XX la escuela se convirtió en parte de un aparato masivo, el sistema educativo, modelo y centro de la transmisión de la cultura letrada, en torno a la enseñanza simultánea o global.

Este cambio tuvo lugar paralelamente al surgimiento de lo que Michel Foucault ha llamado “bio-poder”... en el siglo XIX apareció una nueva estrategia de poder y gobierno... un tipo de poder que ya no se aplica solo al cuerpo individual, como en el caso de las disciplinas, sino que es un poder cuyo objeto es el grupo.... la “población”.. los gobernantes observan que las poblaciones deben ser administradas...se desarrolla una serie de nuevos aparatos para administrar la vida de la gente... el Estado crece. (pág. 138)

Este esquema implicó cambios en la escuela y el aula: el docente mis-

mo se convirtió en objeto de disciplinamiento, por lo cual el Estado comenzó a organizar su formación y regular su actividad obteniendo información de lo que se enseñaba. En segundo lugar, hubo un cambio en la actitud hacia la infancia, no solo debía ser controlada sino también protegida y “civilizada”. Y en tercer lugar, la pedagogía se transformó en ciencia y arte de enseñar, con base en dispositivos de control y también en la fuente de posturas opositoras. (págs. 138 y 139)

Como hemos señalado las formas disciplinarias son invenciones y técnicas anteriores a la expansión del capitalismo como forma de producción. Actuaban con una lógica “fijista” porque pretendían fijar a cada cual a su lugar, que las personas actuaran según las órdenes, como en el caso de las propuestas educativas de los jesuitas y los lasalleanos. Pero con la difusión de la reproducción ampliada¹⁶ a fines de del siglo XIX, surgieron nuevas demandas de gobernabilidad. La disciplina no se abandonó pero se integró a una estructura mayor de gobierno que atendía a otra lógica donde el cambio aparece como regla y no como excepción, acorde a la dinámica creciente de la cultura y la economía. Esta nueva estrategia de poder, como hemos señalado, Foucault la denominó bio-poder y las acciones derivadas de ella se denominaron regulaciones. En la escuela se trata de regular un organismo vivo, de regular el crecimiento. Es así que las ciencias naturales tomaron más fuerza y protagonismo en la acción pedagógica, con técnicas de observación y clasificación y con un sujeto alumno ajustado a leyes naturales. El aprendizaje se asocia a la idea de desarrollo; en este sentido el maestro es más un orientador y facilitador de este proceso, en un camino que ya estaba fijado por la naturaleza; el aprendizaje se producía en un aula ya configurada, con comunicaciones preestablecidas.

16 Marx hace una diferencia entre “reproducción simple” y “reproducción ampliada” de la economía. La primera se refiere a la economía tradicional, una persona cultiva, subsiste con ello, y adquiere algunos productos que no puede producir, se “reproduce”. En cambio la reproducción ampliada más va allá, se trata de acumular riqueza, no solo de subsistir y reproducirse, sino que toda la sociedad y la economía producen para acumular y crecer (Marx 1974, en Dussel y Caruso, 2003:142).

f. Diferentes corrientes pedagógicas. Los normalizadores y los escolanovistas.

Estos cambios impactaron en la pedagogía, donde comenzaron interesantes discusiones como por ejemplo si los espacios escolares debían organizarse en torno a las características del pensamiento infantil o según los dictados de la sociedad adulta. Así, se dio lugar a diferentes corrientes pedagógicas que Dussel y Caruso (2003) agrupan en escolanovistas y normalizadores, respectivamente.

Los “normalizadores”

Los “normalizadores”¹⁷ pusieron el acento en la estructuración de normas. Influenciados por las ideas científicas de la época. Esta corriente sostenía la existencia de una norma general la cual servía de parámetro para medir cada una de las singularidades e indicar quien responde y quien se “desvía” de tal parámetro. En este sentido educar era “civilizar” o sea inculcar una cultura considerada superior a un grupo heterogéneo de la población entre los cuales se hallaban indígenas, gauchos, inmigrantes, entre otros. Sobre estos pilares se construyeron los sistemas educativos, la instrucción pública, y la obligatoriedad escolar a finales del siglo XIX y principios del XX.

Veamos a continuación algunos cambios específicamente en el espacio escolar. El aula en la pedagogía normalizadora era un espacio en el que se reunían niños con un similar nivel de conocimientos y logros, por las ventajas de enseñarles a todos simultáneamente. La idea de que los niños debían agruparse en función de sus edades y logros en algunas áreas de conocimiento transformó la estructura de las escuelas, que de tener un solo salón de clases, o varios sin ordenamiento por edades, pasaron a la estructura actual de grados escolares¹⁸.

17 Adriana Puiggrós (1990) denominó así a un grupo de pedagogos laicos y católicos argentinos que hacia fines del siglo XIX promovieron un modelo de enseñanza y aprendizaje que tendría importantes repercusiones hasta nuestros días.

El nombre también se vincula al hecho de que muchos de ellos fueron egresados de las primeras escuelas normales que se fundaron en Argentina, la escuela Normal de Paraná y las Escuelas Normales N° 1 y 2 de Capital Federal.

18 En Argentina, el director del Departamento de Escuelas, don Eduardo Costa, le escribe en 1870 una carta al ministro de gobierno Antonio Malaver, pidiendo autorización para contratar a tres maestras norteamericanas traídas por Sarmiento, que se volvían a su país. Las maestras

En Argentina, tuvo influencia el tratado sobre arquitectura escolar de 1848 escrito por el norteamericano Henry Barnard (1811-1900) en el que señalaba como principios centrales la conveniencia, la comodidad y la salud de los ocupantes del edificio escolar. Las sillas y escritorios¹⁹ para los alumnos debían tener en cuenta las edades y alturas de los niños y jóvenes y no pensados para adultos, ser individuales, de fácil acceso y permitirle al estudiante cambiar de posición. Debían facilitarle al docente aproximarse a cada estudiante. El aula debía tener una tarima o superficie más elevada para el docente, desde donde pudiera inspeccionar el aula de un solo vistazo y dar sus lecciones. La tarima era congruente con el lugar del maestro como centro que irradia el conocimiento, centro de las interacciones, lugar que la pedagogía normalizadora le confería al docente, aunque ahora con metáforas científicas, dado que el maestro aplicaba leyes “naturales” a las situaciones educativas. También estaban indicados cuáles eran los elementos didácticos que se necesitaban en la clase, un pizarrón (mejor era tener varios móviles); pizarras; tintero y esponja para cada banco; un reloj; las medidas y los puntos cardinales dibujados en la pared; ábacos; dibujos o pinturas representando hechos geográficos o históricos; colecciones de minerales y otros especímenes para las ciencias naturales; la linterna mágica para las clases de astronomía y geografía; y libros para la biblioteca. (Barnard, 1848:75-80 en Dussel y Caruso, 2003:164 y 165)

La escuela se concebía como el espacio para ordenar y encausar las conductas sociales, no solo disciplinando sino también constituyéndose en una especie de laboratorio en el que se formaban ciudadanos, promoviendo una cierta regularidad (norma) en la conducta de la gente. En este sentido la escuela primaria era una propuesta de instrucción, de socialización y formación moral y estética.

“(la escuela primaria) iba mucho más allá de un listado de saberes, y comprendía una forma de enseñanza, un vínculo con la sociedad y con las familias, una educación de la percepción y la

proponían establecer dos escuelas de nuevo género en nuestro país, una de las llamadas “Jardines de Infantes” y la otra “graduada”. (Dussel y Caruso, 2003:163)

19 Los escritorios medían 60 o 70 x45 centímetros de ancho, con un estante debajo para guardar libros y un portapizarra en el reverso.

sensibilidad, una escolarización del cuerpo y hasta la promoción de ciertos tipos de amor y virtud” (Dussel, 2006:91).

El sociólogo francés Émile Durkheim propuso una definición de autoridad pedagógica como “ascendencia moral” que ejerció gran influencia en los normalizadores. Concebía la escuela y el aula como una sociedad en pequeña escala, mucho más parecida a la sociedad adulta que a la familia, y en donde la disciplina no era un simple dispositivo para asegurar superficialmente la paz en el aula, sino más bien era el corazón moral de la enseñanza y de la sociedad. El maestro era la figura moral, que debía sentir que estaba hablando en nombre de una realidad elevada e investido de una fuerza superior, debiéndole inculcar al niño el respeto por la sociedad instituida, mostrándose como autoridad legítima, justa y necesaria. (Durkheim, 1961, en Dussel y Caruso, 2003:160)

Los escolanovistas

Los escolanovistas constituyeron y representaron un movimiento internacional. Las primeras escuelas nuevas comenzaron a funcionar hacia fines del siglo XIX y como movimiento pedagógico tuvieron importante impacto hasta la segunda Guerra Mundial (1939-1945). Bajo ese nombre se reconocen una gran variedad de corrientes y propuestas pedagógicas²⁰. Lo común en ellas fue el rechazo al orden de la comunicación catequística y pastoral, como así también a los supuestos toques “científicos” de los normalizadores; todos estos movimientos escolanovistas planteaban una profunda distancia con el aula frontal-global, por inhibir y truncar el crecimiento del estudiante, ya que pretendían que la enseñanza se adaptara a la naturaleza del mismo.

Entre sus principales propuestas podemos señalar: el agrupamiento de los alumnos según los intereses como variante de la agrupación por edades; en cuanto al mobiliario del aula (bancos y escritorios) no estar fijado o atornillado al piso para permitir la movilidad del alumnado

20 Entre los más conocidos podemos citar a Dewey, Montessori, Décroly, entre muchos otros. La diversidad entre ellos también estuvo en sus ideas políticas, algunos eran socialistas, comunistas, otros liberales, otros reformadores católicos, etc.

y existencia de aulas-taller y aulas-laboratorios para experimentar directamente con los objetos y los procesos. La posición central del docente parecía diluirse o ser al menos intermitente.

Específicamente, la propuesta de María Montessori (1870-1952)²¹, refería a que “el espacio educativo del niño debía ser un espacio simplificado, donde las contradicciones y la multiplicidad de la vida exterior debían ser aminoradas” (Dussel y Caruso, 2003:188). Es así que el mobiliario debía ser construido acorde a la escala de los niños a la vez que eliminar cualquier barrera física que obstaculice el movimiento de los mismos. La propuesta se complementaba con una serie de materiales didácticos, cuidadosamente distribuidos por el espacio del aula y accesibles a los niños, que garantizaran la curiosidad y el interés de los mismos. Por su parte, Ovidio Décroly (1871-1932)²² produjo una propuesta diferente respecto a la organización del espacio en el aula consistente en establecer diferentes “centros de interés”, de acuerdo a las edades de los alumnos. Lo que se instituyó con esta innovación son los famosos “rincones” en la clase²³, que ya estaban presentes en algunas propuestas, incluso en escuelas lancasterianas. “Cada rincón de clase tenía elementos y funciones distintas, el aula parecía fragmentarse un poco en diversos momentos que transcurrían en distintos entornos, no ya la repetición constante de UN método en UN espacio homogéneo” (Dussel y Caruso, 2003:190).

Dussel y Caruso (2003) sostienen la tesis de que el bio-poder desarrollado por parte del Estado en sociedades que han adquirido una dinámica creciente tiene su expresión pedagógica más acabada en la Escuela Nueva. Y fundamentan esta tesis planteando que los escolanovistas suponían un espacio de enseñanza administrado en base a las propias leyes del crecimiento, en este sentido la didáctica acompañaba, el crecimiento de la naturaleza, en contraposición al aula tradicional, global o catequística que gobernaba a los niños en función

21 Educadora, pedagoga, médica, filósofa, antropóloga, bióloga, psicóloga, científica, feminista y humanista italiana.

22 Pedagogo, psicólogo, médico y docente belga.

23 Estos “rincones” actualmente se observan, fundamentalmente, en la organización de las salas de jardín de infantes, del Nivel Inicial de educación.

de una estructuración previa definida por el adulto, lo que los autores denominan una didáctica anticipativa (pág. 194).

En particular en torno a los espacios para la enseñanza y aprendizaje compartimos que los escolanovistas produjeron una fragmentación, una pluralización del espacio, con los talleres, el laboratorio, la huerta, los rincones de actividades, los centros de interés, etc., una forma más compatible con las sociedades donde la industrialización y la administración del crecimiento se volvían un tema central. Por otro lado, tanto los procedimientos como las técnicas de esta escuela definen de antemano un ideal de alumno “creativo y activo” y por ello también es normalizadora, porque impuso una serie de normas a través de las cuales se juzga a los niños en el aula. El paso de un aula catequista con control estatizado a un aula donde se desarrollaban proyectos, es también una forma de gobernar al niño, aunque con otra lógica y formas más flexibles. En este sentido, la escuela nueva regulaba más que controlaba, pero en ambos casos respondía a la necesidad o al mandato de gobernar la población que asistía en un esquema de obligatoriedad escolar. (pág.195)

A modo de cierre provisorio de esta primera parte podemos señalar que la constitución del espacio escolar, tanto material como simbólico, está absolutamente entrelazado al nacimiento y conformación de la escuela moderna. En su origen se reconocen rasgos tales como el espacio cerrado –representado por la idea de claustro, con diferencias según los sectores sociales- y la función del recinto para la guarda de un saber a transmitir, rasgos heredados de la Edad Media, en las formas de las iglesias, las abadías y los templos. No obstante este origen que lo atraviesa, en muchos casos, hasta la actualidad, hemos podido observar algunos desplazamientos de sentido en el espacio escolar, que se reflejan en la arquitectura escolar, en la organización del aula y en la interacción de los sujetos, entre ellos y con los objetos. De los desplazamientos aludidos nos parecen importantes resaltar, sin que ello signifique un orden de prioridad o cronológico, los siguientes: en primer lugar, la concepción del espacio áulico global y frontal, que significa un cambio tecnológico importante de atención a lo grupal a cargo de un docente, en contraposición a la enseñanza individual y preceptorial; en segundo lugar, el paso de un espacio inespecífico, que solía ser en muchos casos

la casa del propio maestro, y de una masa indiferenciada de alumnos a un espacio específico escolar reticulado, ordenado según localizaciones funcionales, rango y posición en una serie; y por último, los espacios escolares pensados según una lógica y una norma construida por la sociedad adulta y otra que considera las etapas de crecimiento y desarrollo “natural” de los niños en la organización de los espacios y tipología de los objetos.

Todos estos movimientos fueron mutando el espacio escolar, más no lo hicieron de forma uniforme, sino de acuerdo a las relativas influencias que cada uno de estos movimientos o corrientes pedagógicas tuvieron en los diversos contextos sociales y políticos, como así también impactaron de forma diferente de acuerdo al nivel del sistema educativo de que se tratase. Es importante reconocer que, a modo de capas geológicas, algunos de los diferentes modos de configuración espacial conviven actualmente en nuestras escuelas, aulas y patios, y que aunque contrarios en sus ideas, supuestos, pretensiones y orígenes, coexisten en el cotidiano escolar, naturalizados y reificados, en el sentido que se presentan como universales desconociéndose, en muchos casos, su origen e historia. Estos aspectos, serán explorados y trabajados con mayor profundidad en el capítulo que aborda las instituciones escolares de nuestro campo empírico.

A continuación se analiza cómo se fue configurando este relato histórico del espacio escolar moderno en nuestro país y cómo fue adquiriendo singularidades de acuerdo al contexto cultural y político específico.

2. 3. La escuela moderna en Argentina

2. 3. 1. Algunas consideraciones generales sobre el contexto cultural y político y el proyecto educativo modernizante en el país.

No es un dato menor la influencia que el proyecto modernizante europeo tuvo para nuestra región y en particular para nuestro país. No obstante, entendemos que como modelo no alcanza a representar y explicar las especificidades que el proceso de escolarización tuvo en Argentina hacia fines del siglo XIX, cuando la consolidación de un modelo escolar

moderno es más visible, entrelazado a un proyecto político de país, que apuesta a la escuela como uno de los dispositivos para la constitución del Estado Nación.

En ese sentido el proyecto educativo no puede considerarse independientemente de otros campos como son el económico, el cultural, el social. Sin embargo, sostenemos también cierta autonomía relativa del sector educación, que significa que el mismo no es el reflejo ajustado, o una respuesta condicionada totalmente al modelo social imperante que se impone, sino más bien que puede y debe explicarse en función de ciertas especificidades del propio campo educativo.²⁴

Si bien en términos generales, puede señalarse que la escuela moderna está en relación con la consolidación del modelo capitalista de producción y con las ideas políticas liberales, ello no alcanza para explicar las particularidades que esos modelos asumieron en las economías regionales y el papel de los diversos países en la división internacional del trabajo. Esta realidad difiere notablemente entre los llamados países centrales, que desarrollaron a lo largo del siglo XIX un proceso de industrialización marcado, y los países periféricos que -como en el caso de Argentina- tuvieron un papel primordial en la provisión de las materias primas que alimentaron ese sistema.

Planteábamos en un párrafo anterior y, en relación al proceso europeo, que una de las funciones sociales y económicas de la escuela fue formar al buen obrero, y para ello se constituye un entramado de dispositivos de poder/saber que promueven esa realización. La escuela, como uno más de ellos, pondrá en juego una mecánica de tiempos, espacios, saberes, control de los cuerpos e inculcación de valores, vinculada a la ne-

24 La escuela posee su dinámica propia y produce también ella relaciones sociales y políticas en relación con sus formas particulares de organización de los saberes y de los sujetos, de las relaciones de poder y autoridad, del reconocimiento o negación de los sujetos y sus pautas culturales, de disciplinamiento. Lo que se propone es entender la escuela no como un mero reflejo de lo que sucede en la sociedad sino como una institución, que si bien se constituye en el marco de un proceso social, cultural y político determinado, no es una reproducción en pequeño de esa formación, sino que debe entenderse en la relación entre su propia dinámica (de conflictos de poderes) y la dinámica social más amplia que la contiene, la influye, pero no la determina.

cesidad de formar y disciplinar a los futuros obreros de las fábricas. En este sentido, tanto Varela y Álvarez Uría (1991) como Foucault (2003) señalaban las relaciones entre la forma escolar y el trabajo fabril en la construcción de cuerpos dóciles en cooperación con los procesos de producción y trabajo ligados al modelo capitalista.

Sin embargo, al momento de pensar este proceso en Argentina, deben considerarse otros aspectos. El modelo económico y político del país en construcción será objeto de grandes disputas y luchas durante todo el siglo XIX, llegando a consolidarse en un modelo -no exento de conflictos- hacia finales del mismo, en la década del '80.

Waldo Ansaldi (1989)²⁵ propone la noción de *revolución pasiva* que nos permite considerar una visión crítica del proceso de constitución del Estado Nacional, del fortalecimiento de las clases sociales y la configuración de un modelo económico que -en el proceso de crecimiento del capitalismo- buscó un lugar específico con la conformación de un sistema productivo nacional agro-exportador y bajo la forma de una dominación política oligárquica. A partir de la idea de revolución pasiva, mediante la cual se alude a la escasa participación social y política de los sectores subalternos, artesanos, campesinos, indígenas, trabajadores libres, esclavos, y el papel protagónico del Estado en la consolidación de un modelo económico y político particular, se pone en relieve la dinámica de las relaciones entre los distintos sectores que se irían conformando como grupos de clase desde el proceso de independencia de España. De esta manera se destaca la preponderancia de cambios políticos y de luchas por la integración de un modelo económico nacional, en disputa con las economías e intereses regionales, protagonizados por los distintos sectores de las burguesías provinciales del interior, en oposición a la de Buenos Aires y por sectores del poder económico. Es-

25 Este historiador propone la noción de revolución pasiva, que a su vez la toma de Antonio Gramsci, al interpretar las características que asumió en la Argentina la constitución del Estado Nacional y sus implicancias. Definirá la misma como “una combinación de elementos de renovación y de restauración, de cambios y permanencias. [...] La revolución pasiva es un proceso de transformación capitalista que resulta del acuerdo entre clases o grupos dominantes (por lo menos, económicamente dominantes), con exclusión de las clases subalternas, con empleo sistemático de la violencia o coerción y con una decisiva intervención del Estado en la economía. Se trata de una solución ‘desde arriba’, elitista y antipopular.” (Ansaldi:1989:79)

tos intereses se impusieron a la modificación de las condiciones de vida y la recuperación de la cultura originaria de los pueblos nativos.

Estos sectores subalternos -artesanos, campesinos, indígenas, trabajadores libres, esclavos- no alcanzan ese nivel de desarrollo que permite la aparición del 'espíritu de escisión' ni, en consecuencia, a plantear alguna alternativa hegemónica...[...] Subalternos bajo la colonia, estos grupos seguirán en la misma condición, a veces incluso agravada, bajo la república. Es justamente en este plano, el estructural, donde la revolución argentina alcanza sus límites: al no trastocar la estructura social, al no modificar radicalmente la vieja sociedad, la revolución no se hace social. (Ansaldi, 1989:39)

En este proceso de constitución, para nada lineal, del Estado nación y del mercado nacional, se producen luchas internas con influencias externas por la consolidación del modelo. Es así que se llevaron adelante campañas por ampliar y definir los márgenes del territorio y el predominio de una figura nacional que detentara el monopolio de la fuerza y el control sobre la sociedad. Ello implicaría luchas constantes entre sectores de las burguesías de las distintas provincias, pero además la eliminación violenta de la disidencia, lo que supuso en el caso de los sectores subalternos, la subordinación, la derrota o el exterminio según los casos, así como la limitación del ejercicio del derecho de ciudadanía.²⁶

En este marco, la universalización de la educación encontró grandes detractores a lo largo del siglo XIX, ya que suponía un riesgo acrecentar el saber/poder de sectores que hasta entonces se habían mantenido dominados bajo el poder de turno. Esta es una de las tensiones y contradicciones importantes que pueden observarse en la implementación de un proyecto moderno en nuestras tierras. Esta resistencia a la generalización de la educación sería contradictoria al espíritu moderno e iluminista reinante, que era reconocido por los intelectuales y secto-

26 Estas ideas están trabajadas por Ansaldi en el texto citado. Además se recuperan aportes de otros autores que problematizan el proceso de inclusión/exclusión de determinados sectores sociales desde la conformación del estado Nacional y el rol de la escuela en el mismo. Se retoman aportes de Inés Dussel (2003-2006), Mariano Palamidessi (2006), entre otros.

res de poder en Argentina. La escuela sería un símbolo de modernidad y civilización, al tiempo que se la miraba con recelo por parte de estos sectores dominantes que no estarían dispuestos a ceder sus privilegios, fortalecidos por ciertas formas de saber y poder.

Esto ha sido señalado por un académico brasileño, Roberto Schwarz, quien propone que, dadas estas condiciones, el liberalismo latinoamericano era una idea 'fuera de lugar', que combinaba la adopción de formalidades de la filosofía social liberal con la defensa del sistema oligárquico. [...]...la relocalización del liberalismo en tierras latinoamericanas puso a los liberales en el brete de reconocer que las ideas liberales eran tan impracticables como imposibles de rechazar.²⁷

En el caso argentino, ante la necesidad de los grupos dominantes de organizar la vida social, fortalecer la centralidad del Estado nación y expandir el territorio, se dispusieron instituciones escolares con la misión de educar al soberano y convertir a los habitantes en ciudadanos.

La ley 1420 de educación obligatoria, gratuita y laica -más bien de religiosidad restringida- que se sancionó en 1884, fue la base legal del desarrollo de un sistema educativo nacional. En ella y en la legislación subsiguiente se hizo evidente la filosofía educativa de la elite oligárquica, que puede sintetizarse de la siguiente manera: todos debían ser socializados de la misma forma, sin importar sus orígenes nacionales, clase social o religión; la escolaridad era concebida como un terreno neutro y universal que abrazaba a todos por igual. El sistema escolar público se convirtió en una máquina de asimilación de la población provincial e inmigrante, a través de dos medidas principales: la extensión de la escuela primaria y la formación centralizada de los docentes. (Dussel, 2004).

Sin embargo, esta inclusión social en este modelo conlleva a exclusiones. Poder conformar una identidad nacional común, implicaba negar identidades particulares; los inmigrantes debían abandonar sus

27 Los aportes de Roberto Schwarz son planteados por Inés Dussel en "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista", publicado en Cuadernos de Pesquisa, v.34, n. 122, año 2004.

lenguas, costumbres, sus héroes, sus formas de vestir y relacionarse.

El sistema escolar participó activamente de esta campaña, que recibió el pomposo título de “Cruzada patriótica”, que implicaba control y vigilancia de cerca para observar si se practicaba el español correcto, las memorias correctas, entre otras cuestiones.

(En Argentina) “...este dispositivo de la escuela primaria supuso formas de inclusión social que también conllevaron exclusiones, porque fueron inclusiones basadas en una subordinación política, cultural y económica. La autoridad cultural que construyó la escuela primaria implicó la formación de una identidad nacional común que requería el abandono de las identidades propias de los inmigrantes y de otras culturas que no fuera la cultura dominante; también suponía desigualdades de género, y perspectivas racistas y exclusoras. (Dussel, 2006:95)

De este modo, es posible plantear que a la par del paradigma de la educación común en Argentina -de la integración social y la homogeneización- se desarrolla la construcción de un modelo de prácticas educativas que diferenciaron los sectores sociales a los que se dirigía. Si bien los enunciados sobre las bondades de la educación y de la universalización de la escuela apuntan a un sujeto social nacional, en las prácticas las diferencias sustanciales en el cumplimiento de esos principios estarán cruzadas por percepciones de clase.

Puede verse a partir del desarrollo de la pedagogía normalizadora cómo se va definiendo una escolarización que parte de la educabilidad de gran parte de la población y que al mismo tiempo opera una serie de jerarquizaciones y clasificaciones que congelan y cristalizan relaciones sociales más generales, y que postulan un vínculo autoritario entre las generaciones y también entre el estado y el pueblo. El docente, representante del estado, ejecuta y practica una serie de discriminaciones entre sus alumnos, obligados a desempeñarse de acuerdo a normas rígidas de supuesta base científica y profundamente sospechados ante la menor desviación de ‘atavismos’, ‘barbarie’, ‘imbecilidad’. (Dussel, 2004:322)

Las ideas de los pedagogos “normalizadores” europeos y norteamerica-

nos, influyeron en los pedagogos y maestros normalizadores argentinos, quienes tuvieron un rol protagónico en la construcción de nuestro sistema educativo a fines del siglo XIX y principios del XX. Como se señaló, las primeras escuelas normales creadas en Argentina, la Escuela Normal de Paraná y las Escuelas Normales 1 y 2 de Capital Federal, se constituyeron en verdaderos centros de formación que irradiaron las ideas de la pedagogía normalista, que tuvo preponderancia en la enseñanza y aprendizaje en el nacimiento del sistema educativo nacional.

Rodolfo Senet (1872-1938)²⁸ y Víctor Mercante (1870-1934)²⁹ entre otros, fueron algunos de los principales representantes del normalismo argentino, que en nuestro país significó una combinación peculiar de positivismo, krausismo y otras corrientes de la época. Sus postulados se sostenían en la confianza de la educabilidad de los sujetos, en la ciencia y en el progreso, en el papel central del magisterio en la formación de los niños y la creencia de que el estudio científico de la pedagogía permitiría encontrar las leyes y métodos más eficaces para la enseñanza.

El positivismo, tomaba las ideas del pensamiento de Augusto Comte y de Heriberto Spencer referidas a la valorización de las ciencias naturales, la utilización del método experimental y la aceptación del evolucionismo como explicación del origen del universo y del hombre, en oposición a la concepción religiosa. La Escuela Normal de Paraná y las escuelas de esa modalidad que se crearon con posterioridad a ésta en las principales capitales provinciales del territorio nacional de la época, fueron los principales centros de difusión de estas ideas en el marco de la corriente educativa conocida con el nombre de normalismo.

En cuanto al krausismo³⁰, que debe su nombre al pensador postkantiano

28 Fue profesor de Antropología, de Psicología Anormal y de Psicopedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y docente de la Escuela Normal de Profesores “Mariano Acosta”. Introdujo las teorías evolucionistas en sus numerosos textos producidos.

29 Egresado de la Escuela Normal de Paraná, estuvo al frente de dos escuelas normales de provincias y se dedicó también a la investigación psicopedagógica en la Universidad Nacional de La Plata.

30 Es posible concebir al krausismo argentino como un movimiento generacional jurídico, pedagógico y político, en tanto que sus principales representantes Julián Barraquero (1856-1935) y

alemán Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832), es una doctrina que defiende la tolerancia académica y la libertad de cátedra frente al dogmatismo. Del conjunto de normalistas argentinos, Carlos Norberto Vergara (1859-1928) será uno de los principales representantes de esta corriente a diferencia de otros normalistas que se identificaban más cercanos a las ideas del positivismo comtiano. Vergara arremetió desde sus escritos de juventud - como el dedicado a los maestros *El Instructor Popular* o *Educación República*, su primer libro -, con los que inaugura la primera campaña pedagógica krausista en la Argentina, contra una “falsa educación” planteando una fuerte crítica hacia la educación dogmática impartida en escuelas, colegios y universidades en las que no sólo “se enseñan teorías y doctrinas como permanentes y definitivas; siendo que las teorías evolucionan de modo que resulta falso hoy casi todo lo que se tenía por verdadero (...)” sino que además “lo que se enseña es doblemente falso, por la forma antinatural y absurda en que se pretende sea aprendido, según el programa arreglado por los maestros, en el que se olvida el verdadero programa marcado por la evolución espontánea del espíritu (...)” (Vergara:1916, 14-15 citado en Alvarado).

2. 3. 2. El espacio material: la construcción de escuelas y el proyecto modernizador

Las escuelas-palacio y las escuelas-tipo

Luego de esta breve caracterización acerca de las particularidades que el proyecto modernizador tuvo en Argentina, interesa realizar algunas consideraciones referidas a nuestro objeto específico. Al igual que

Wenceslao Escalante (1852-1912), Carlos Norberto Vergara (1859-1928), Hipólito Yrigoyen (1852-1933), respectivamente, nacieron a mediados del siglo XIX. Pero no sólo se trató de un movimiento generacional, sino que su dimensión pudo ser rastreada en pensadores americanos, de allí que pueda pensarse, como lo sugiere Arturo Andrés Roig (2006: 11-113) como un movimiento regional: José Martí (La Habana, Cuba), Miguel Antonio Caro (Bogotá), Eugenio María de Hostos (Puerto Rico), Antonio Bachiller y Morales (Cuba), Bartolomé Herrera y Alejandro Deústua (Perú), Prudencio Vázquez (Uruguay), José Silva Santisteban (Bolivia) y Patricio Muniz, Xavier Matos y Galvão Bueno (Brasil) (ROIG, 2006). Fuente: Mariana Alvarado (CONICET) Proyecto: Diccionario Del Pensamiento Alternativo II. Educación alternativa. Disponible en <http://cecies.org/articulo.asp?id=235> (consulta realizada el 3 de enero de 2015)

lo describen Varela y Álvarez Uría (1991) en España, aquí también, la promulgación de leyes que propendían a la inclusión y la obligatoriedad de la escolaridad para la población y la creación de escuelas, fueron fundamentales en la construcción de este dispositivo civilizador. En este sentido, la elite dirigente de finales del siglo XIX en Argentina, tuvo entre sus principales objetivos la incorporación de nuestro país al proyecto modernizador y la construcción de la identidad del mismo. En este marco, el papel de la educación primaria fue fundamental, acompañada por la construcción de importante obra pública³¹, como mundo material que corporiza el incipiente Estado nación, y la decisión del sector gobernante de avanzar en esa dirección.

Un tiempo antes, hacia mediados del siglo XIX, Sarmiento ya proyectaba un sistema educativo moderno y sabía claramente la prioridad que la sede material, o sea el edificio, tenía respecto al éxito del emprendimiento. “Antes de pensar en establecer sistema alguno de enseñanza, debe existir un local de una forma adecuada” (Sarmiento, 1949:235).

Nuestras escuelas deben (...) ser construidas de manera que su espectáculo, obrando diariamente sobre el espíritu de los niños, eduque su gusto, su físico y sus inclinaciones. No solo debe reinar en ellas el más prolijo y constante aseo (...) sino también tal comodidad para los niños y cierto gusto y aun lujo de decoración, que habitúe sus sentidos a vivir en medio de esos elementos indispensables de la vida civilizada. (p. 248)

En las citas anteriores puede observarse cómo Sarmiento instala las ideas de *higiene* y *espectáculo*, como condición para el ingreso a un mundo civilizado. Además utiliza la figura de la escuela como *fábrica*, como máquina de instrucción. Desde las páginas de su *Educación Popular*, publicado en 1849, dedicó un capítulo al análisis

³¹ En ese momento cobraron un notable impulso los proyectos para la biblioteca nacional, museos, congreso, tribunales, hotel de inmigrantes, sedes de policía, instalaciones militares, a la par de la infraestructuras de servicios, ferrocarriles, obras sanitarias y puerto. Esto evidencia una concepción de los sectores de poder que articula proyecto de modernización, obra pública, organización de la administración pública y burocracia estatal en un proyecto más general de conformación del Estado nación.

de las condiciones materiales de los edificios escolares, con un estudio comparativo de tratados de arquitectura escolar y observaciones críticas *in situ*, durante sus viajes por Estados Unidos, varios países de Europa y África. En esa misma publicación Sarmiento sostenía que las escuelas debían construirse en terrenos donados e inspirado en la experiencia norteamericana, realizarlos en colaboración entre padres, vecinos y municipios.

Con la sanción de la Ley de educación 1420, el papel del Consejo Nacional de Educación (CNE) fue central como órgano encargado de la elaboración integral del proyecto educativo³², del cual dependieron todas las decisiones referidas a terrenos, sitios, normativa, características arquitectónicas y financiación de la construcción de escuelas primarias y mantenimiento de las existentes, separándola de la otra obra pública, otorgándole una prioridad indiscutida y generalizada. Estas decisiones se tomaron en un complejo escenario atravesado por diversos intereses e ideologías que se hacían presentes en los principios estéticos, higiénicos y pedagógicos de estos edificios, a su vez enmarcados en debates más generales sobre el proyecto cultural y político del tipo de Estado, consolidándose, no sin dificultades y resistencias, el laicismo, la científicidad y el control social.

Entre 1884 y los primeros años del siglo XX pueden identificarse dos tipos de construcciones de edificios escolares, exclusivamente para escuelas primarias públicas, que corresponden a dos momentos en los que puede leerse el estado de discusión y debate del modelo representacional de nación, en correspondencia – no casual- con las dos presidencias de Roca.

La arquitecta argentina Claudia Shmidt (2000) describe y analiza³³ estos dos modelos, denominándolos por un lado “escuelas- palacio” (1884-

32 Inicialmente el Consejo -según la ley 1420- tuvo jurisdicción sobre las escuelas de la capital, colonias y territorios nacionales. También estaba bajo su dependencia, la Biblioteca Nacional de Maestros, entre otras. Con la ley 4874, conocida como Laínez de 1905, sus competencias se extendieron a las provincias mediante la creación de escuelas primarias. Así, se transformó en una organización de alcance nacional, con importantes recursos, un cuantioso personal y una estructura organizativa vertical que llegaba a las más alejadas zonas del país.

33 El periodo analizado se limita a la ciudad de Buenos Aires.

1886) y por el otro, plan de escuelas tipo (1899-1902) y representan la lucha entre dos modelos de escuelas, concebidas como una “máquina higiénica” y “templo del saber”. En esos tiempos la arquitectura escolar estaba fuertemente condicionada desde la gestión política y por un clima cultural del país en plena conformación, por lo cual, si bien el CNE indicaba atender, en las construcciones, al problema de la higiene, lo que implicaba ajustes entre cuestiones morales, técnicas y pedagógicas, el otro problema en el plano de la construcción de la cultura material, era la creación de una tradición, constituir un pasado como sostén a partir del rescate de ciertos valores republicanos.

Veamos ahora una breve caracterización de los dos modelos planteados de escuelas primarias públicas, que corresponden a dos momentos concretos de la consolidación material de una importante cantidad de escuelas primarias en Buenos Aires.

a. **Las escuelas-palacio (1884-1886):**

Cuando se sanciona la Ley 1420 y entra en funcionamiento el CNE, ya estaban en marcha 14 de los 54 edificios escolares que en el lapso de dos años, entre 1884 y 1886, inauguró el gobierno de Roca. En estas primeras escuelas es posible leer algunas claves del debate que se anudaba en torno al programa pedagógico, preceptivas higiénicas y la construcción de una identidad institucional y nacional.

Hasta ese momento las escuelas funcionaban en casas alquiladas, no había habido prácticamente inversión en la construcción de escuelas. En este sentido, la decisión del presidente Roca marca un grado de compromiso inédito hasta el momento. El Estado, a través del CNE convocó a los más destacados arquitectos e ingenieros³⁴ en actividad en Buenos Aires para proyectar, dirigir, inspeccionar y aconsejar acerca de las condiciones del sitio de los terrenos de las escuelas. Muchos de estos profesionales pertenecían a la elite porteña y consideraban que formar

34 Fueron convocados figuras como Joaquín Belgrano, Carlos y Hans Altgelt, Francisco Tamburini, Carlos Morra, Dumangin, Lebeau, Muñoz, Battle, Christophersen y Buschiazzo, entre otros.

parte del staff del CNE les daba gran prestigio; por ello muchos donaron sus honorarios y trabajaron gratis en estos proyectos. (Shmidt, 2000)

La normativa que regulaba estas acciones en nuestro país fue adoptada de la existente en Europa y se reproducía en el *Monitor de la Educación Común*³⁵. Se indicaba que la escuela debía estar en sitio elevado, seco, bien aireado, soleado, separado de las construcciones vecinas, que sus entradas no desemboquen en calles de mucho movimiento para que no se constituya en un peligro para los niños, lejos de cementerios, fabricas, rodeadas de jardines y alejadas de la vía pública.

Sin embargo, estos requerimientos fueron de difícil aplicación ya que había que compatibilizarlos con la arbitrariedad de los terrenos de Buenos Aires entre medianeras. En cuanto a la resolución arquitectónica del programa pedagógico se tuvo en cuenta: la articulación espacial del disciplinamiento, la distancia maestro-alumno, la homogeneización a partir de la reunión de una considerable cantidad de estudiantes y la circulación de aire, a la vez que los edificios representaran soberbios monumentos acordes al proyecto político, cultural e institucional. En este sentido los profesionales ingenieros y arquitectos se destacaron por su posicionamiento experimental en la construcción de este primer grupo de escuelas. La organización jerárquica del programa respetaba siempre el mandato pedagógico: un sector principal que reúne la dirección, administración, vestíbulos y vivienda del director sobre el que se concentraba la carga representacional de la fachada; otro sector de aulas, patios y circulaciones y finalmente aulas y baños separados. (Shmidt, 2000)

Este tipo de decisiones en política educativa, en su dimensión material y espacial, no estuvo exenta de contradicciones, reproduciendo, tensando y habilitando en este sector debates que también se desarrollaban en

35 *El Monitor de Educación Común* es una revista fundada en 1881 por Domingo Faustino Sarmiento en su cargo de Superintendente General de Escuelas. Desde sus inicios, la revista se propuso difundir las resoluciones de las autoridades nacionales destinadas a la organización del sistema educativo y contribuir a la formación del personal docente. Además, se dedicó a la temática cultural y educativa mediante la publicación de noticias, notas de opinión, reseñas bibliográficas, traducciones de libros y artículos extranjeros, notas literarias e históricas, panoramas de lo que acontecía en la educación en otros países y reflexiones sobre la educación en la Argentina.

otros escenarios respecto al modelo de país, modo de gobierno y formas de materialidad que representen esas decisiones. Entre los debates pueden mencionarse:

Lo que se mantiene vivo en la discusión particular de la escuela argentina, es la pregunta por el *carácter* que había que imprimirle. Si tenía que ser modesta –cuestión sobre la que las opiniones estaban divididas- ¿era compatible entonces, la “modestia” con la belleza? Y a su vez, ¿cómo se conjuga la “belleza” con las demandas técnicas provenientes del campo de la higiene? (pág.72)

Otras cuestiones en debate fueron por un lado, la posibilidad de la repetición en los modelos de edificios para escuelas, en el sentido de tipos reproducibles o proyectos-modelo, frente a otras posiciones que sostenían que cada escuela debía ser pensada según el terreno y el contexto, sin responder a un patrón común en su construcción. Por otro lado, se debatía en torno al potencial representacional del edificio; en algunos casos se proponía una moderación expresiva con pocos elementos en la fachada y edificios de una sola planta, y en otros casos se proponía la fachada como punto de concentración simbólica institucional con gran cantidad de ornamentos y relieves. Estos últimos edificios fueron genéricamente denominados escuelas-palacios. La tensión era entre monumentalidad y sencillez, debate que representaba y enraizaba, sin duda, diferentes posiciones y concepciones políticas, culturales e institucionales. (Shmidt, 2000)

En 1886 sucedió un hecho inédito en nuestro país: el presidente Julio A. Roca inauguró 40 escuelas en un solo día³⁶. El gobierno organizó un lanzamiento espectacular de inauguración de esa obra pública, fiesta en todos los edificios, con circuitos en forma de caravana que iban de una escuela a otra. La ceremonia central tuvo lugar en la escuela proyectada por el arquitecto Carlos Morra, de calle Callao 210³⁷.

36 Se construyeron 64 escuelas en cuatro años.

37 Esa escuela se denominó Petronila Rodríguez. Actualmente Palacio Pizzurno o Palacio Sarmiento, hoy Callao y Marcelo T. de Alvear.



76

Escuela Petronila Rodríguez en construcción Fuente:[http://es.wikipedia.org/wiki/Palacio_Pizzurno#mediaviewer/File:Palacio_Pizzurno_\(Witcomb\).jpg](http://es.wikipedia.org/wiki/Palacio_Pizzurno#mediaviewer/File:Palacio_Pizzurno_(Witcomb).jpg)



Escuela Petronila Rodríguez Fuente: <http://www.arcondebuenosaires.com.ar/pizzurno-petronila-panoramikk.htm>

En esa inauguración el entonces Presidente del CNE, Benjamín Zorrilla, expresó:

(Nuestros edificios escolares) (...) imprimirán también su verdadero carácter a la escuela argentina, reuniendo en su hermoso recinto a todos los niños cualquiera sea su clase social, su nacionalidad y sus creencias, dando a todos igual educación, suprimiendo las jerarquías, que irritan el espíritu de los desheredados proponiendo por medio de iguales atenciones y cuidados, suavizar las diferencias sociales (...) Enseñándoles a amar a la patria que tantos beneficios derrama sobre ellos gratuitamente.³⁸

Shmidt (2000) analiza las crónicas periodísticas referidas al evento y comenta que las notas editoriales eran, en general, laudatorias respecto del hecho concreto, en tanto síntoma de crecimiento y madurez del país. Pero las críticas recayeron en la idea de escuela-palacio. El periódico "La Patria" puntualizó su foco en la falta de pureza de un estilo arquitectónico determinado, aunque reconoce la distribución espacial acordes al higienismo. En tanto "La Razón", luego de dar la bienvenida al triunfo del laicismo lanzaba un feroz ataque:

(...) ¿Corresponde la parte fundamental con la parte monumental?, ¿Es sólida la instrucción como la edificación?, ¿Es brillante el resultado obtenido por el maestro en la inteligencia del niño, como el resultado que obtuvo el arquitecto con la edificación de ese espléndido palacio? Quisiéramos poder contestar afirmativamente pero la verdad nos impide hacerlo. (...) Lo que falta pues es que el fondo corresponda a la forma y que esos suntuosos albergues de la niñez sean verdaderos centros de educación y de enseñanza. (p.75)

Se observa el juego entre la marca y el efecto, entre el edificio escolar como objeto material y como provocador de conductas y resultados en los alumnos; el juego entre el carácter de los edificios y el destino de los mismos. La crítica provocaba la definición del carácter de la escuela

38 Discurso del presidente del CNE, Dr. Benjamín Zorrilla, reproducido del periódico "La Patria" "Inauguración de 40 edificios escolares. 3 de Octubre 1886" en: *El Monitor...* año VII, Buenos Aires, Octubre 1886, Nro.104, pág.97.

argentina. Sin duda, el estilo de este grupo de escuelas estuvo orientada a la construcción de una cultura material que diera soporte al armado de un relato histórico, que se articula con la creación de monumentos, organización de las fiestas patrias, la puesta en valor de objetos, etc. (Shmidt, 2000)

b. Escuelas –tipo (1899-1902)

Hacia mediados de la década de los ´90 la construcción de edificios escolares se detiene, fundamentalmente por la grave crisis económica que atraviesa el país. La nueva presidencia de Roca (1898-1904) retomó la iniciativa pero con una nueva actitud. La producción de escuelas dejó de ser un conjunto de proyectos individuales para constituirse en un plan de escuelas -tipo, clasificadas por la forma del terreno y la cantidad de alumnos. Estas escuelas daban una imagen institucional homogénea.

Recuperando el aporte de Lefebvre (1991) cuando refiere a la representación del espacio como un lenguaje, que el autor denomina los espacios concebidos, podríamos hipotetizar que el centro de esa concepción para el poder, en ese momento, parece desplazarse desde una representación material de la escuela como posibilitadora de ascenso social a otra referida a la homogeneización de la inmigración, para lo cual la producción de “escuelas iguales” sería un importante aporte.

El arquitecto Carlos Morra³⁹, Director de Arquitectura del CNE, fue el encargado de elaborar el proyecto en el que abordó dos cuestiones

39 Según Claudia Shmidt (2000) la elección del arquitecto e ingeniero italiano Carlos Morra por parte de Roca fue estratégica. Morra estaba vinculado por un lado, a la elite dirigente y por otro lado, había diseñado y construido gran variedad de instalaciones militares, como las sedes del Tiro Federal, los cuarteles y polvorines de Liniers, además de las escuelas mencionadas durante la primer presidencia de Roca. Se destaca esta faceta de Morra pues la adjudicación directa del Plan de Escuelas se da en el marco de la tensión militar que generaba la posible guerra con Chile. Luego de dos décadas en que el enfoque militarista había logrado penetrar en educación bajo distintas formas –batallones escolares, incorporación de la educación física a la currícula, etc. - Morra representa el sector que veía a la escuela como el ámbito apropiado para reforzar la nacionalidad, formar una disciplina de orden y obediencia propia del soldado.

centrales hasta ese momento en la arquitectura escolar: la aplicación de los principios higiénicos y el problema de la representación.

En el terreno pedagógico, Morra suscribía por su formación a la organización de partes según jerarquía. En este sentido propuso una revalorización del patio como elemento clave del programa escolar. Esta decisión podría estar asociada por un lado a la influencia militarista de la época y a la incorporación de la Educación Física al currículum escolar

(el patio) Dejó de ser un reservorio de aire renovado, para convertirse en un “sitio donde los alumnos puedan ejercitar las fuerzas corporales, dando tregua a los trabajos de la imaginación y restablecer el equilibrio de ambas”. La impronta del militarismo y de la incorporación de la educación física, convirtieron al patio en un sitio clave para el juego, “como piedra de toque del carácter” pero, desde el control corporal. (Shmidt, 2000:77)

El punto clave del plan de escuelas-tipo, lo constituyó la fachada. El acceso compuesto a modo de arco de triunfo con frontis saliente y pilastras de orden doble corintio. El aventanamiento como único elemento protagónico –además de las cornisas- varían según cantidad de aulas y forma del terreno. Todos los tipos desarrollaron dos niveles en el frente independientemente de la capacidad.

Esta decisión es la que permite sostener siempre la escala de la entrada a los soberbios monumentos (...) el carácter que hay que imprimirle a la educación, debe continuar siendo en algunos aspectos “soberbio”, aunque menos “lujoso”, pero nunca “modesto”: la utilización de una ornamentación concentrada en un solo punto –el umbral- modera y ajusta una expresión que apela sin embargo, a otras formas contundentes, como el arco triunfal, el frontis y la referencia al orden corintio –el más celebratorio de los órdenes clásicos-. (Shmidt, 2000:78)⁴⁰

40 Estos conceptos de “soberbio, lujoso y modesto” son destacados del discurso pronunciado por Roca en la ceremonia inaugural de una veintena de edificios, coincidente con los festejos del 25 de mayo, hacia el final de su mandato.



Carlos Morra, CNE. Escuela Infantil, Salguero y Julián Álvarez, Buenos Aires, 1901. Fuente: Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina 1600-1975. Fabio Gremientieri - Claudia Shmidt



Carlos Morra, CNE. Escuela, Agrelo esq. Artes y Oficios, Buenos Aires, 1901. Fuente: Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina 1600-1975. Fabio Gremientieri - Claudia Shmidt

Pocos meses antes del lanzamiento de las escuelas primarias de Roca, el médico Francisco Súnico⁴¹, fundó y dirigió la Inspección Médica de Instrucción Pública, dependiente del Ministerio, pero no del CNE. Este organismo tenía por función verificar la aptitud higiénica de los edificios escolares. Apenas asumió publicó el texto *Nociones de higiene escolar*, en 1902. El texto propone la construcción de edificios escolares con un modelo de internado laico. Esta tipología de construcción implicaba pabellones aislados, con importantes espacios para patio y jardines al aire libre, ubicados en zonas suburbanas o de baja intensidad.

Súnico fue crítico de la política edilicia del CNE, en particular de las escuelas-tipo ya que no respondían, en muchos de sus aspectos a los criterios higiénicos exigibles.

El modelo de Súnico, era sin duda de un modernismo radical: la escuela formaba parte de otro proyecto educativo en el que la higiene domina y organiza el sistema pedagógico imprimiéndole un carácter laico a partir de la homogeneidad, transparencia y ausencia de ornamento. Allí la “marca” que imprime el carácter estará impresa en una máquina higiénica que funcionaría dentro de un cuidado “entorno natural”. (Shmidt, 2000:80)

2. 3. 3. Las primeras Escuelas Normales en Córdoba

Las experiencias arquitectónicas y pedagógicas analizadas constituyen una parte importante, pero es necesario reconocer que se trata sólo de una parte ya que quedan fuera de este análisis, por un lado, las escuelas primarias de las provincias que tenían a su cargo la provisión del servicio educativo, por otro lado, los colegios secundarios, algunos de ellos fundados por órdenes religiosas – como el caso de los Jesuitas – que posteriormente quedan bajo la órbita del estado nacional y provincial y, por último, las instituciones encargadas de formar los maestros, como las escuelas normales. Si bien, la producción bibliográfica, que analiza los procesos de materialización y la arquitectura de los establecimientos

escolares en las provincias es escasa⁴², fundamentalmente porque ha prevalecido la atención a los sucesos acontecidos en Buenos Aires – manifestación de una geopolítica de la producción de conocimiento –, se plantean a continuación algunas consideraciones relativas a las escuelas normales de la ciudad de Córdoba.

Las escuelas normales en Córdoba tienen dos orígenes, uno nacional, como el caso de la Escuela Normal “Alejandro Carbó”, y otro provincial, como los casos de las escuelas normales “Juan B. Alberdi” y “José V. de Olmos”.

a. **La escuela Normal Nacional**

En cuanto a la escuela normal nacional, puede señalarse que su concreción sufrió un prolongado y complejo derrotero de inconvenientes, en el marco de las tensiones y disputas entre el gobierno central de Buenos Aires y el de la provincia⁴³. Entre la legislación de la época que sostenía la expansión de las escuelas normales se encuentra la Ley del 13 de octubre de 1875, por la cual el Poder Ejecutivo Nacional quedaba autorizado para

“establecer una Escuela Normal de Maestros de Instrucción Primaria en la capital de las provincias que lo solicitaran y que ofrecieran como base un local apropiado provincial o municipal (...) Terminado el primer curso de enseñanza, el P.E., entregará las

42 Una excepción a esta situación lo constituye el caso de la provincia de Santa Fe, donde, según nuestra búsqueda bibliográfica, hay importantes producciones referidas a la arquitectura escolar y a la vinculación entre la pedagogía y la infraestructura educativa. Ver por ejemplo: Serra, S. y Trlin, M. “Encuentros y desencuentros entre innovaciones educativas y espacio escolar en la provincia de Santa Fe”. *International Standing Conference for The History of Education*. ISCHE 33, San Luis de Potosí. México, 2011; Serra, S. y Trlin, M. *Habitar la escuela luego del discurso crítico: el destino de las regulaciones espaciales en la escuela no graduada*. Congreso PreAlas, 2013, Argentina; Barbieri, P. (2014) *La arquitectura escolar. Una mirada desde la estética de la vida cotidiana*. En *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar (1870-1945)* Director Pablo Pineau, Buenos Aires, Editorial Teseo.

43 Entre los primeros intentos infructuosos se registra el del Dr. Fenelón Zuviría en 1877, que siendo el Director General de Escuelas de la provincia, peticiona al gobierno la creación de dos escuelas normales en la provincia de Córdoba.

Escuelas Normales a las Provincias que se obliguen a sufragar los gastos que demande su sostén, ya sea su totalidad o acogiéndose a la ley de septiembre 25 de 1871.” (Artículo 1º)

Esta última ley prescribía las obligaciones de la Nación y de las provincias en lo referido al sostenimiento de las escuelas normales. No obstante esta normativa, la provincia no logró disponer rápidamente de un edificio, provincial o municipal, exigido como condición en la misma. Durante el gobierno de Julio A. Roca (1880-1886), el gobernador de Córdoba Miguel Juárez Celman, ofreció la Escuela Graduada de Maestras como base para la instalación de su análoga nacional. El gobierno nacional aceptó la propuesta y el 1 de febrero de 1884 sancionó la ley nacional que dio origen a la Escuela Normal Nacional de Maestras en Córdoba. En ese mismo instrumento legal se designó a Francisca Armstrong⁴⁴ como directora. Finalmente la escuela no se abrió en ese edificio sino que en el mismo año se propuso y aceptó otro espacio en una casona ubicada en la calle Alvear, entre las actuales Olmos y Lima⁴⁵. La directora Armstrong, fue trasladada en 1888 a otra escuela nacional en la ciudad de San Nicolás, siendo reemplazada por la Prof. Maria Soufloni de Coussd, quien ante el aumento de alumnas demanda otro edificio de mayor capacidad, por lo cual la escuela se muda al edificio donde actualmente se encuentra la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, mientras algunas de sus aulas funcionaron por un tiempo en dependencias del Teatro San Martín de la capital cordobesa. (Page, 2004:91-93)

Siendo director del Departamento de Obras Públicas de la Nación el Ing.

44 Maestra norteamericana, de religión protestante. Llegó a Argentina en 1879 convocada por Sarmiento, quien la destinó en los primeros tiempos a la Escuela Normal de la provincia de Catamarca.

45 La creación de la escuela no estuvo exenta de ser atravesada por las luchas y disputas entre sectores laicos y católicos de la época. “En abril de 1884, Ramón J. Cárcano había expuesto su tesis sobre “Hijos adulterinos, incestuosos y sacrílegos”, que sembró muchos vientos en esta ciudad monacal. Por su parte el Obispo Jerónimo Emiliano Clara respondió con una enérgica homilía donde, además, desaconsejaba que las niñas concurrieran a aulas comandadas por “maestras protestantes” (La Voz del Interior, domingo 31 de mayo de 2009, en ocasión de cumplir la escuela 125 años)

Juan Pirovano, se le encargó en el año 1888 al Arq. Francisco Tamburini, funcionario también de esa repartición, realizar dos anteproyectos para la construcción de la escuela en Córdoba. Aprobado uno de ellos, el gobierno provincial, en marzo de 1905, donó un terreno a la nación para la construcción de la Escuela Normal. El inicio de la construcción tuvo lugar en el gobierno del Dr. Figueroa Acorta y la activa gestión de su por entonces directora, la maestra Rosario Vera Peñaloza, quien ocupó ese cargo desde 1907 hasta 1910, reemplazada por la señora Trinidad Moreno. (pág. 95)

El edificio de la Escuela Normal ocupó la totalidad de la manzana, frente a la actual Plaza Colón que fue construida hacia fines de la década de 1880. Con un amplio retiro donde se plantó una variedad de árboles y rodeada por una reja perimetral y amplios portones de ingreso, se convirtió en el establecimiento de mayor superficie construido en ese período en Córdoba, con más de 5.000 metros cuadrados.

...del palacio italiano del Renacimiento, con la sucesión de los patios, aquí se repitió cuatro veces, girando la construcción en torno a ellos, por donde se abrían las aulas...y amplias galerías...Su proyectista acudió a jerarquizar el edificio proponiendo el sector del frente principal y laterales con doble altura...tres importantes arcos de ingreso que igualmente se repiten en la parte posterior del edificio...entrantes y salientes...cornisas destacadas...columnas y otros recursos estilísticos conforman una libertad y monumentalidad en un sobrio diseño...en el interior aflora una austeridad que en cierta manera se quiebra por la infaltable monumentalidad de la escalera de acceso a la planta alta.” (Page, 2004:96)

Como puede notarse en la descripción del arquitecto cordobés Carlos Page, el edificio de la Escuela Normal Nacional en Córdoba, comparte los trazos y los símbolos definidos, en esa época, para este tipo de escuelas y que hemos analizado en párrafos anteriores. Seguramente, el hecho de que la construcción estuvo a cargo de la nación, fue un punto determinante en su fisonomía y arquitectura que termina cristalizando un conjunto de ideas y prácticas pedagógicas y culturales de sectores influyentes de la época, como también evidencia la presencia de la



Carlos Massini, MOP. Escuela Normal de Córdoba “Alejandro Carbó”, 1908. Fuente: Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina 1600-1975. Fabio Grementieri - Claudia Shmidt.

jurisdicción nacional en la construcción de condiciones para viabilizar la formación docente en la provincia.

b. Las escuelas Normales Provinciales

En la primera década de 1900 se comenzó la construcción de diversos edificios educacionales en la provincia de Córdoba, de acuerdo al Decreto del 11 de enero de 1906, por el cual “el gobierno local se declaraba acogido a la ley nacional sobre fundación y sostenimiento de escuelas y construcción de edificios escolares.” (Page, 2004:97)

La Ley N°1612, de 1902, autorizó la construcción de un edificio para la **Escuela Graduada Superior Normal de Niñas**, en la actual esquina de Humero Primo y Avenida General Paz. El proyecto fue realizado y

entregado un año después por el arquitecto italiano Carlos Morra, que como señalamos ya había participado de este tipo de edificaciones en la ciudad de Buenos Aires y ocupado diversos cargos como funcionario en el CNE, en Construcciones Militares y en el Ministerio de Obras Públicas de la Nación.⁴⁶

En la arquitectura de la Escuela Graduada Superior Normal de Niñas, “predominan los grandes espacios interiores destinados para jardines y patios para ejercicios físicos.” (pág. 98) Seguramente el arquitecto plantea estos espacios considerando las ideas propuestas por el Higienismo donde la ventilación, la circulación del aire, la iluminación y el contacto con la naturaleza son preceptos centrales. Es así que, la escuela se estructura a partir de un gran patio central, las aulas están alrededor de este patio, comunicadas por un pasillo amplio y extenso.

En septiembre de 1906 se inauguró el edificio, bajo la gobernación de José V. de Olmos y se lo denominó “Juan B. Alberdi”. “Setecientas noventa maestras egresaron de ese establecimiento que funcionó hasta 1933, en que fue convertido en escuela primaria.” (pág.100)

El edificio de la **Escuela Superior de Niños Varones**, fue inaugurado el 4 de noviembre de 1909, durante la gobernación interina del Dr.



Escuela “Juan B. Alberdi”,
En la actual esquina de
Humero Primo y
Avenida General
Paz. Fuente: [http://
cordobadeaño.com.ar/
capital/](http://cordobadeaño.com.ar/capital/)

46 Además de estos cargos en la administración pública fue presidente de la Sociedad Central de Arquitectos con sede en Capital Federal; nótese que se trata de un profesional muy influyente de la época y que logró ocupar posiciones estratégicas en el diseño, planificación y ejecución del espacio público en nuestro país.

Eliseo Cantón. La escuela lleva el nombre de “José V. de Olmos” porque durante su gobernación (1904-1907) se inició la construcción de la escuela y además en reconocimiento por su labor en beneficio de la educación, dado su reciente fallecimiento en los meses previos a la inauguración. (pág. 100)

Así, junto a la recientemente creada Escuela Graduada Superior Normal de Niñas “Juan B. Alberdi”, se constituyeron en las primeras escuelas provinciales formadoras de maestros.⁴⁷

Los planos que finalmente se aprobaron fueron los presentados por el Ing. Elías Senestrari, el edificio tenía una capacidad para 500 alumnos con posibilidades de extenderse a 800.

El edificio, al igual que la Escuela provincial “Juan B. Alberdi”, se estructuró en torno a un gran patio central, en el cual desembocaban las aulas. “Sobre un gran pedestal almohadillado desarrollado en toda la línea de edificación, se destaca el fino trabajo artesanal de sus puertas de hierro. Corona el ingreso principal una gran escultura (de autor desconocido) que simboliza la función del edificio...” (Page, 2004:102)

Otro aspecto a destacar de esta escuela era la ubicación estratégica, por lo central y nodal, en la ciudad de Córdoba, en la actual intersección de Avenida Vélez Sarsfield y Boulevard San Juan.⁴⁸

Al igual que la escuela Normal Nacional, estas escuelas provinciales, pretendían ser un objeto arquitectónico que se destaque en el paisaje de la ciudad, por lo cual su mentor puso atención tanto a la volumetría como a la ornamentación; en este sentido el gran frontón ubicado sobre el ingreso se constituye en una de los rasgos más estacados.

47 Estas escuelas normales se clausuraron entre 1932 y 1934, cuando se suprimió el presupuesto del tercer año, último año de su plan de estudios, en oportunidad en que se discute el presupuesto de la provincia de Córdoba (Sobral, A. y Vieira Méndez, L., 1949).

48 Luego del fuerte terremoto de Caucete en San Juan del año 1977, que perturbó su estabilidad causando daños estructurales que llevaron al cierre del colegio, combinada con la desidia y abandono posterior por parte de los responsables de su cuidado, finalmente el emblemático edificio termina convertido en shopping, a partir de una concesión realizada durante la gobernación del Dr. Eduardo Angeloz en el año 1992, como un símbolo más de los tiempos mercantilistas que corrían, no sólo en el campo de la educación.



Escuela "José V. de Olmos", actual esquina de Avenida Vélez Sarsfield y Boulevard San Juan. Fuente: http://cordobadeaño.com.ar/capital/templosdelsaber#!60763_455652464477585_2111953434_n

Podemos señalar que, al igual que las señaladas en Buenos Aires, estas escuelas tuvieron aspiraciones de monumentalidad, fundamentalmente erigiéndose como verdaderos monumentos de la educación pública. Su ubicación estratégica en la trama de la ciudad, frente a importantes plazas o avenidas y su arquitectura con destacados frentes y ornamentos coadyuvaron a la concreción de esa aspiración⁴⁹. Sin duda,

49 En Córdoba también tuvo un lugar destacado en la formación docente la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla, creada mediante Ley provincial N° 3.944 de fecha 26 de septiembre de 1941. La ley también crea el Instituto Pedagógico en la Escuela, con la dirección de Antonio Sobral, destinados a preparar maestros y profesores que en las escuelas primarias impartirían la educación común y especial, además de asegurar el perfeccionamiento docente, la investigación científica y la difusión popular de la cultura. La institución, inició sus actividades el 16 de marzo de 1942 en la sede de la escuela Sarmiento de barrio Cofico. En 1943 se trasladó al edificio construido en Barrio Gral. Paz de la Ciudad de Córdoba. Esta obra de arquitectura de estilo neorenacentista tuvo como proyectista al jefe de Dirección de Trabajos Públicos Julio Barranco y la concretó Miguel Incatasciato. (Fuente: Sitio web Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla http://ensagulla.cba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=9, consulta realizada el 9 de enero 2015)

el Higienismo, como ya señalamos, definió y a la vez explica muchas de las decisiones tomadas en torno a la arquitectura y a la edificación. Quizás un eclecticismo de diferentes escuelas arquitectónicas define más nítidamente las formas que estas escuelas fueron adquiriendo y consolidando en su concreción, no obstante, no hay duda de la predominancia de la influencia europea –italiana, francesa, belga, inglesa, etc.- en las líneas estructurales y ornamentales.

2. 4. Conclusiones del capítulo

En este apartado hemos trabajado un abordaje histórico del espacio escolar moderno, desde una perspectiva genealógica en el análisis y la construcción del relato, que implicó concebir ese formato o matriz de la escuela moderna como producto de luchas y tensiones entre diversos sectores y posiciones. Esta decisión implica, la desnaturalización de ciertos relatos históricos lineales en su forma, que entienden la escuela como una institución producto de una sucesión de pasos ordenados y progresivamente más civilizados. Por el contrario, se trata de entender la escuela como producto de una compleja configuración de procesos sociales, políticos y económicos, que posibilitaron este formato que logró reemplazar e imponerse a otras formas educativas.

En este punto analizamos cómo el espacio cerrado fue uno de los dispositivos que se conservó de los tiempos medievales en la incipiente configuración de los espacios escolares modernos. También señalamos cómo la estructuración específica y la organización funcional comenzaron a atravesar el espacio escolar moderno, diferenciándose de un espacio inespecífico y aparentemente “desordenado” anterior. Estas estructuraciones las pudimos observar a través del análisis de diferentes técnicas del poder disciplinar en primer lugar y del bio-poder o gubernamentalidad en segunda instancia. (Foucault, 2003; 1992). El aporte de Varela y Uría (1991) nos posibilitó reconocer diferencias

Por razones de extensión del trabajo, no se desarrollará esta institución ya que la decisión fue trabajar con las primeras escuelas normales creadas en la primera década del siglo XX, pero no queríamos dejar de mencionarla por su importante contribución al campo de la formación docente y el campo de las ideas y debates pedagógicas.

y heterogeneidades en las propuestas de los espacios cerrados para la educación, de acuerdo a los sectores sociales de que se trate.

Además, analizamos algunas corrientes y teorías pedagógicas modernas, que a nuestro criterio son relevantes por su influencia e implicaciones en las prácticas espaciales en las aulas y la escuela. En este sentido, hablamos de desplazamientos en el espacio escolar como movimientos que configuran ciertas diferencias respecto a posiciones anteriores y/o contemporáneas. Indicamos el importante cambio tecnológico que significó el formato global y frontal respecto al individual y preceptorial, no solo en términos de atención a una mayor cantidad de alumnos sino a la centralidad del maestro en esa configuración; también, las consecuencias en lo espacial escolar de aquellas concepciones que priorizan una lógica de organización de la enseñanza y el aprendizaje centrada en el pensamiento adulto y una norma social externa y aquellas otras que consideran las etapas de crecimiento y desarrollo “natural” de los educandos en la organización y diseño de los objetos y tecnologías para el proceso educativo.

Se consideró asimismo, cómo las ideas modernas, fundamentalmente europeas, influyeron en el nacimiento y conformación de nuestro sistema educativo, con la aclaración que esas ideas no se reprodujeron sin modificaciones, sino según a particularidades de nuestro país, ya sea por su rol específico en el naciente mercado capitalista como por los procesos culturales y políticos locales, que explican mejor ciertas singularidades en la concreción de estas ideas modernas, dando cuenta de su complejidad.

Particularmente en lo referido a lo espacial en educación señalamos que, tanto las denominadas “escuelas-palacio” como las escuelas tipo señaladas como “templos de saber” buscan afirmar el carácter de la escuela pública. Principalmente indagamos el caso del nivel primario de educación, a través de ciertos lenguajes arquitectónicos. En este sentido, ambos proyectos representan la importancia que el Estado le otorga al proyecto educativo moderno, como referente prioritario en la construcción de un relato histórico común como Nación, la construcción de un orden político y cultural de homogeneización de la población y la constitución de una identidad institucional y nacional.

En el espacio material, esto se muestra a través de la utilización de signos del clasicismo en sus fachadas y exteriores, en la monumentalidad y el emplazamiento de los edificios en lugares neurálgicos de las ciudades. Por su parte, la construcción de las escuelas-tipo –con interiores más austeros y ascéticos pero sin renunciar a la monumentalidad a modo de templos de saber-, coincidente con la segunda presidencia de Julio, A. Roca, evidencia una disputa con posiciones higienistas instalando un debate entre la monumentalidad y el Higienismo. Las escuelas ¿eran máquinas higiénicas o templos del saber? Otros pares conceptuales que representan las controversias del momento fueron el carácter de los edificios: lujo o técnica y modestia o belleza. Estas tensiones atravesaron los debates de los expertos, de los políticos, de las autoridades y se reflejan en publicaciones oficiales como el *Monitor...* y en la opinión pública, fundamentalmente, en la voz de los periódicos y diarios de la época. (Shmidt, 2000)

En Córdoba, aunque con alguna tardanza comparado con lo sucedido en Buenos Aires u otras provincias argentinas en las últimas décadas del siglo XIX, a comienzos del siglo XX se desarrolla un importante movimiento de creación de instituciones educativas, de las cuales analizamos puntualmente las primeras escuelas normales por su impacto y relevancia en el escenario local, tanto en su versión nacional como provincial. Al igual que lo planteado en el párrafo anterior, estas escuelas normales representan, por su monumentalidad y su implantación geográfica, la importancia otorgada a la educación pública en ese contexto social, en un escenario de fuerte disputa con la iglesia católica y su propuesta educativa.

A partir de este recorrido histórico podemos señalar que la configuración del espacio escolar está estrechamente vinculado a la conformación del dispositivo escolar moderno, y que la materialidad de sus edificios no sólo posibilitó la distribución –más o menos restringida de acuerdo a las épocas y sectores sociales- de saberes intelectuales y técnicos sino que, como sostiene Pablo Pineau (2014), constituyó una “máquina estetizante”, esto es un dispositivo capaz de garantizar homogeneizaciones estéticas en grandes colectivos de población como condición de los procesos modernos y modernizadores impulsados a partir del siglo XIX. (pág. 22)

Sin duda, esta “máquina estetizante” cristaliza un conjunto de ideas y prácticas que en la materialidad del espacio escolar, implican y explican procesos culturales y subjetivos tales como sentimientos, representaciones, imágenes mentales, gustos y preferencias compartidos, ocultados, etc., que fueron parte de decisiones tomadas por ciertos sectores sociales y políticos, en un tiempo y un espacio determinado, respecto a lo que entendían debía ser la educación pública como principal aparato o maquinaria de transmisión de las ideas modernas en nuestro país, consolidadas paulatinamente en diferentes discursos y políticas educativas, como parte de políticas culturales más generales.

Esta máquina estetizante produjo sentimientos y sensibilidades. En los inicios de nuestro sistema educativo se apeló a la arquitectura, a la estética de lo escolar como promotora de sentimientos de pertenencia a una nación, de adhesión a símbolos comunes, de confianza en el Estado para conducir los procesos de modernización social y la capacidad de educación para el ascenso social, entre otros.

La arquitectura escolar, como parte de la cultura material de la sociedad y de la escuela en particular constituyen un registro en la historiografía educativa de nuestro país que se va conformando y da cuenta de lo educativo mediante su inscripción en un relato mayor al concebirlo como un campo de debates y de producciones (Arata y Southwell, 2011).

Como hemos visto en este capítulo la “estética escolar” (Pablo Pineau, 2014:11) se tejió en consonancia con los procesos de modernización, en un escenario de pugnas e interés diversos en el que la escuela pública tuvo un rol importante en la formación de ciudadanos y la construcción de un país.

El sistema educativo argentino atendió, con operaciones propias, las tensiones que los procesos de modernización cultural y social introducían en la vida cotidiana, proponiendo patrones de selección y valoración estética. En ellos pueden leerse desde ideales de ciudadanía y moralidad hasta formas privilegiadas de representación del mundo, que pugnaban por volverse hegemónicas. A su vez manifiestan la capacidad del discurso escolar de apropiarse, procesar y actuar en los complejos procesos

sociales y culturales que atravesaba la sociedad argentina. La indagación en estas operaciones permite establecer y hacer visible la forma en que el sistema educativo argentino se ordenó como propuesta estética y estetizante, no sólo en las específicas formas que el discurso escolar configuró para sí, sino también en los filtros y en las tramitaciones que éste desplegó sobre otros procesos de modernización y de producción de jerarquías culturales. (Pablo Pineau, 2014:11)

Concluyendo este capítulo sobre la escuela moderna y el espacio nos interesa abordar seguidamente lo actual y lo local en relación al espacio escolar. Para este propósito, retomando aportes de varios autores, entre ellos S. Ball, porque es necesario analizar aspectos que hacen al contexto de influencia y al contexto de la producción de textos en la “hechura” de las políticas de espacialidad, para luego indagar sobre la representación y uso de los espacios escolares tanto en su dimensión material y simbólica en las escuelas seleccionadas en el trabajo empírico.

En el capítulo siguiente abordamos las políticas educativas de espacialidad, como contexto, escenario y decisiones del estado nacional, provincial y municipal- actores principales en esas decisiones y acciones sobre la espacialidad escolar en la actualidad.

CAPÍTULO 3

Políticas educativas de espacialidad. Arquitecturas y escuelas.

“la arquitectura debe ser un arte capaz de conmover y un vehículo de evocación más allá de su mera función” (Óscar Tusquets, 2000).

“Si las arquitecturas, por ejemplo, son visibilidades, lugares de visibilidad, es porque no sólo son figuras de piedra, es decir, agenciamientos de cosas y combinaciones de cualidades, sino fundamentalmente formas de luz que distribuyen lo claro y lo oscuro, lo opaco y lo transparente, lo visto y lo no-visto” (Gilles Deleuze, 1987: 85).

3.1. Políticas educativas de espacialidad. Algunas conceptualizaciones necesarias.¹

Con el propósito de analizar el tema del espacio escolar en la actualidad y en nuestro medio urbano en dos escuelas seleccionadas con ese fin, hemos decidido en este capítulo, reflexionar primero en torno a las políticas de infraestructura escolar también llamadas políticas de arquitectura escolar porque entendemos que lo que sucede en las escuelas, es inevitablemente una redefinición localizada de decisiones que se diseñan e implementan, en gran parte, desde los espacios del poder estatal en los contextos de influencia y de producción de textos, conceptos éstos que se analizan más adelante.

¹ En este trabajo se usa indistintamente los términos "infraestructura escolar" y "arquitectura escolar". Ambos se utilizan en las dependencias y oficinas estatales que se ocupan de los edificios escolares como también en los documentos y bibliografía específica sobre la temática del espacio escolar. No obstante, en este capítulo, desarrollamos la idea de "políticas educativas de espacialidad", nominación que contiene los términos mencionados anteriormente pero amplía su alcance y significación, enriquecida por los aportes que sobre el espacio y la espacialidad recuperamos de las ciencias sociales en el capítulo 1 de esta tesis.

Lo primero que proponemos es hacer algunas especificaciones sobre los modos de nombrar estas políticas en el marco de este trabajo. Posteriormente plantaremos una perspectiva teórica para el análisis de las políticas públicas que concibe la trayectoria de las mismas en relación a diferentes contextos.

Entendemos por políticas públicas de infraestructura escolar o arquitectura escolar aquellas ideas, decisiones y acciones que el Estado toma respecto a los espacios escolares para la educación de la población. Analizar los espacios escolares implica no sólo considerar la dimensión material de la escuela, siendo ésta muy importante, sino también la dimensión simbólica. La dimensión material comprende cuestiones relativas al edificio global, su construcción, equipamiento, los espacios interiores como aulas, bibliotecas, mobiliario, etc., y los exteriores, como los patios y la funcionalidad de todos ellos. Por dimensión simbólica entendemos lo que representa esa disposición y uso de los espacios para los usuarios en su distribución, volúmenes, formas del lenguaje arquitectónico, los significados y sentidos construidos por los actores.

Escolano Benito (2000) señala que la arquitectura es un espacio de memoria, en cuanto al modo de representación o forma de escritura de las intenciones culturales que en ella subyacen, y como escenario y soporte de las acciones formativas que fue albergando. Los lugares construidos dieron cobijo, además, a los tiempos educativos, a los ritmos que regularon la dinámica de la escuela y los comportamientos de las personas que protagonizaron las acciones de formación. *“La arquitectura de la escuela comporta todo un programa que comunica, de forma silenciosa o en los gestos manifiestos que exhibe, los valores e imágenes que dan identidad a nuestra cultura y que disciplinan determinadas pautas formativas”* (pág.40)

Un supuesto del que partimos es que la escuela y sus espacios son el resultado de la confluencia de diversas variables: políticas educativas, ideas pedagógicas, ideas arquitectónicas, modelos de gobierno, formas y origen del financiamiento y también de los usos y prácticas de quienes las habitan cotidianamente. Todo esto conforma un contexto e historia de disputas y de grupos de intereses diversos que pugnan por imponer o hacer prevalecer sus posiciones al conjunto. En este sentido hablamos de políticas educativas de espacialidad, una forma de nominación a nuestro entender, más abierta que infraestructura escolar o arquitectura escolar, que remiten más específicamente al edificio con sus características y funcionalidades arquitectónicas. Al decir políticas educativas de espacialidad escolar proponemos abordar las concepciones, ideas, decisiones, acciones/omisiones y prácticas en juego en la trama de relaciones/interacciones que va configurando el espacio escolar. Estamos reconociendo la dimensión política, la disputa de poder de los diferentes actores intervinientes. Además, y recuperando la concepción del espacio de Doreen Massey (2005), desarrollada en el capítulo 1, en la que entiende el espacio como producto a la vez que constituido por interrelaciones, desde lo inmenso de lo global hasta lo ínfimo de la intimidad, que coexisten, se entrecruzan, entran en coalición produciendo múltiples y variadas trayectorias en permanente cambio y redefinición; la nominación “políticas educativas de espacialidad” posibilita considerar la diversidad y coexistencia de trayectorias y planos de análisis en el estudio de espacio escolar, atendiendo tanto a los procesos macro como los micro en las instituciones escolares.

Por otro lado, y no es un detalle menor, hablar de políticas educativas de espacialidad da una primera y explícita entidad a estas interacciones en el campo de las políticas educativas, entendiendo que las edificaciones escolares son parte de éstas políticas, en el sentido que son edificios que alojan proyectos educativos. En cambio, anteponer a lo escolar -o a lo educativo en un sentido más amplio- los términos infraestructura y arquitectura en las nominaciones, como “infraestructura escolar” y “arquitectura escolar”, entendemos que produce un efecto que licúa o desplaza la idea de educación y de política educativa, priorizando la dimensión material y arquitectónica del espacio escolar. Creemos más bien que se trata de una articulación entre pedagogía y arquitectura, en el marco de la confluencia de variables mencionadas al inicio del párrafo.

Sin embargo, antes de entrar de lleno en el análisis de las políticas educativas de espacialidad debemos detenernos a considerar las formas de abordar el estudio de las políticas públicas en general, en tanto representan decisiones mayoritariamente estatales que se expresan en distintos ámbitos de lo público, entre ellos el que concierne al campo de la educación

Perspectiva teórica de análisis de las políticas públicas

Oscar Oszlak y Guillermo O’Donnell (1976) consideran que las políticas públicas son “un conjunto de iniciativas y respuestas, manifiestas o implícitas, que observadas en un momento histórico y en un contexto determinados permiten inferir la posición del Estado frente a una cuestión, que atañe a sectores significativos de la sociedad” (pág. 21). Así es que se incluyen, desde esta perspectiva, tanto las decisiones estatales que se materializan en las construcciones como aquellas posiciones que implican perspectivas respecto a lo espacial en las políticas educativas de espacialidad escolar, en un momento y contexto específicos. Veremos en el análisis de las políticas educativas de espacialidad, que la posición del Estado es importante; sin embargo hay otros actores y discursos, además del estatal, que entran en juego al momento de las definiciones, decisiones y acciones que disputan sentidos a imprimir sobre las

mismas. En este marco, las definiciones clásicas de políticas que toman a los diseñadores como los actores centrales y conciben el éxito de un programa de acuerdo a la claridad y consistencia de los objetivos o el acuerdo que los diversos actores tengan o no con esos objetivos, no alcanza, no es suficiente.

Atendiendo a lo planteado, recuperamos la concepción de políticas públicas como “estado en acción” (Jobert & Muller, 1987), entendiendo que las políticas públicas tratan de las configuraciones de acciones/decisiones/dinámicas orientadas al cumplimiento de las finalidades, fundadas en la autoridad legítima del poder público. Muller y Surel (2002) consideran a las políticas públicas y a los programas de acción pública, como “... dispositivos político-administrativos coordinados en principio en torno a objetivos explícitos” (pág.11). Así comprendidas como espacios de construcción de sentido, las políticas públicas no se reducen a estrategias organizacionales, sino que son un elemento de participación política. Según Muller (2006), cada política busca actuar sobre un sector de la sociedad, en general para transformar o adaptar una situación. Esa acción pasa por la definición de objetivos, forjada a partir de la significación de un problema y de sus consecuencias, así como de las alternativas de intervención. Las políticas públicas pueden ser vistas, según el mismo autor, como procesos a través de los cuales son elaboradas las representaciones que una sociedad construyó para comprender y actuar sobre lo real.

Jefferson Mainardes (2006) en el artículo *Abordaje del Ciclo de Políticas. Una contribución para el análisis de Políticas Educativas*, retoma desde una posición crítica las contribuciones del abordaje del ciclo de políticas para el análisis de políticas educativas formulado por S. Ball y R. Bowe (1992) y presenta un conjunto de cuestiones orientadoras para el análisis de la trayectoria de las políticas o programas educativos sobre la base de cinco contextos.

Este abordaje destaca la naturaleza compleja y controversial de la política educativa, enfatiza los procesos micropolíticos y la acción de los profesionales que se ocupan en el nivel local e indica la necesidad de articular los procesos macro y micro en el análisis de las políticas educativas. El foco del análisis está puesto sobre la

formación del discurso de la política y sobre la interpretación activa de los profesionales que actúan en el contexto de la práctica, donde efectivamente se relacionan los textos de la política con la práctica. Ello supone identificar procesos de resistencia, adaptaciones, subterfugios y conformidad dentro y entre los discursos en estos escenarios. Como se dijo, Ball y Bowe (1992) proponen un ciclo continuo, constituido por cinco contextos principales: el contexto de influencia, el de producción del texto, el de la práctica, el de los resultados y efectos y el contexto de la estrategia política². Estos cinco contextos están interrelacionados, no tienen una dimensión temporal o secuencial, y no son etapas lineales. (Mainardes, 2006)

El contexto de influencia es donde las políticas públicas son iniciadas y los discursos políticos son construidos. En este contexto los grupos de interés disputan para influenciar la definición de los propósitos sociales de la educación y lo que significa ser educado. Actúan en el mismo las redes sociales en y alrededor de los partidos políticos, del gobierno y del proceso legislativo, como así también los medios de comunicación. Es en este contexto donde los conceptos adquieren legitimidad y forman un discurso de base para la política. Además, hay un conjunto de espacios públicos más formales, tales como las comisiones y grupos representativos que pueden ser lugares de articulación de las influencias. Las influencias globales e internacionales, a través de diversas agencias –UNESCO, BID, FMI, etc. – ejercen importante influencia en el proceso de formulación de las políticas nacionales; sin embargo en muchos casos son recontextualizadas y reinterpretadas por los Estados nacionales, en un juego permanente entre lo global y lo local. (Mainardes, 2006)

El segundo contexto, el de producción del texto, tiene una relación simbiótica con el primero pero no necesariamente evidente o simple. Mientras que el contexto de influencia está frecuentemente relacionado con intereses más estrechos e ideologías dogmáticas, los textos políticos están articulados con el lenguaje del interés público en general, representan la política. Estas representaciones pueden tomar distintas formas: textos legales oficiales y textos políticos, comentarios formales e informales sobre los textos oficiales, pronunciamientos

² Los dos últimos contextos fueron agregados con posterioridad por Ball (1994a).

oficiales, videos, etc. Tales textos no son, necesariamente, internamente coherentes y claros, y hasta pueden ser contradictorios. Los textos políticos son el resultado de disputas y acuerdos, dado que los grupos que actúan dentro de los diferentes lugares de producción de textos compiten para controlar las representaciones de la política. (Mainardes, 2006)

Nosotros entendemos que el contexto de producción de textos es un espacio de posibilidad para la aparición de interpretaciones diversas, reinterpretaciones y creación de otros sentidos respecto a los textos, más allá de cierta “definición oficial” que pretende instalarse como dominante. Esto es así, justamente porque es el espacio del discurso político, un espacio de pugna de intereses que se refleja en un contexto caracterizado por ambivalencias, contradicciones, ciertas indefiniciones, que configuran un espacio para la revisión y la creación de nuevos sentidos e interpretaciones.

Para los autores, el contexto de la práctica es donde la política está sujeta a interpretación y recreación³ y donde la política produce efectos y consecuencias que pueden representar cambios y transformaciones significativas respecto de la política original. Para Ball y Bowe (1992), el punto clave es que las políticas no son simplemente “implementadas” dentro de este escenario (contexto de práctica) sino que están sujetas a interpretaciones y serán “recreadas”. Este abordaje, por lo tanto, asume que los profesores y demás profesionales ejercen un papel activo en el proceso de interpretación y reinterpretación de las políticas educacionales y de esa manera, lo que ellos piensan y creen tienen implicancias para el proceso de implementación de las mismas. (Mainardes, 2006)

El cuarto contexto considera los efectos de la política – se considera más apropiado hablar de efectos que de resultados – por ende se ocupa de las cuestiones de justicia, igualdad y libertad individual. En

³ Según Bowe y Ball en el contexto de la práctica es donde se da la posibilidad de recreación de la política. Como veremos en el análisis de la política educativa de espacialidad escolar, el contexto de producción del texto también es un espacio para reinterpretaciones y creación de nuevos sentidos. Por ello agregamos al final de la caracterización del contexto de producción del texto de los autores, la posibilidad de recreación.

ese contexto, las políticas deberían ser analizadas en términos de su impacto y de las interacciones con las desigualdades existentes. Ball (1994a) hace una distinción entre efectos de primer orden y de segundo orden. Los efectos de primer orden se refieren a cambios en la práctica o en la estructura y son evidentes en lugares específicos o en el sistema como un todo. Los efectos de segundo orden se refieren al impacto de esos cambios en los patrones de acceso social, oportunidades y justicia social. (Mainardes, 2006)

El último contexto del ciclo de políticas, el contexto de estrategia política, incluye la identificación de un conjunto de actividades sociales y políticas que serían necesarias para hacer frente a las desigualdades creadas o reproducidas por la política investigada. (Mainardes, 2006)

3. 2. El análisis de las políticas educativas de espacialidad escolar

A continuación, y en el marco de las puntualizaciones conceptuales y de enfoque planteados en el apartado anterior, comenzamos el análisis de la política educativa de espacialidad. En primer lugar, analizaremos la normativa como forma de regulación de estas políticas y como una de las formas del contexto de producción de texto. En segundo lugar, presentaremos cómo se organiza la estructura de gestión de las políticas educativas que se ocupa de la infraestructura escolar y sus principales propuestas de acción, a nivel nacional como contexto general y a nivel provincial y municipal con más detalle ya que las escuelas que seleccionamos como casos para nuestra investigación pertenecen a esos últimos niveles. En este análisis nuestro propósito es poder visibilizar los distintos actores sociales que intervienen ya que se trata de una política que se diseña e implementa con la participación de diversos actores de diferentes dependencias y jurisdicciones. En tercer lugar, señalaremos algunas notas significativas, a modo de rasgos destacados de la política analizada. Tanto la organización de la política como el análisis de algunos de sus rasgos distintivos, nos permitirán referirnos a los contextos de las prácticas, los efectos y las estrategias de las políticas de espacialidad escolar.

Estas cuestiones – las regulaciones, la estructura de la gestión estatal y las

notas distintivas de la política- se abordarán desde documentación oficial y desde el relato que construyen los actores de la administración pública educativa encargados de diseñar e implementar la misma. Es importante explicitar que el aporte de estos actores será en lo referido a nivel provincial y municipal, ya que, como se dijo, los casos abordados en este estudio corresponden a esas jurisdicciones. En cuanto a la jurisdicción nacional se realiza una apreciación general y en el Anexo se presentan los principales planes y programas implementados desde el año 2003 hasta el 2013, lo que permite apreciar cómo se ha estructurado la política en este sector en estos últimos años. Algunos de estos programas se han implementado en la provincia de Córdoba, conocer su contenido nos ayudará a comprender el contexto, los modos y características que tiene la gestión de la política de infraestructura escolar en nuestro territorio provincial.

Para sintetizar, si bien se presentará la política educativa de infraestructura escolar y sus acciones más importantes a nivel nacional, esto constituirá el marco y contexto en relación con las jurisdicciones provincial y municipal; en cambio, las acciones y decisiones tanto de la Provincia como de la Municipalidad de Córdoba referidas a nuestro objeto de estudio, se tratarán en profundidad y en periodos específicos: la gestión del gobernador Dr. Juan Schiaretti⁴, en el caso de la provincia, y los primeros años de la gestión del intendente Ramón Javier Mestre⁵, en la Municipalidad de Córdoba. No obstante, se hará referencia a otros gobiernos de la provincia y el municipio para explicar cambios y continuidades en las políticas educativas de espacialidad, fundamentalmente a partir de la recuperación de la democracia en nuestro país en el año 1983.

Por último, aclaramos que las instituciones educativas de los casos estudiados fueron construidas en un momento histórico específico –entre los años 1999 y 2001- y en un particular contexto social y político. En aquel momento esas instituciones fueron producto de planes educativos y sociales, en el caso de la Municipalidad de Córdoba, del *Programa Materno Infantil y Nutrición* (PROMIN), con financiamiento internacional, vía

4 El Dr. Schiaretti fue gobernador de la Provincia de Córdoba desde el 10 diciembre de 2007 hasta el 10 de diciembre de 2011, por el partido Justicialista.

5 El mandato del Intendente Dr. Mestre comenzó el 10 de diciembre de 2011 y finaliza el 10 de diciembre de 2015. Perteneció al partido Unión Cívica Radical (UCR).

Nación, y en el caso provincial, *Plan de Construcción 100 Escuelas Nuevas*, con fondos propios de la provincia de Córdoba. Estos programas y las instituciones que crearon serán analizados en un apartado específico de este capítulo.

3. 2. 1. Regulación del espacio escolar: las leyes

En las leyes vigentes de Educación Nacional N°26.206/06 y la de Educación Provincial N° 9870/10, analizamos lo que se señala respecto a la espacialidad educativa, qué concepciones están en juego y qué cuestiones a nuestro entender están ausentes o se omiten.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 en algunos de sus artículos se refiere a la creación o adecuación de las escuelas y sus espacios como así también a la provisión de equipamientos y tecnologías. No existe un apartado específico que trate la infraestructura escolar, sino que encontramos algunas definiciones de atañen a este campo en el entramado de la redacción del articulado. No obstante esta ausencia de referencia específica en este texto legal, en el análisis de las acciones y decisiones en torno a la infraestructura escolar encontramos que el Estado, principalmente el nacional, está presente con un grado de centralidad importante, fundamentalmente en lo referido a la fijación de la política como así también a su financiamiento. La idea es que en el desarrollo de este capítulo podamos encontrar elementos que nos permitan sostener o desestimar esta consideración.

En relación con la anterior afirmación, señalaremos los artículos de la Ley de Educación Nacional en los que se encuentra alguna referencia a nuestro objeto de estudio.

En el Artículo 12 se establece que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional; en este sentido garantizan el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, mediante la *creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal*.⁶

6 En todos los artículos en que se mencionan cuestiones relacionadas a infraestructura escolar, el

En los Artículos 67 y 126, se establecen los derechos y obligaciones de los/as docentes y los alumnos/as de todo el sistema educativo, respectivamente. Entre los derechos docentes encontramos el derecho al *desarrollo de sus tareas en condiciones dignas de seguridad e higiene* (Inciso e) y en los derechos de los alumnos a *desarrollar sus aprendizajes en edificios que respondan a normas de seguridad y salubridad, con instalaciones y equipamiento que aseguren la calidad del servicio educativo*. (Inciso j)

Una disposición específica se observa en el Artículo 81 cuando señala que las autoridades jurisdiccionales adoptarán las medidas necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en la escuela de las alumnas en estado de gestación, así como la continuidad de sus estudios luego de la maternidad, evitando cualquier forma de discriminación que las afecte, para lo cual se establece que *las escuelas contarán con salas de lactancia*. En este punto se piensa la espacialidad como una forma que favorece la inclusión y la permanencia de estas alumnas en situación de crianza de sus hijos.

En los Artículos 84 y 85 se observa una asociación directa entre condiciones de infraestructura y calidad de la educación para todos/as. En este sentido el artículo 84 establece que el *Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural*.

Y en el artículo 85 se enumeran una serie de acciones que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, implementará para asegurar la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional y garantizar la validez nacional de los títulos, entre las cuales “f) *Dotará a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como la infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, de educación física y deportiva, bibliotecas y otros materiales pedagógicos, priorizando aquéllas que atienden a alumnos/as en situaciones sociales más desfavorecidas...*” En esta misma línea el Artículo 91, responsabiliza al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el

destacado es nuestro.

Consejo Federal de Educación, en el fortalecimiento de las *bibliotecas escolares existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento* en aquellos establecimientos que carezcan de las mismas.

La Ley de Educación Provincial N° 9870, es de aplicación en la provincia de Córdoba, tanto para servicios educativos de gestión pública como privada, y también para servicios educativos de la municipalidad de Córdoba. Esta última aclaración es necesaria porque entre los casos estudiados, una de las instituciones depende de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba y por ende está comprendida en esta normativa provincial.

En la ley provincial no se sostiene explícitamente la responsabilidad del Estado provincial en la creación de edificios escolares, tal como lo plantea la nacional. En su artículo 5 cuando menciona el tema del Derecho a la educación y de las Garantías del Estado provincial, se señala la responsabilidad en *sostener el sistema educativo en todo el territorio provincial* e impulsar el mejoramiento de la calidad. En un sentido amplio, puede interpretarse que incluye a la infraestructura escolar.

Al igual que la ley nacional, la ley provincial garantiza el derecho a los docentes de desarrollar sus tareas en *condiciones dignas en lo que respecta a seguridad e higiene* (Art. 7, inc. e) y a los alumnos a *desarrollar sus aprendizajes en edificios que respondan a normas de seguridad y salubridad, con instalaciones y equipamiento que aseguren la calidad del servicio educativo* (Art.12, inc. f).

También es similar a la ley nacional en el vínculo que establece entre calidad educativa y condiciones materiales y de infraestructura, para lo cual se instrumentan políticas para alcanzar el mejoramiento de la calidad. Específicamente en el art. 19, inc. d) se dice de la necesidad que la provincia *asigne de forma equitativa los recursos físicos y financieros destinados a mejorar la infraestructura y equipamiento escolar* e integrando, con igual fin, aportes comunitarios, sectoriales y de otras jurisdicciones. La diferencia con la Ley Nacional es que el texto provincial incluye aportes de diferentes fuentes.

El artículo 108 trata de las Competencias de los municipios. Se propicia una ley especial que establecerá y reglamentará esas competencias

y atribuciones en materia educativa, las que se ejercerán en forma coordinada y concertada con el Gobierno Provincial. En dicha norma se preverá la realización de convenios entre ambos niveles de gobierno, *en los cuales se acordarán las condiciones de cooperación y participación correspondientes a la creación, construcción, mantenimiento y equipamiento de las instituciones educativas*, así como su regulación pedagógica, académica y administrativa.

Asunto	Ley Educación Nacional N° 26.206/06	Ley Provincial de Educación N° 9870/10
Responsabilidad en la planificación, creación y financiación de los establecimientos escolares del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.	El Art. 12. menciona la creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal.	El Art. 5 habla de la garantía del Estado provincial en el sostenimiento del sistema educativo en todo el territorio provincial, integrando aportes comunitarios, sectoriales y de otras jurisdicciones.
Criterios a considerar en las instalaciones, edificios y equipamiento escolares	- normas de seguridad y salubridad (art.67) - accesibilidad física de los edificios escolares (art.44) - aseguren la calidad del servicio educativo (art.126)	- normas de seguridad y salubridad (art. 7 y 12) - accesibilidad física de los edificios escolares (art.51) - aseguren la calidad del servicio educativo (art.19)
El espacio como forma para favorecer la inclusión y la permanencia	- Salas de lactancia para alumnas madres (art. 81)	En la normativa se habla de estos asuntos pero no se lo liga expresamente a lo espacial
El espacio como forma para favorecer que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad	Dotar a todas las escuelas de infraestructura, equipamientos científicos y tecnológicos, de educación física, creación de bibliotecas y materiales pedagógicos (Art. 84, 85 y 91)	Instrumentar políticas educativas de mejoramiento de la calidad asignando de forma equitativa los recursos físicos y financieros destinados a mejorar la infraestructura y equipamiento escolar (art.19)

3. 2. 2. “La ley va marcando el camino de la infraestructura escolar”

Mainardes (2006) plantea que los textos de la política representan la política y que estos textos pueden ser tanto oficiales como las leyes y decretos y también informales como por ejemplo comentarios sobre los textos de la política, entendiendo que la política no es hecha y finalizada en el momento legislativo.

Según nuestros entrevistados⁷ hay disputas entre grupos en los diferentes lugares de esta producción textual; uno de esos grupos son los equipos técnicos de infraestructura de los ministerios de educación, que interpretan, reinterpretan, habilitan u obturan determinados sentidos en la significación y práctica de la política.

En este sentido, recuperamos la frase de uno de estos técnicos, coordinadora del área pedagógica de la Dirección de Infraestructura de la provincia de Córdoba, que ponemos como título de este apartado. Ella sostiene que muchas de las posiciones, garantías, derechos y obligaciones presentes en las leyes –nacional y provincial- se constituyen en las directrices, prioridades, en definitiva marcan “el camino” y la agenda de la política de infraestructura escolar.

En esa agenda observamos dos cuestiones medulares en las leyes referidas a la ampliación de derechos educativos y que se constituyen en las directrices para las acciones y prioridades de la política educativa de infraestructura: la *extensión de la obligatoriedad* y la *extensión de la jornada escolar*.

La Ley de Educación Nacional en su artículo 16 señala que la *obligatoriedad escolar* en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años⁸ hasta la finalización de la Educación Secundaria y establece

7 Tal como se consigna en el apartado metodológico se realizaron entrevistas a profesionales-técnicos arquitectos y pedagogos que forman parte de los equipos de las oficinas de infraestructura escolar del aparato burocrático "provincial y municipal-", a los coordinadores de estos equipos y a funcionarios políticos de rango intermedio.

8 En el momento en que se escribía este informe de tesis, el Ejecutivo Nacional, informó públicamente que había enviado al Congreso de la Nación un conjunto de medidas a tratar entre las cuales se encuentra la ampliación de la obligatoriedad de la sala de 4 años del Nivel Inicial del sistema educativo argentino.

que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes deben asegurar su cumplimiento. Por su parte la ley provincial en el artículo 26 establece que la obligatoriedad escolar se extiende desde la edad de cuatro (4) años hasta la finalización del nivel de educación secundaria, incrementando de esta manera en un año el derecho y la obligación respecto a la nación. “*Esta decisión de extender la obligatoriedad significa que habrá más chicos matriculados y por lo tanto se necesitarán más espacios y que los que están se los use de una manera optimizada.*” (Coordinadora del área pedagógica de la Dirección de Infraestructura de la provincia de Córdoba)

La ley Nacional en su artículo 28 plantea que las escuelas primarias serán de *jornada extendida o completa* con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel. Por su parte la ley provincial en el artículo 36, habla también de jornada extendida o de jornada completa, argumentando las mismas razones que la ley nacional. La Municipalidad de Córdoba desde el año 2013 ha comenzado con la implementación de la Jornada Extendida en 17 de las 37 instituciones de nivel primario que tiene bajo su órbita, para el segundo ciclo (4to, 5to y 6to grado).

“*La extensión de jornada sí marca la necesidad de más espacio, yo no sé si les haría más aulas, sino otros espacios, como talleres, otras cosas.*” (Coordinadora del área pedagógica de la Dirección de Infraestructura provincial)

Efectivamente la ley no determina explícitamente que tienen que ser aulas los espacios para la extensión de jornada; tampoco lo hace el documento específico de la Propuesta Pedagógica de Jornada Extendida de la Dirección General de Planeamiento e Información Educativa⁹ de la provincia de Córdoba, sino más bien lo plantea como una propuesta innovadora respecto al formato clásico, privilegiando en este sentido, modalidades de trabajo con los estudiantes en taller, en laboratorio o por proyectos y habilitando una agrupación de los alumnos no por edades o grados sino por grupos de intereses y por ciclos. Como puede

9 Documento Propuesta Pedagógica, Jornada Extendida, Educación Primaria, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa, Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa, Secretaría de Educación, 2010.

observarse en aquellos casos en que la norma no es explícita, los agentes de los equipos técnicos del ministerio, aprovechan estos intersticios – a modo de espacios de libertad – para fijar interpretaciones que sostienen y habilitan su trabajo a la vez que lo legitiman.

Además de la ampliación de la obligatoriedad y la extensión de jornada, que son directrices medulares en el texto legal, hay otras cuestiones presentes en estas leyes, que también disputan y marcan la agenda de las oficinas de infraestructura escolar. Hacemos alusión a cierta ideología que atraviesa los modos de pensar los espacios escolares y que termina o no, cristalizando en la materialidad del edificio.

En ese sentido, cuando las leyes refieren a la garantía del Estado respecto a que las actividades de los docentes y los alumnos se desarrollen en edificios en *condiciones dignas* tanto en *seguridad e higiene*, esta expresión aparece en reiteradas oportunidades en los textos legales y en los discursos de los funcionarios y técnicos,

...planteamos la infraestructura como un lugar de *seguridad y salubridad*, entendiendo que es un espacio de trabajo para los docentes y para todos los que están en la institución y a la vez un espacio de aprendizaje de los niños...Le dimos mucha importancia al tema de la seguridad también... (Subdirectora de Infraestructura escolar, Municipalidad de Córdoba)

Asimismo la alusión a criterios de higiene y seguridad se encuentran explícitos en las funciones encomendadas a la Subdirección de Infraestructura de la Municipalidad de Córdoba: “Promover una Infraestructura con seguridad y salubridad para garantizar el buen desempeño escolar de nuestros alumnos y condiciones seguras de trabajo para todo el equipo docente dentro de nuestras Escuelas Municipales y Jardines Maternales.”¹⁰

Nótese cómo el concepto de higiene sigue presente en los discursos de arquitectura escolar, consolidándose desde finales del siglo XIX en nuestro país. En el capítulo anterior hablamos del Higienismo como una

10 Objetivos de la Subdirección de Infraestructura municipal. <http://www2.cordoba.gov.ar/portal/index.php/secretaria-de-educacion/direccion-general-de-educacion/subdireccion-de-infraestructura/> (consulta 15 de marzo de 2014)

teoría que surge en Europa como respuesta a las problemáticas planteadas por la sociedad industrial y la reorganización urbana de las ciudades, y que en Argentina tuvo importante influencia en las edificaciones modernas a través de los arquitectos e ingenieros que pensaron y dirigieron la concreción de las mismas. Lo que hoy encontramos como contenido de este discurso, tiene puntos de conexión con lo planteado en siglos pasados. Sigue interesando cuestiones relativas a la adecuada ventilación, buena iluminación, diferenciación de espacios de trabajo y de esparcimiento y ocio, importancia de contar con espacios para ejercicios físicos, diferenciación de grupos por edades, etc. Quizás uno de los puntos en el que más se ha avanzado sobre este tema, es en la construcción de un edificio *ad hoc* para el establecimiento escolar, cuestión planteada insistentemente por los higienistas en una crítica al funcionamiento de escuelas en edificios –casa, talleres, galpones– no construidos exclusivamente para tal fin. No obstante, aún existen escuelas que funcionan en esas condiciones edilicias.

Lo que observamos como novedoso es la asociación del concepto de seguridad al de higiene. En los textos legales aparecen juntos en el contexto del espacio de trabajo tanto para los niños como para los docentes. En este sentido entendemos que se trata de una problemática que ha dado lugar a ciertas revisiones, no solo en las legislaciones educativas sino en general en otras que atienden a ampliación de derechos; en el caso de los docentes en particular, a las normativas de índole laboral. Incluir la seguridad en los programas arquitectónicos de construcciones y mantenimiento de edificios escolares implica, por un lado, asegurar el desenvolvimiento de la actividad de enseñanza y aprendizaje en condiciones dignas, en cantidad suficiente y calidad adecuada y por otro lado, disminuir el grado de riesgo de accidentes de trabajo de los usuarios del edificio escolar.

Otro de los discursos presentes en la norma y que impacta en las definiciones de la infraestructura escolar es la *accesibilidad para todos y todas*. Este discurso se plantea en relación a la integración a la escuela de alumnos con alguna discapacidad. La ley nacional en el artículo 44 señala que con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades

jurisdiccionales dispondrán diversas medidas una de las cuales es *Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares* (inciso e). Por su parte la ley provincial en el artículo 51. inc. e) señala exactamente lo mismo, aunque sólo lo referencia en el apartado Educación Especial, y no como criterio para todos los edificios escolares.

La educación en zonas rurales también requiere, según la ley, acciones de infraestructura para que se alcancen niveles de calidad equivalente a los urbanos. El artículo 51 de la ley nacional establece que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de definir las medidas para que ello suceda y entre los criterios que deben orientar dichas medidas, se especifica proveer los recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de los/as alumnos/as y estudiantes del medio rural tales como textos, *equipamiento informático, televisión educativa, instalaciones y equipamiento para la educación física y la práctica deportiva, comedores escolares, residencias* y transporte, entre otros. (inciso e)

Como puede observarse los textos de las leyes –de forma más o menos explícita según la temática– van marcando definiciones en términos de infraestructura educativa. Por su parte, los funcionarios y equipos técnicos ministeriales, las toman, las resignifican, priorizan unas sobre otras y, en un juego político de tensiones, presiones e influencias, donde aparecen o pueden aparecer otros actores sociales como los gremios, asociaciones de docentes y directivos, grupos y asociaciones de padres, alumnos y centros de estudiantes, entre otros, se va conformando una agenda de cuestiones de infraestructura y equipamiento escolar, como parte del contexto de la práctica donde la política es recreada (Ball y Bowe, 1992).

Algunas de estas tensiones e influencias en el trabajo de los profesionales de los espacios ministeriales donde se diseñan y ejecutan esas políticas son abordadas más adelante.

En síntesis, en el análisis de las leyes se ha destacado como parte de esa agenda la responsabilidad del Estado –nacional y provincial– en la provisión de educación para la población y por ende la planificación,

creación y mantenimiento de los edificios escolares, en términos de ligar derechos y obligaciones con disposiciones para garantizarlos como la extensión de la obligatoriedad y la jornada extendida que implican albergar mayor cantidad de niños, adolescentes, jóvenes y docentes en las escuelas; propiciar desde lo edilicio y la infraestructura igualdad y equidad de la educación para los diversos sectores de la población creando condiciones que favorezcan esa igualdad; instalación de equipamiento y tecnología prioritariamente en edificios que atienden a sectores más relegados de la población; y el derecho de los alumnos y los docentes de desarrollar sus actividades en contextos construidos con criterios de higiene, salubridad y accesibilidad.

3. 2. 3. Normativa específica de Infraestructura escolar

En el apartado anterior recuperamos los conceptos centrales en las leyes educativas vigentes, lo señalado por técnicos y funcionarios respecto de lo previsto en las mismas y cómo éstas van configurando una agenda de la política educativa de infraestructura y equipamiento escolar. Sin embargo, como ya planteamos, el contexto del texto, no se refiere sólo a las leyes sino también a otros textos legales oficiales, textos políticos, comentarios formales e informales sobre los textos oficiales, pronunciamientos oficiales, que también marcan y orientan la política y a veces con mayor capacidad de influencia, que los primeros.

Entre los pronunciamientos oficiales revisamos dos textos, que tienen una gran influencia en las definiciones de la política. Se trata de normativas más específicas sobre infraestructura escolar que usan los equipos técnicos de la provincia y de la municipalidad de Córdoba. Ellos son: *Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar* y el *Manual de Proyectos 700 escuelas. Instructivo para la Presentación de proyecto*. A continuación los analizamos.

a. Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar

Tanto la Provincia como la Municipalidad de Córdoba se rigen por

los contenidos de este documento¹¹ del año 1998. Se trata de un texto elaborado por la Dirección de Infraestructura del Ministerio de Educación de la Nación. Es un estudio que tiene por finalidad ofrecer los elementos técnicos básicos para introducir el tema del espacio y su equipamiento en el proceso de implementación de la Ley Federal de Educación N° 24.195. Fue desarrollado sobre la base de la Ley y los acuerdos para su instrumentación, aceptados por el Consejo Federal de Cultura y Educación¹².

El documento sostiene que los cambios en las formas de enseñanza y aprendizaje, la inclusión de nuevas tecnologías, la ampliación de la cobertura del sistema, etc. implican requerimientos espaciales diferentes para los edificios escolares, que hacen necesario reformular los criterios y normas básicas de arquitectura escolar usados hasta el presente¹³.

En cuanto a su alcance, se ha tratado de desarrollar un enfoque que globalmente refleje la totalidad del país abriendo la posibilidad a las jurisdicciones de ajustar aquellos aspectos que por las propias condiciones ambientales y culturales lo requieran. En este sentido,

11 El documento “ Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar” completo está disponible en <http://concursosrrhh.me.gov.ar/biblio/legislacion/Criterios%20y%20normativa%20b%C3%A1sica%20de%20Arquitectura%20escolar.pdf> (consulta 4 de marzo de 2014)

12 Los antecedentes más próximos a este documento datan del año 1970 y 1972, respectivamente, cuando la Dirección Nacional de Arquitectura Escolar (DINAE) redacta las “Políticas de las Construcciones Escolares” y el “Código Rector de Arquitectura Escolar.” El Código reglamentaba las dimensiones de los espacios, recomendando en las “Áreas de Recreación” 2 m2 por alumno en el caso de los patios abiertos y 1 m2 por alumno en los espacios cubiertos. La medida del aula común debía ser de 1,35 m2/alumno. Veinticinco años después esta normativa se actualiza -aunque muchos conceptos se mantienen igual- y surgen los Criterios y Normativas Básicas de Arquitectura Escolar en los que se recomienda que la superficie mínima del aula será de 45 m2, siendo aconsejable 1,50 m2/alumno. En cuanto al área de recreación, la superficie semicubierta y/o descubierta mínima será de 2,00 m2/alumno, para EGB 1 y EGB 2 y, de 1,50 m2/alumno, para EGB 3. Las expansiones exteriores serán de 2,00 m2/alumno.

13 Recordemos que la Ley Federal de Educación modifica la estructura del sistema educativo argentino. Aumenta la obligatoriedad a 10 años, desde el último año del Nivel Inicial (sala de 5) hasta el tercer ciclo de la Educación General Básica, crea la Educación Polimodal y propone cambios en el currículum.

cuestiones relativas a los edificios escolares en zonas rurales y/o de población dispersa, no han sido desarrollados específicamente, por considerarlos propios de las realidades regionales, sin perjuicio que las normas y criterios generales puedan servir de referente en las decisiones. En este punto recordemos que un párrafo atrás analizábamos que en la Ley de Educación Nacional vigente, se avanza al respecto, cuando en el artículo 51 inc e) se sostiene la responsabilidad del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, de garantizar para los establecimientos rurales niveles de calidad equivalente a los urbanos, para lo cual se debe proveer además de recursos pedagógicos, recursos materiales como equipamiento informático, televisión educativa, instalaciones y equipamiento para la educación física y la práctica deportiva, comedores escolares, residencias, entre otros.

Si bien el documento que estamos analizando tiene como principales destinatarios a los profesionales de la arquitectura, sostiene que éstos no son los únicos e incluye a los administradores, docentes y principalmente a los planificadores y los responsables de la política educativa para su consideración. En este punto, desde la letra, puede señalarse que se apela a una concepción de “política como texto” en la que se reconocen una multiplicidad de lectores y significaciones construidas por los mismos. Sin embargo, en la lectura total del Documento, la impresión es que está atravesado más bien por una concepción de “política como discurso” donde las definiciones y lenguaje técnico no son accesibles a todos los destinatarios enunciados, constituyendo como efecto un grupo de lectores calificados para descifrar el código, por lo que puede inferirse que el escrito funciona como un régimen de verdad, en el sentido foucaultiano del término. (Ball, 2003 citado en Mainardes, 2006)

En el Documento se explicitan los siguientes criterios básicos para la modificación de los espacios escolares:

- Maximización del uso del recurso físico, que implica: a) la flexibilización del uso de los espacios, para asegurar el uso intensivo de los mismos, b) la programación de requerimientos de espacios, en la medida que aseguren altos índices de utilización de los mismos y

c) la utilización de indicadores de espacios por alumno y por tipo de edificio que, respetando las condiciones necesarias de uso, permita una correcta relación costo-beneficio.

- Exigencias de confort y habitabilidad alcanzables en el marco de los recursos disponibles. Este criterio permite asegurar las condiciones mínimas adecuadas y necesarias, en el marco de la escala del problema a atender y en relación a las condiciones de nuestro país.
- Exigencias constructivas que aseguren flexibilidad al cambio y mínimo de mantenimiento. Este criterio faculta tener en cuenta los aspectos constructivos que permiten al edificio escolar seguir el ritmo de cambios de las necesidades. Una propuesta tecnológica que resuelva adecuadamente la relación entre la inversión inicial y el costo de mantenimiento.
- Asegurar la posibilidad de intervención de cada jurisdicción para los ajustes adecuados a sus necesidades.

Tres cuestiones destacamos del contenido de los criterios expuestos.

En primer lugar, la decisión de definir al criterio de eficiencia como criterio relevante, que se evidencia cuando se apela a una correcta relación costo-beneficio, cuando se dice asegurar maximización del uso del recurso físico, asegurar altos índices de utilización y un mínimo mantenimiento. Quizás la relevancia dada a ese criterio esté vinculada al contexto político, en el sentido que durante la década de los ´90 muchas de las construcciones escolares fueron producto de créditos externos otorgados en el marco de acuerdos, con especificaciones técnicas y presupuestarias comunes a todos los países de la región y que respondían a posiciones políticas neoliberales, más allá que se puede estar de acuerdo, desde otras posiciones, en el uso intensivo de los espacios escolares, cuando se trata de abrirlos a eventos culturales y comunitarios.

En segundo lugar, la utilización del indicador *espacios por alumno* relaciona espacios con cantidad de alumnos, no necesariamente con cantidad de grupos de alumnos por grado o año, o sea no se está especificando un aula por cada grupo de alumnos según el curso o grado. En este sentido, habilita la posibilidad de pensar otros espacios,

otros agrupamientos, como así también otros usos del mismo. Esto se ve reforzado cuando en otra parte del Documento se plantea que para el desarrollo de las actividades curriculares es necesario “*concebir al conjunto de los espacios como una totalidad, que permita elaborar estrategias globales de funcionamiento.*”

Más adelante en este capítulo, se abordará este tema con más detalle; por ahora sólo lo dejamos planteado como una característica diferente a lo tradicional.

Y en tercer lugar llama la atención cierta contradicción interna en el documento que por un lado no considera explícitamente aspectos pedagógicos en los criterios básicos señalados para las modificaciones de las escuelas¹⁴, pero por otro lado, define que el edificio escolar debe responder al proyecto educativo institucional y favorecer la tarea sustantiva de la escuela

...el recurso físico básico de las actividades educativas. Su concepción determina y compromete el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo a su vez parte del mismo, en términos de espacios facilitadores de las actividades... La organización del edificio escolar debe responder al proyecto institucional, a los requerimientos pedagógicos y a las pautas socio-culturales de los usuarios, adaptándose a las diversas características regionales, cumpliendo con las superficies mínimas y las exigencias cualitativas tecnológicas, que se detallan en el presente documento.

b. Manual de Proyectos 700 escuelas. Instructivo para la Presentación de proyectos

Este Manual es el otro texto oficial sobre normativas de espacialidad utilizado en la programación de la infraestructura escolar¹⁵. Este es un documento más actual que el anterior, realizado durante la gestión del

14 Sino más bien pone el acento en que las modificaciones deben ser en el “marco de los recursos disponibles y su equitativa distribución...buscando alcanzar la mayor racionalización y optimización de los recursos disponibles.”

15 El documento completo está disponible en <http://www.700escuelas.gov.ar/web/documentos/Instructivo%20Presentacion%20de%20proyectos.pdf> (consulta 2 de marzo de 2014)

Presidente Dr. Néstor Carlos Kirchner y con la participación de dos Ministerios, el de Educación, Ciencia y Tecnología, a cargo del Lic. Daniel Filmus y el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios, a cargo del Arq. Julio De Vido.

Este Programa “700 escuelas” se plantea para todo el territorio nacional y actualmente se continúa con el denominado Programa Más Escuelas.

Una primera cuestión a señalar de este Manual es que introduce algunas definiciones respecto a lo que es el espacio escolar, fijando de entrada ciertas posiciones,

Ningún componente educativo es neutro, tampoco lo es el espacio escolar. Alojar una función es darle «un lugar» no sólo físico sino en la organización. La escuela se presenta como un centro comunitario que alberga tanto funciones educativas como recreativas y culturales. Bajo este concepto no sólo los recintos, sino todos los espacios de la escuela cumplirán una función educativa. (pág. 11)

La escuela es concebida como un hito social y comunitario, por lo cual debe ser un sitio de fácil acceso y comunicación. Esta definición de escuela como centro comunitario, implica que la misma es algo más que un centro educativo. Hay otras expectativas sobre las funciones que puede desarrollar la institución, como constituirse en un espacio que albergue actividades culturales y recreativas para la comunidad. El diseño y la ejecución de los espacios de la escuela no son neutros, por el contrario tienen una intencionalidad pedagógica y también social, cultural y recreativa.

Una cuestión que no hemos advertido en otros documentos y que aquí se habilita, es la participación, en un trabajo conjunto entre proyectistas y usuarios en la programación arquitectónica, prevista en el Instructivo para la Presentación de Proyectos. Este dato no es menor ya que implicaría la posibilidad de que la comunidad educativa participe de la planificación y definición de sus espacios. Analizamos anteriormente que en el Documento *Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar*, de los ´90, se pensaba que los lectores de la política podían ser otros actores, mas allá de los técnicos – aunque vimos

ciertas limitaciones en el propio instrumento de comunicación de la política-, en este Manual de la primera década del 2000, observamos también la declaración del deseo o la intención manifiesta de habilitar la participación de diferentes actores en el diseño y programación de los espacios educacionales.

Cuando más adelante en este capítulo, se aborde la metodología con la que trabajan los equipos técnicos de infraestructura escolar, se podrá observar el grado de cumplimiento y factibilidad de esta habilitación.

El *Manual de Proyectos 700 escuelas* se plantea como herramienta para lograr la identidad de las edificaciones bajo su órbita, para lo cual establece una serie de indicaciones y recomendaciones. Es un documento en el que las especificaciones se hacen con lenguaje de uso habitual en el campo arquitectónico; nos detendremos en algunos apartados donde se observan referencias a lo pedagógico.

En relación a las áreas pedagógicas, se consideran las aulas de Nivel Inicial por un lado y por el otro las aulas de EGB 1, 2, 3, Polimodal, (o primaria y secundaria).

Las aulas de Nivel Inicial a su vez se dividen en Jardín Maternal (lactantes, deambuladores y 2 años) y Jardín de Infantes (salas de 3, 4, y 5 años). En general las recomendaciones e indicaciones para estos espacios están asociadas a criterios pedagógicos, de seguridad e higiene y en relación a la edad de los niños. Las hemos agrupado en estas tres categorías para poder visualizarlas con más claridad,

- criterios pedagógicos: la incorporación de espejos, pizarrones y carteleros formará parte del diseño de las salas; los pisos de la sala serán pensados en función del juego en el piso; para las salas de 3, 4, y 5 años el espacio y el equipamiento permitirá el armado de sectores y rincones, para el desarrollo de actividades individuales y/o grupales,

- criterios de seguridad e higiene: los pisos de la sala serán lavables, de goma o baldosas vinílicas; se deben evitar cantos vivos y aristas en bordes de muebles, mesadas y muros; las superficies vidriadas y espejos serán laminados

- criterios relativos a la edad de los destinatarios: los niños más pequeños (nivel maternal) requieren mayores superficies y grupos más reducidos; prever diferentes lugares de guardado: para los niños, según edades (pañales, mudas de ropa, útiles de comida, mochilas, etc.); las puertas contarán con visores a dos alturas, para niños y para adultos; las salas de deambuladores, 2, 3 y 4 años contarán con baño anexo a las mismas, dado que los niños en esta etapa concurren al baño acompañados o asistidos por la maestra; el equipamiento del baño (artefactos, espejos, perchas, portarrollos) serán acorde a las alturas de los niños.

Para las aulas de EGB 1, 2, 3, y polimodal, (o primaria y secundaria) se señala que deben contemplar el equipamiento que corresponde a cada edad del alumno. En este sentido en el EGB1, se retomarán elementos de las salas de jardín, para favorecer la transición. En este punto además del criterio etario para considerar la infraestructura y el mobiliario, se está considerando a éste como un facilitador en el pasaje de un nivel a otro del sistema educativo.

En este documento se plantea la idea de poder pensar otro funcionamiento de los espacios alternativo al tradicional en el que generalmente la organización institucional se basa en aulas fijas por grupo clase. Para los últimos niveles (EGB3 y Polimodal/Media) plantea como alternativa, la organización departamental con rotación de los alumnos. Este tipo de funcionamiento permite un uso intensivo y una mayor especialización de los espacios. Esta propuesta, ha sido tomada por la Dirección de Infraestructura de la provincia y está produciendo algunas consecuencias en el sistema, cuestión que analizaremos en un apartado más adelante.

Hemos analizado hasta acá lo que dicen las regulaciones que atraviesan la producción del espacio escolar. A continuación abordaremos la estructura organizativa, o sea la forma que adquiere la política en un organigrama, esta forma implica relaciones horizontales y jerárquicas además de evidenciar una distribución de funciones y responsabilidades. La estructura organizativa que tiene cada jurisdicción para ocuparse de la temática del espacio escolar es diferente y se vincula a las historias y trayectorias de la propia temática en las diferentes gestiones de gobierno

como también con la definición, concepción y tratamiento del asunto por parte de la gestión actual. Asimismo, sostenemos que la estructura organizativa como el accionar que se suscita por su puesta en marcha forma parte del denominado contexto de la práctica de las políticas ya que en esos espacios se producen interpretaciones de las regulaciones, disputas en torno a sus significaciones, se generan ideas que marcan direcciones y rumbos en la planificación y en la concreción de las políticas. En esta historia, la ampliación, expansión o consolidación de oficinas específicas abocadas a las políticas educativas de espacialidad en el propio aparato burocrático estatal pueden constituirse en un rasgo de lo que Ball (1994a) denomina en el contexto de los efectos de la política, efectos de primer orden que refieren a cambios en la práctica o en la estructura y son evidentes en lugares específicos o en el sistema como un todo.

La política educativa de espacialidad escolar se produce en la confluencia de diversos actores, entre los cuales están el gobierno nacional, provincial y municipal, que necesariamente articulan a través de sus estructuras organizativas las acciones y las decisiones.

3. 3. Estructura organizativa de la política de infraestructura escolar¹⁶ en Argentina

A continuación abordaremos el modo en que está organizada institucionalmente la política de infraestructura escolar en nuestro país. En primer lugar, se presentan y describen las funciones y acciones principales que tienen las diferentes instancias y dependencias de gobierno –en la jurisdicción nacional, provincial y municipal- abocadas a esta temática y en segundo lugar, se exponen algunas reflexiones en torno a ciertas notas sobresalientes de la política educativa de infraestructura escolar abordada.

3. 3. a. A nivel nacional

A nivel del gobierno nacional, las decisiones y acciones referidas a la

¹⁶ Decidimos usar *infraestructura escolar* en el título de este apartado porque es el modo en que aparece consignado en los organigramas y estructuras organizativas de las diferentes jurisdicciones analizadas.

infraestructura escolar se desarrollan en dos instancias articuladas. Una, en la Dirección General de Infraestructura, dependiente del Ministerio de Educación y la otra, en la Unidad Ejecutora de la Unidad Coordinadora de Programas y Proyectos con Financiamiento Externo (UCPyPFE), en el ámbito del Ministerio de Planificación Federal Inversión Pública y Servicios, que se dedica a administrar y gestionar los recursos destinados a la infraestructura educativa para los cuatro niveles que conforman el Sistema Educativo Nacional: Inicial, Primario, Secundario y Superior.

Es importante recordar que la ejecución de la política de infraestructura escolar nacional opera de forma descentralizada en las provincias. La Dirección General de Infraestructura se plantea como principal misión detectar las necesidades de mediano y largo plazo de las jurisdicciones; diseñar estrategias para abordarlas; desarrollar consensos para que los diseños sean aceptados y compartidos por las provincias; plantear estándares generales que permitan generar condiciones de equidad entre las distintas jurisdicciones y generar instrumentos que permitan simplificar los procesos de contratación, ejecución y rendición de las jurisdicciones.¹⁷

Los objetivos de la Dirección General de Infraestructura son:

- Planificar acciones para la mejora y ampliación de los espacios educativos concertadas con las provincias para alcanzar condiciones físicas adecuadas para el desarrollo de las tareas pedagógicas, a partir de la identificación de las necesidades de mediano y largo plazo de las jurisdicciones.
- Desarrollar acciones para alcanzar consensos compartidos por las provincias, en materia de estándares generales que permitan generar condiciones de equidad entre las distintas jurisdicciones e instrumentos que simplifiquen los procesos de contratación, ejecución y rendición.
- Formular, en conjunto con las áreas que manejan la relación contable-financiera con los organismos financieros, las pautas estratégicas en

¹⁷ Información extraída de la web del Ministerio de Educación de la Nación <http://168.83.77.109/infra/lineasdeaccion/planobras.php> (consulta 1 de marzo de 2014)

materia de infraestructura para diseñar, implementar y redireccionar los programas con financiamiento externo vigentes y futuros, actuando como área técnica rectora en la negociación y ejecución de los componentes de inversión.

- Entender en el desarrollo de líneas de acción que permitan cubrir las necesidades de las provincias a través de equipamiento, servicios básicos, microemprendimientos educativos, mejoramiento de infraestructura escolar, ampliación de aulas y construcción de nuevos edificios.
- Coordinar la implementación de planes y acciones con otros Ministerios Nacionales, las Provincias y Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en cumplimiento de la política educativa nacional.
- Atender necesidades de emergencia de infraestructura y equipamiento escolar interactuando con las distintas áreas sustantivas de la jurisdicción.
- Prestar asistencia técnica y brindar asesoramiento en materia de infraestructura escolar a las jurisdicciones que así lo requieran.

Teniendo en cuenta los objetivos puede afirmarse que la Dirección tiene un rol importante, más allá de la política de descentralización a la que se hace referencia, porque planifica, asiste técnicamente, articula con otras dependencias nacionales y fundamentalmente tiene injerencia en la cuestión financiera.

En la información disponible en la página web del Ministerio de Educación de la Nación se plantea explícitamente la necesidad de que las políticas educativas, en materia de infraestructura, se concierten entre Nación y las jurisdicciones, tanto en la gestión, control y evaluación de los programas nacionales, poniendo especial énfasis en los sectores sociales más vulnerables y desprotegidos. Se concibe al espacio educativo, en concordancia con lo escrito en la Ley N° 26.206, como un factor determinante para asegurar la igualdad de oportunidades en las condiciones de aprendizaje de los niños y jóvenes.

Si bien con la transferencia de los servicios educativos¹⁸ los edificios escolares quedan bajo la responsabilidad de los gobiernos provinciales y del gobierno de la ciudad autónoma de Buenos Aires, el Ministerio de Educación de la Nación ha mantenido en estos últimos años diferentes líneas de acción tendientes a reforzar la inversión en infraestructura escolar en todo el país. Estas líneas de acción abarcan por un lado, construcción de nuevas escuelas con financiamiento internacional de gestión conjunta con el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios (como el Programa 700 Escuelas y Programa Más Escuelas) y por otro, la construcción de nuevas escuelas y rehabilitaciones edilicias con gestión y presupuesto del Ministerio de Educación de la Nación.¹⁹

La acción del gobierno nacional en materia de infraestructura escolar ha sido, como se sostiene anteriormente, activa y sostenida en estos últimos años, aunque ya no tenga la responsabilidad directa sobre la construcción y mantenimiento de los edificios escolares en el territorio argentino. El formato con que se realiza esta asistencia y transferencia de fondos a las provincias es a través de proyectos y programas, una modalidad de hacer política que ha sido característica en nuestro país desde la década de los ´90 y que ha permanecido y se ha consolidado como forma de gestión dominante. Otro aspecto a resaltar es la centralidad del Estado Nacional en la definición y la articulación con organismos internacionales.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación, en el periodo 2003-2013, se han desarrollado en articulación con las provincias diversos programas educativos que entre sus componentes incluyen aspectos de infraestructura y equipamiento para las escuelas. Los Programas

¹⁸ La transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias se inició en el año 1978 y culminó con la Ley de Transferencia de los Servicios educativos a las jurisdicciones provinciales y al Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires, N° 24.049 del año 1992.

¹⁹ Por razones de extensión y de especificidad de nuestro objeto de estudio, hemos tomado la decisión de incluir en un anexo y no en el cuerpo principal de la tesis, los diferentes Programas nacionales que atienden o incluyen en sus componentes acciones vinculadas a la infraestructura escolar. Ver Anexo: Programas y líneas de acción referidos a Infraestructura escolar del Ministerio de Educación nacional en co-gestión con el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios. Periodo: 2003-2013.

700 escuelas primero y el Mas Escuelas, con posterioridad, son los programas específicos de construcción de edificios escolares en el territorio nacional.

Luego de esta presentación a nivel nacional, a continuación analizaremos la estructura organizativa de la Provincia y de la Municipalidad de Córdoba con más detalle atendiendo a que se trata de los contextos jurisdiccionales de las dos escuelas que forman parte de nuestro campo empírico.

3. 3. b. A nivel provincial y municipal: Provincia de Córdoba y Municipalidad de la ciudad de Córdoba.

Provincia de Córdoba

En el Ministerio de Educación de la provincia, se encuentra la Dirección General de Programas Especiales e Infraestructura, y dentro de ésta una Subdirección de Programas Especiales e Infraestructura. Esta última tiene las siguientes competencias²⁰:

1. Coordinar los distintos programas provenientes del Ministerio de Educación de la Nación, en lo referente a reparaciones, ampliación y construcción de nuevos edificios, que estaban a cargo de la Unidad Coordinadora Provincial, que fue absorbida por esta Dirección de Infraestructura y, 2. Habilitar con el Ministerio de Obras Públicas y Dirección de Arquitectura de la Provincia, la Unidad Coordinadora y Ejecutora Provincial Mixta, a los efectos de aplicar el Plan Integral de Regularización de establecimientos escolares de la ciudad de Córdoba.

En cuanto a las funciones:

- Receptar los requerimientos de las escuelas, priorizar sus intervenciones de infraestructura, de establecimientos de gestión

²⁰ Tanto las Competencias como las Funciones han sido extraídas de la página oficial del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba <http://www.cba.gov.ar/reparticion/ministerio-de-educacion/secretaria-de-relaciones-institucionales-ministerio-de-educacion/direccion-general-de-programas-especiales-ministerio-de-educacion/> (consulta 10 de marzo de 2014.)

pública y privada.

- Coordinar las estrategias de intervenciones de obra en las escuelas, con la Subsecretaría de Arquitectura (Ministerio de Obras y Servicios Públicos).

- Ejecutar los Programas de equipamiento mobiliario e infraestructura, con financiamiento del Ministerio de Educación de la Nación.

- Ejecutar los Programas de infraestructura, con financiamiento del Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios de la Nación.

- Desarrollar los proyectos, gestión, supervisión técnica y rendición de los programas con financiamiento de Nación.

- Administrar la entrega de mobiliario en las escuelas.

Municipalidad de Córdoba

Por su parte la Municipalidad de Córdoba, bajo la órbita de la Secretaría de Educación y la Dirección General de Educación se encuentra la Subdirección de Infraestructura, cuyos objetivos son²¹:

- Promover una Infraestructura con seguridad y salubridad para garantizar el buen desempeño escolar de nuestros alumnos y condiciones seguras de trabajo para todo el equipo docente dentro de nuestras Escuelas Municipales y Jardines Maternales.

- Garantizar las condiciones edilicias de Infraestructura para la ampliación de los servicios educativos.

- Lograr un entorno sustentable que acompañe el cuidado del Medio Ambiente.

- Coordinar medidas de Seguridad dentro de los establecimientos educativos.

²¹ Información disponible en la web de la Municipalidad de Córdoba <http://www2.cordoba.gov.ar/portal/index.php/secretaria-de-educacion/direccion-general-de-educacion/subdireccion-de-infraestructura/> (consulta 10 de marzo de 2014)

Al asumir el intendente Mestre, en diciembre de 2011, se aprueba un Plan de trabajo que plantea acciones para el cumplimiento de los objetivos señalados: 1) Articular y coordinar con la Dirección de Arquitectura, de la Secretaría de Desarrollo Urbano municipal, todas las intervenciones en las Escuelas y Jardines Maternales; 2) Mantenimiento general de aspectos de infraestructura relacionados con iluminación y electricidad, herrería, carpintería, pintura, gas y ventilación; 3) Mantenimiento del entorno con la limpieza y el desmalezado; 4) Coordinar con la Dirección de Logística, la seguridad en las Escuelas y Jardines Maternales; 5) Gestionar y coordinar la construcción de salas de 4 años y de aulas para la Jornada Extendida y la Modalidad de Jóvenes y Adultos.

El surgimiento de oficinas de infraestructura en ambas jurisdicciones

A continuación analizamos algunas cuestiones derivadas de las funciones y acciones señaladas en el apartado anterior, en particular nos detendremos en el surgimiento de estas dependencias en los respectivos organigramas estatales.

En primer lugar podemos señalar que ambas dependencias son relativamente nuevas en la estructura del aparato burocrático estatal. La Dirección de Infraestructura de la provincia se crea en el año 2007 cuando asume la gobernación el Dr. Juan Schiaretta y la Subdirección de Infraestructura de la municipalidad en el año 2011 al asumir como intendente el Dr. Ramón Javier Mestre.

En el caso de la provincia, anteriormente existía la Unidad Coordinadora Provincial, con una Unidad Ejecutora Local, que se encargaba de la creación y mantenimiento de los establecimientos. Esta dependencia, creada en la década de los ´90 posibilitó la ejecución del presupuesto destinado a infraestructura en el marco de Ley Federal de Educación²². La Dirección de Arquitectura, en la órbita del Ministerio de Obras y Servicios Públicos provincial, era la encargada del diseño y la ejecución

de la obra escolar. Actualmente esta Dirección continúa teniendo injerencia en construcción de edificios escolares pero su responsabilidad no es absoluta sino compartida con la Dirección de Infraestructura del Ministerio de Educación provincial.

Un rasgo distintivo es la asociación entre dependencias de infraestructura escolar con fuentes de financiamiento de la obra pública. Los préstamos de organismos internacionales y de la Nación, exigen una estructura en el aparato estatal provincial para la administración y gestión de los mismos. Por ello, en Córdoba existía la Unidad Coordinadora Provincial de Programas con financiamiento externo, que es incorporada a la Dirección General de Infraestructura Escolar, al momento de su creación. Esta Unidad Coordinadora Provincial maneja el financiamiento del Ministerio de Educación y también asigna presupuesto a la Dirección de Arquitectura provincial, quien realiza la construcción de nuevos edificios.

...los órganos de financiamiento extranjero, que son los que financiaron toda la obra de infraestructura escolar y toda la capacitación a partir de la democracia, con créditos del BIR, luego el BID y Banco Mundial, exigieron una estructura tanto a nivel nacional como a nivel jurisdiccional...acá se llamó Unidad Coordinadora Provincial de Programas con financiamiento externo... la UCP sigue existiendo absorbida por esta nueva Dirección General de Infraestructura Escolar. (Coordinadora del Área pedagógica de la Dirección de Infraestructura de la provincia de Córdoba)

Con la creación de una Dirección de Infraestructura específica con dependencia directa del Ministerio de Educación provincial se ha jerarquizado la temática de la infraestructura. Además, la decisión de asociar los fondos a la propia Dirección de Infraestructura, indica una toma de posición respecto a la necesaria injerencia de la cartera educativa en esta política pública, que se ejecuta en coordinación con la Dirección de Arquitectura, ésta bajo la órbita del Ministerio de Obras Públicas provincial.

En cuanto a la Subdirección de Infraestructura de la Municipalidad de Córdoba, es aún más reciente su creación. Cuando se le pregunta

²² De esta dependencia no solo se ejecutó el financiamiento para infraestructura sino también el destinado a la capacitación del personal del sistema educativo provincial.

a la Subdirectora las razones de esta creación ella responde que el Intendente valoró necesario un área que se encargara exclusivamente de la infraestructura de las escuelas y jardines. Antes de esta gestión de gobierno la Secretaría de Educación se encargaba de receptor las demandas sobre esta temática y derivarlas a otras dependencias municipales que atendían el mantenimiento de la obra pública del municipio. No obstante, y atendiendo al volumen como a la especificidad del trabajo en las escuelas, esta gestión decidió otorgarle un lugar específico. Es así que se crea esta Subdirección de Infraestructura bajo la órbita de la Secretaría de Educación municipal. Esta creación implicó un reacomodamiento en los procedimientos y gestión de la temática, tanto de la Subdirección de Nivel Inicial, como la de Nivel Primario, y de otras dependencias de la estructura burocrática municipal, como la Dirección de Arquitectura²³ *“empezar a abrirse camino con Subdirección de Infraestructura, fue un trabajo bastante arduo, porque además había que cambiar conductas, hábitos, porque muchas cuestiones que tenían que ver con el espacio se tramitaban directamente con Arquitectura.”* (Subdirectora de Infraestructura, Secretaría de Educación, Municipalidad de Córdoba).

La creación de la Subdirección de Infraestructura se enmarca en una decisión más general del Ejecutivo municipal de apoyar al sistema educativo local. Hay una fuerte motivación personal del Intendente en revalorizar el sistema educativo municipal, ya que éste, fue creado por su padre, el Dr. Ramón Mestre, cuando fue intendente de la ciudad de Córdoba, en su primera gestión 1983-1987.

“...es un sistema muy caro al Intendente porque su papá fue el que lo pensó, el que lo diseñó...en estos años se le ha dado una atención muy cuidada y personalizada... Hubo dos decisiones del Intendente, la primera una inversión fuerte en lo que era mantenimiento, porque hacía como 8, 10 años que no se hacía. Las escuelas y los jardines estaban casi derruidos...La segunda indicación ha sido el cumplimiento con la ley en relación a las salas de 4,...la idea es terminar la gestión con el cumplimiento de la ley en aquellas escuelas que nos faltan las salas de 4...también la Jornada Extendida, y el aula de adultos.” (Subdirectora de Infraestructura de la municipalidad)

²³ Esta Dirección está bajo la órbita de la Secretaría de Desarrollo Urbano municipal.

En las palabras de la funcionaria podemos reconocer el énfasis que esta gestión intenta darle a la educación a través de la asignación presupuestaria como también que la prioridad política, en términos de infraestructura a nivel municipal, lo marca el cumplimiento de la ley nacional y provincial, en cuanto a la Extensión de jornada y la extensión de obligatoriedad para las salas de 4 y 5 en el Nivel Inicial.

Como observamos, tanto en el aparato burocrático de la Provincia como en el de la Municipalidad de Córdoba, se evidencia en este último tiempo una expansión, creación y especialización de las oficinas dedicadas a las políticas educativas de espacialidad. En este sentido es que sostenemos que en el contexto de la práctica, aparecen también elementos correspondientes al contexto de los efectos de la política, como aquellos que refieren a cambios en las prácticas o en la estructura y son evidentes en lugares específicos del sistema, señalados por Ball (1994a) como los efectos de primer orden.²⁴

3. 4. Algunas notas distintivas de la política educativa de infraestructura escolar en la provincia y la municipalidad de Córdoba.

Analizaremos estas notas distintivas de la política educativa de infraestructura escolar tanto en la provincia como en la municipalidad de Córdoba, teniendo en cuenta:

- a) la interdependencia institucional: articular y coordinar
- b) las tensiones en el juego de articulación/desarticulación
- c) entre la construcción y el mantenimiento

3. 4. a. Interdependencia institucional: articular y coordinar

El objetivo y contenido de la articulación y la coordinación es la creación de edificios escolares, la refacción o adecuación de los mismos, de

²⁴ Se trata de un solapamiento de los contextos referidos.

acuerdo a las prioridades y criterios fijados en la legislación vigente que ya hemos analizado en un apartado anterior.

El modo de articulación es a través de la ejecución de programas nacionales en la provincia, ya sea con financiamiento de agencias externas, del Ministerio de Educación o del Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios de la Nación – como el Programa Más Escuelas- o con recursos propios de la provincia de Córdoba. La Dirección de Infraestructura del Ministerio de Educación de la provincia es el órgano que tiene por principal misión la coordinación y la ejecución de estos programas. A nivel local esta coordinación es, casi exclusivamente, con la Dirección de Arquitectura del Ministerio de Obras y Servicios Públicos²⁵. Según nuestro análisis esta es una de las características destacada de la Dirección de Infraestructura escolar que nos permite definir como compleja su tarea y accionar ya que la articulación y coordinación, que marca fuertemente su modo de trabajo, no sólo es por la cantidad y diversidad de instituciones co-participantes en la gestión de las obras, sino también porque cada una de estas instituciones demandan diferentes modalidades de presentaciones y acciones, como contrapartida.

Por su parte la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba también indica entre sus misiones “*Desarrollar una Política Educativa en red con las diferentes áreas municipales y provinciales*” y en particular la Subdirección de Infraestructura de la Municipalidad, en el Plan de trabajo²⁶ aprobado desde su creación, plantea la coordinación de acciones con diferentes dependencias, la Dirección de Arquitectura municipal, la Dirección de Logística -por cuestiones de seguridad-, entre otras.

Ahora bien, veamos cómo es vivida y significada, por el personal de ambas dependencias, esta función de coordinación entre jurisdicciones y entre dependencias.

²⁵ Actualmente – con la gestión de De la Sota- el Ministerio de Obras y Servicios Públicos pasó a denominarse Ministerio de Infraestructura.

²⁶ El Plan de trabajo está disponible en <http://www2.cordoba.gov.ar/portal/index.php/secretaria-de-educacion/direccion-general-de-educacion/subdireccion-de-infraestructura/> (consulta el 15 de marzo de 2014)

En la provincia de Córdoba

Como ya se señaló un primer modo de articulación de la Dirección de Infraestructura del Ministerio de Educación es con otras dependencias de la administración provincial con fondos nacionales y provinciales. Este es el caso de la construcción de nuevas escuelas durante el año 2011 en la provincia financiadas con fondos provenientes de la coparticipación nación-provincia, donde la Dirección de Infraestructura realizó lo que se denomina la Programación Educativa, que incluye aspectos cuantitativos (metros cuadrados, superficie) y aspectos cualitativos (definición de los espacios). Esta Programación, funciona como una premisa de la obra, que es enviada a la Dirección de Arquitectura, del Ministerio de Obras Públicas provincial, quien diseña la tipología en función de la Programación Educativa y finalmente el Ministerio de Obras Públicas es quien ejecuta.

...hay un fondo, que le llamamos “Fondo Sojero”, proveniente de la retención impositiva que hace Nación en la exportación, y que le devuelve proporcional a la provincia, viene asignado a obras, son todas estas obras que ha estado haciendo el gobierno provincial. Tenemos una partida asignada para escuelas, esas escuelas las está haciendo Obras Públicas... Nosotros armamos la Programación Educativa, pusimos los requerimientos, intervino el equipo pedagógico, se mandaron las necesidades y Arquitectura lo diseñó y Obras Públicas lo está ejecutando. (Arquitecta, Jefa del Área Técnica de la Dirección de Infraestructura)

Un segundo modo de articulación es con la Dirección de Infraestructura de Nación y el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios de Nación.

Al trabajo articulado con la Dirección de Infraestructura de Nación se lo califica como más exigente respecto al cumplimiento de los pliegos y con poca flexibilidad para incorporar cambios locales, “La Dirección de Infraestructura de Nación es tremendamente estricta, viene acotado, no son flexibles, no perdonan un día. Está muy bien armado porque el problema empieza, sigue y vuelve a la Dirección de Infraestructura de la Nación.” (Jefa del Área Técnica de la Dirección de Infraestructura de la provincia)

En cambio la articulación con el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios de Nación presenta otras características, mayor flexibilidad en algunos aspectos constructivos, pero menor responsabilidad en cuanto a los resultados por parte del organismo nacional.

...de Nación nos llega el *Plan Más Escuelas*, que viene de Planificación -donde está De Vido-... Con fondos de Planificación, nosotros tenemos ciertos inconvenientes en la ejecución porque ellos son más flexibles con las empresas, pero cuando ellos terminan la obra, no tienen más relación con la escuela, en cambio nosotros sí seguimos con el problema. (Jefa del Área Técnica de la Dirección de Infraestructura de la provincia)

En el relato pueden observarse diferencias en los *modos de gestión* – con más o menos flexibilidad y control- de acuerdo a la procedencia y evaluación de los proyectos, y al origen de los fondos. Según la profesional entrevistada, el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios de Nación, realiza la obra de la escuela en acuerdo con una empresa constructora y a partir de allí se desvincula, quedando a cargo de Infraestructura de la provincia cualquier cuestión a futuro. En cambio, los proyectos presentados a Infraestructura Escolar del Ministerio de Educación de la nación tienen una supervisión del proceso y también del resultado más estricto y completo.

Estos son ejemplos de las diferencias de criterios y procedimientos – que a veces llegan a ser contradictorios- que se encuentran en los *textos producidos de la política* en cuestión. A la vez, evidencia también cómo en el *contexto de la práctica*, en nuestro caso de la práctica de planificación y gestión de los profesionales de la Dirección de Infraestructura provincial, impactan estas diferencias e influyen en los modos de respuesta local que, y según lo analizado, el margen de intervención es variable según se trate de financiamiento externo, de nación, de coparticipación o local.

Bowe, Ball y Gold (1992), en el análisis de los procesos de formulación o implementación de políticas utilizan dos estilos de texto considerados por Roland Barthes (writerly y readerly) para distinguir en qué medida los profesionales están involucrados en las políticas. Un texto readerly (ya escrito, prescriptivo) limita el involucramiento del actor mientras

que un texto writerly (escribible) invita al lector a ser coautor del texto animándolo a participar más activamente en la interpretación del mismo.

En el caso de los profesionales de los equipos técnicos de infraestructura escolar provincial, por momentos pareciera que su accionar está limitado y tiene poco margen para interpretaciones o creación de sentidos diferentes a los ya previstos por los protocolos y formatos de presentación de proyectos requeridos por las agencias externas a la provincia y que, en definitiva, son quienes financian la obra. Por otro lado, cuentan con mayor libertad en aquellos proyectos de infraestructura que planifican y ejecuta la Dirección de Arquitectura provincial. Siguiendo a Ball y Bowe (1992), en el primer caso los profesionales estarían limitados por un texto readerly porque limita la producción de sentidos por parte del autor que asume un papel de “consumidor inerte”, en contraste al segundo, donde un texto writerly involucra al lector como co-productor, como un intérprete creativo, el lector es invitado a completar las lagunas del texto. Estos estilos de textos son producto del proceso de formulación de la política, un proceso que se comprende en relación a los contextos particulares en los cuales ellos fueron elaborados y usados. (Mainardes, 2006)

Un tercer modo de articulación y coordinación es el que se produce en el interior de la propia Dirección de Infraestructura provincial. Nos referimos a la articulación entre arquitectos –denominada Área Técnica- y pedagogos –Área Pedagógica-, sin desconocer que también hay otras áreas que conforman y hacen a la tarea sustantiva de esta dependencia²⁷, como el Área Contable, el Área Legal, el Área de Proyecto, el Área de Certificación de Obra y el Área de Inspección de Obra.

Esta articulación se establece sobre la base de una clara división en los aportes y especificidades de cada una de las áreas. Por ello, decimos que existe un tipo de articulación funcional, en la cual cada área hace “su parte” de acuerdo a su disciplina y especialidad. El área Pedagógica es el primer eslabón por donde empieza a pensarse el proyecto de creación

²⁷ La Dirección de Infraestructura Escolar provincial tiene una Dirección, una Subdirección, y las áreas mencionadas.

o adecuación del edificio escolar, es la que hace el primer trabajo de campo, valorando la necesidad real de la creación o intervención. Posteriormente, con este primer informe, el Área Técnica realiza el proyecto.

...el área Pedagógica es un poquito el motor, porque es la que nos organiza y define un programa, que si bien es cualitativo nosotros lo transformamos en cuantitativo...Por ejemplo con la Jornada Extendida, el área pedagógica hace el trabajo de campo, ve la matrícula, verifica los espacios, lo hacen interdisciplinariamente, van con un arquitecto, verifican la planta funcional, verifican en dónde va a funcionar, qué espacios se pueden usar en contraturno o qué espacios se necesitan. Eso es para optimizar los recursos. Entonces hay un momento en que quien coordina, gestiona y lleva adelante todo es el Área Pedagógica. Después pasa a estar subordinada al Área Técnica, que es cuando se desarrolla el proyecto, y cuando ese proyecto es aceptado se pasa a la licitación del mismo...cuando estamos por empezar la obra, vuelve a tomar protagonismo la pedagoga porque tenemos que ajustarlo. (Arquitecta Jefa del área Técnica, Dirección de Infraestructura provincial)

...todo entra por nosotros, que eso garantice algo es imposible, pero por lo menos se sigue un criterio pedagógico para el desarrollo de un proyecto arquitectónico, porque es lo que indica la lógica... Con N (Jefa de Área Técnica) trabajamos hace muchísimos años, no es costoso el trabajo coordinado en la Dirección, lo veo más costoso en relación al sistema en general. (Coordinadora del Área Pedagógica, Dirección de Infraestructura provincial)

Si bien los actores entrevistados no señalan diferencias o dificultades en el trabajo conjunto entre arquitectos y pedagogos, llama la atención esta delimitación que queda plasmada en la frase de una de las entrevistadas cuando señala que los pedagogos hacen el proyecto cualitativo y los arquitectos lo transforman en cuantitativo. ¿Qué significa esta división? ¿Cómo se articula realmente el trabajo? Cuando decimos *política educativa de espacialidad* entendemos un tejido conformado por educación y arquitectura. ¿Cómo se construye ese entramado entre lo pedagógico y lo arquitectónico?

En la Dirección de Infraestructura de la provincia encontramos el reconocimiento de un trabajo articulado entre estas áreas, basado en una experiencia compartida y en una declaración mutua de la importancia del aporte de otro. Sin embargo, es una articulación poco visible o reconocida en el campo educativo y en la política educativa en particular, y más bien pareciera, que el diseño, la construcción y adecuación de los edificios escolares es “cosa de arquitectos” más que de pedagogos.

La valoración pedagógica de los espacios según los entrevistados, es en torno fundamentalmente a cantidad de matrícula y espacios disponibles, con un criterio de optimizar su uso y capacidad. En nuestro análisis señalamos que no se evidencia alguna consideración, o al menos ésta es mínima, entre propuesta pedagógica, ideas pedagógicas y decisiones sobre los espacios escolares que atiendan o consideren a las primeras.

En este sentido, esta problemática aparece en la opinión de la Coordinadora del Área Pedagógica de la Dirección de Infraestructura cuando dice, “...no es costoso el trabajo coordinado en la Dirección, lo veo más costoso en relación al sistema en general.” Quizás esta afirmación nos permite iniciar un análisis de lo que entendemos es una de las aristas de esta problemática. La expresión de la entrevistada es nítida en cuanto a que la articulación, en este caso la desarticulación, se produce entre la Dirección de Infraestructura y el sistema educativo. Cuando se refiere al sistema educativo menciona a los docentes, directivos y Direcciones de Nivel y Supervisores. Y en este punto nos preguntamos, en este entramado entre educación y arquitectura, en el contenido de la política educativa de espacialidad escolar, ¿qué lugar tienen estos actores del sistema educativo como los maestros, directores, alumnos, supervisores?

Más adelante bajo el título “Tensiones en el juego articulación/desarticulación” retomamos esta interrogación.

En la Municipalidad de Córdoba

Veamos ahora qué sucede en la órbita municipal con la Subdirección de Infraestructura y las necesarias coordinaciones para desarrollar su

trabajo. En este sentido, las articulaciones se dan fundamentalmente con la Dirección de Arquitectura de la Secretaría de Desarrollo Urbano municipal.

La articulación con la provincia en este tema en particular es bastante restringida a pesar que las leyes de educación nacional y provincial hacen referencia a la necesaria articulación. También la ley de financiamiento educativo obliga a la jurisdicción a transferir fondos a los municipios que tienen bajo su órbita la prestación de servicio educativo. Sin embargo, esta articulación es incipiente y forma parte de una agenda de coparticipación entre el gobierno provincial y el municipal, que poco desarrollo ha tenido y es parte de un campo en permanente disputa.

Antes de avanzar en este análisis, es necesario aclarar que son pocas las creaciones de edificios escolares posteriores a las realizadas durante la gestión del intendente Ramón Mestre 1983-1987. Las últimas edificaciones fueron fundamentalmente jardines maternales, que no dependían de la Secretaría de Educación sino de la Dirección de Desarrollo Humano municipal, transferidos a Educación en el año 2004.²⁸ Estas últimas creaciones de Jardines²⁹, se realizaron con fondos de crédito externo vía nación, en las que tuvo participación la Dirección de Arquitectura municipal.

Hechas estas aclaraciones de contexto, retomemos el tema de la coordinación y articulación de la Subdirección de Infraestructura de educación con la Dirección de Arquitectura municipal. Esta Dirección es la que diseña, ejecuta o controla la ejecución, en caso que la misma se asigne a una empresa privada. Por su parte, la Subdirección de Infraestructura atiende a la función pedagógica de esos espacios,

Nosotros trabajamos articuladamente con Arquitectura, trabajamos de la mano, diariamente, hemos hecho un equipo con Arquitectura, ellos son los que diseñan un espacio en una escuela...pero exclusivamente desde el punto de vista del espacio, de lo arquitectónico. Nosotros

²⁸ La transferencia se efectuó por Decreto del Intendente N°3207/04.

²⁹ Con el Programa Materno Infantil Nutricional (PROMIN) que firma la Municipalidad con Nación en 1998, se crean 7 edificios de jardines y se refuncionalizan otros 7.

-Infraestructura- lo que le imprimimos o tratamos de darle es justamente el significado desde el aprendizaje a ese espacio. (Subdirectora de Infraestructura municipal)

Esta mirada pedagógica, se refiere también al equipamiento como parte de la infraestructura escolar. En el caso de la primaria para adultos, que funciona en las mismos edificios que las escuelas primarias municipales son necesarias ciertas consideraciones,

...el aula de adultos, en casi todas las escuelas está funcionando en el salón de usos múltiples...hubo que hacer modificaciones en donde van los adultos, son 21 centros de los 37, tiene que haber una readecuación del mobiliario también, un adulto no puede sentarse en las mismas mesas y sillas, porque los espacios de aprendizaje son diferentes, porque comparten con otra dinámica, otras edades, o sea hubo que hacer una readecuación. Incluso el adulto, una cosa que no es menor, utiliza el baño de los docentes y no el de los niños, eso implica que tiene mucho más movimiento de uso diario. (Subdirectora de Infraestructura municipal)

Sin embargo, también encontramos que la mirada pedagógica del espacio de la Subdirección de Infraestructura, no siempre se pone en su dimensión educativa, sino más bien se refiere a *valorar* la prioridad que ese espacio tiene o no para la política educativa. En este sentido, la funcionaria se refiere a que hacen una intermediación entre las demandas que provienen de la base del sistema y los requerimientos a la Dirección de Arquitectura. Esta funcionaria expresa que “*ordenan los pedidos*”; quiere decir que aunque exista la demanda de ampliación de espacio desde una institución educativa municipal, no necesariamente significa que esa sea la prioridad para la política educativa del municipio. O sea que la mirada pedagógica que hace la Subdirección tiene efecto respecto a la viabilidad y necesidad de esa ampliación espacial. Y como ya se analizó en este capítulo, estas prioridades se rigen por lo que exige la legislación educativa. En el sistema municipal, las prioridades son la provisión de salas de 4 años y la adecuación de los espacios para educación de adultos. La Subdirectora de Infraestructura lo expresa de la siguiente manera,

“evaluamos la necesidad pedagógica social...en este sentido para el año

que viene tenemos planeadas dos aulas para la modalidad Jóvenes y Adultos y 2 o 3 salas de 4 años para ir cumplimentando con la ley...”

En la Municipalidad de Córdoba, en el marco de la caracterización del trabajo en coordinación y articulación entre dependencias, recuperamos la siguiente experiencia de organización en torno a la gestión y tratamiento de la problemática de infraestructura escolar. Al asumir la actual gestión, del Dr. Ramón Javier Mestre, se creó y puso en funcionamiento una comisión para trabajar el tema de las necesidades y problemáticas edilicias en el sistema educativo municipal. Esta Comisión está conformada por Directoras y Supervisoras, en calidad de representantes del Nivel Inicial y Primario municipal, un delegado del Sindicato Unión Obreros y Empleados Municipales (SUOEM), la Subdirección de Infraestructura y la Dirección de Arquitectura con la Subdirección de Obras y Mantenimiento. Esta comisión se reunió sistemáticamente desde agosto hasta fines de octubre de 2013, construyó una agenda de trabajo y se constituyó en un espacio formal para el tratamiento de las problemáticas de infraestructura que presentaban los representantes de las instituciones educativas. La Subdirectora de Infraestructura dice,

Empezamos con niveles de discusión altísimos y terminamos muy bien, con acuerdos que hacíamos cada semana para la próxima. Y así fuimos descomprimiendo, con lo cual yo creo que no sólo vamos a empezar sin conflictividad el año que viene, sino con muchas cuestiones estructurales solucionadas.

Como se observa, la comisión, producto de una decisión del Ejecutivo municipal, es una estrategia que incluye la participación de los diferentes actores involucrados, personal de las instituciones educativas, el Ejecutivo y el Sindicato. La incorporación del Sindicato implica el reconocimiento por parte del Poder Ejecutivo, de su injerencia en la definición de las condiciones materiales y edilicias de los trabajadores, bandera que el SUOEM sostiene en términos de mejora de las condiciones de trabajo –que incluyen cuestiones tales como seguridad y salubridad- del personal municipal. Pero además, tener un delegado del sindicato sentado en la mesa que discute cuestiones de infraestructura escolar implica la decisión de legitimar ese espacio con su presencia.

Para el Ejecutivo municipal esa comisión o mesa de gestión significa también disminuir el riesgo de conflictividad, al canalizar las demandas e intentar solucionarlas de forma concertada, en un tema muy sensible como es la infraestructura, que en muchas oportunidades, tanto para la municipalidad como para la provincia, implicó el no inicio de clases o suspensión de las mismas, por medidas de fuerza de los docentes, a las cuales, en estos últimos años, se sumaron grupos de estudiantes, padres y comunidades.

Llama la atención que las subdirectoras de Nivel Inicial y de Nivel Primario no forman parte de esta comisión; en este sentido se priorizó la representación de los empleados de planta (directoras y supervisoras) por sobre el personal jerárquico, quedando éste representado por funcionarios de la Subdirección de Infraestructura y la Dirección de Arquitectura municipal. En este punto puede pensarse que el lugar dado al personal de las instituciones y supervisión se vincula con el conocimiento que tienen de la realidad cotidiana del sistema y las instituciones o con cierta debilidad de las instancias intermedias de la gestión política, al menos para este tema en particular.

Por último, consideramos que esta comisión de infraestructura municipal fue posible, no sólo por una decisión política de la gestión sino también por una cuestión de escala del sistema, son 97 instituciones o unidades educativas en el sistema educativo municipal funcionando en 74 edificios³⁰, o sea 1,3 instituciones por cada edificio. Entendemos que se trata de una cantidad de instituciones que posibilita una mirada de la totalidad y una planificación acorde. Además, a diferencia de la provincia, la municipalidad no tiene instituciones de nivel medio, terciario ni universitario, por lo cual las variables a considerar son considerablemente menores.

Cantidad de edificios por modalidad, 2012, Municipalidad de Córdoba.

30 Ese número está compuesto por 37 Jardines Maternales, dependientes de la Subdirección de Nivel Inicial 37 escuelas primarias y salas de Nivel Inicial (4 y 5 años) dependientes de la Subdirección de Nivel Primario y 21 Centros Educativos de Jóvenes y Adultos (C.E.J.A) y 2 Anexos, dependientes de la Sub Dirección Modalidad de Adultos y Proyectos Comunitarios de Municipalidad de Córdoba.

Modalidad	Unidades educativas	Cantidad de edificios
Nivel Inicial *	37	37
Nivel Primario **	37	37
Adultos ***	23	Sin edificio propio
Total de edificios	97	74

Fuente: elaboración propia, con datos aportados por la Subdirección de Infraestructura, Secretaría de Educación Municipal.

*Incluye instituciones de nivel inicial, con salas de 2, 3 y 4 años, dependientes de la Subdirección de Nivel Inicial, Secretaría de Educación Municipal.

** Incluye instituciones de nivel primario y nivel inicial (salas de 4 y 5 años) que comparten el mismo edificio, dependientes de la Subdirección de Nivel Primario, Secretaría de Educación Municipal.

*** Incluye 21 Centros Educativos de Jóvenes y Adultos (C.E.J.A) y 2 Anexos, dependientes de la Sub Dirección Modalidad de Adultos y Proyectos Comunitarios de Municipalidad de Córdoba. Funcionan en las escuelas primarias comunes municipales.

3. 4. b. Tensiones en el juego articulación/desarticulación

En este apartado, y retomando lo planteado hacia el final del apartado “Interdependencia institucional: articular y coordinar” referido específicamente a la provincia de Córdoba, analizaremos ciertas tensiones que se generan entre los posicionamientos de profesionales pedagogos de la Dirección de Infraestructura de la provincia y dependencias o estamentos del sistema educativo, como las Direcciones de Nivel y los Supervisores, que muestran otras aristas en este juego de articulaciones y desarticulaciones. El Área Pedagógica de la Dirección de Infraestructura Escolar plantea la diferente visión y concepción que existe entre ese Área y la que se tiene desde las Direcciones de Nivel y los Supervisores. La diferencia se centra en cómo se piensan los espacios y la cantidad necesaria de espacios en función del desarrollo de las actividades de enseñanza en la escuela. El cálculo desde la Dirección de Infraestructura se hace teniendo en cuenta el total de espacios disponibles en la escuela y no un aula por cada curso.

... ellos (se refiere a las Direcciones de Nivel y a los Supervisores) siguen pensando que la escuela se juega sólo con aulas, aulas y aulas...Convencer a un Director de escuela o a un Supervisor que no puede haber ya una adherencia *grupo-clase-aula*, que no es un aula de primero, una de segundo, una de tercero, que son *aulas disponibles* y *espacios disponibles* en toda la escuela, que toda clase de Ciencias debe darse en el laboratorio, es algo bastante difícil...cuando ocupan la nueva escuela se mudan con el mismo criterio de la anterior escuela, en la que a lo mejor tenían más aulas, entonces se quejan, hacen sentadas y eso va en contra de toda modificación o transformación que uno quiera hacer. Esto es un requerimiento urgente de trabajo...tenemos que trabajar más consustanciadamente con las Direcciones de Nivel. (Coordinadora del Área Pedagógica de la Dirección de Infraestructura provincial)

Más adelante la misma entrevistada sostiene,

hay que trabajar más con los Supervisores, porque son ellos los que hacen que las cosas se ejecuten o no en las escuelas, si yo voy a la escuela X y veo que la sala de recursos multimediales es un aula común, si veo que los libros están todos estampados contra la pared y no es una sala de lectura, si veo que la sala de computación es 6to año, si veo que el laboratorio es un depósito y además es 5to año, si yo soy el Supervisor, no puedo soportar que un centro de recursos multimediales, pensado para transformar esa escuela que tenía además un pésimo resultado escolar, pésimo, con niveles de fracaso del 40% en el CBU, no se puede creer que el Supervisor no se dé cuenta que todo eso está en función de cambiar lo que estábamos haciendo. ¿Cómo nos vamos a mudar a un edificio nuevo y seguir haciendo lo mismo?

Hay una cuestión de fondo que se está debatiendo que gira en torno a cómo se concibe la espacialidad en la escuela. Por un lado, una concepción que asocia fuertemente el grupo clase con la asignación de un espacio fijo y propio –que se sintetiza en la frase adherencia *grupo-clase-aula-*, que tiene sus raíces en la pedagogía normalizadora y el aula tradicional, tratada en el capítulo anterior, ya que es cuando comienza a agruparse a los alumnos en aulas por edades y no en un aula común para todos. Y por otro lado, una concepción de lo espacial escolar que propone romper con esta adherencia grupo-clase y aula y pensar de

un modo más flexible e integral el uso de los espacios. En esta última concepción el número de aulas se define en función del número total de espacios disponibles en la institución. Y los espacios se calculan según la cantidad de alumnos, las secciones, las horas de cada materia por curso y el tipo de trabajo y recursos que implica cada disciplina para desarrollar su propuesta de enseñanza y aprendizaje. Entonces, por ejemplo si un curso tiene 5 horas de Lengua y Literatura en la semana, se calcula que 3 horas serán en un aula común y el resto, por ejemplo, en el Centro de recursos multimediales donde hay computadoras, libros, películas y otros recursos que no dispone el aula común³¹ y que pueden enriquecer a la vez que diversificar las propuestas de enseñanza de los docentes.

Este modo de calcular los espacios es una metodología de trabajo que propone Nación en sus manuales de proyectos; lo encontramos en el *Programa 700 escuelas*, donde se sugiere esta concepción fundamentalmente para el diseño de los espacios de escuelas secundarias, en el que se relaciona *espacios disponibles* para la enseñanza en la escuela y *rotación del grupo de alumnos* por los mismos.

Sin duda, esta propuesta rompe con un modo de organizar la escuela, la clase, un formato consolidado sobre el que se estructura la escuela moderna, por lo cual es comprensible cierta resistencia ante la propuesta de cambio que es vivida como amenaza a un estado de cosas naturalizado por la tradición.

Otra tensión que encontramos es en el ingreso del equipamiento y la tecnología en los espacios de laboratorios y aulas multimediales. La tensión puntualmente se encuentra entre el nuevo equipamiento y la tecnología que se otorga a las escuelas y la falta de capacitación del personal docente y directivo para su uso.

Lo que se entrega es tecnología de avanzada y nos encontrábamos que el personal no estaba formado, capacitado, entonces era más fácil no usarlo y dejarlo... (Arquitecta jefa del Área Técnica de la Dirección de Infraestructura provincial)

Esta tensión, está vinculada medularmente con el trabajo docente, tanto con la elaboración de su propuesta de enseñanza como con las condiciones materiales e institucionales del mismo. Incorporar a su propuesta de enseñanza las tecnologías y a la vez usar los nuevos espacios disponibles –laboratorios, aula multimedial- implica necesariamente capacitación y a la par generar condiciones institucionales para alojar estas nuevas prácticas, porque se trata de un cambio importante en las culturas escolares, en torno a prácticas instituidas y naturalizadas en el formato escolar.

Yo creo que pasa por una falta de preparación de la clase y el hecho de no estar full time, entonces el docente no tiene tiempo para preparar la clase y es más fácil mantenerlos en el aula (a los alumnos) y no ir... Porque eso significaba planificar una clase, trabajar previamente en el laboratorio y ver lo que tiene, entonces era más fácil dejarlo con llave y no hacerlo. (Arquitecta jefa del Área Técnica de la Dirección de Infraestructura escolar provincial)

Lo dicho nos posibilita ver un poco más allá de la resistencia ante los cambios del docente o de la institución escuela. Las condiciones de trabajo docente, el contar sólo con horas frente a alumnos y no tener horas de preparación o planificación en la institución; la desconexión y/o desconocimiento entre las Direcciones de Nivel, el accionar de los Supervisores y los cambios implementados por la Dirección de Infraestructura escolar respecto a los espacios escolares; la escasa capacitación; sin desconocer que también juegan cuestiones personales y de motivación del docente, son algunas de las aristas a considerar en este complejo escenario de las posibilidades de transformaciones desde las políticas. Se trata de cambios en los modos culturales – organizacionales, laborales, pedagógicos, de gestión- instalados en las escuelas que requieren de un abordaje integral y relacional de acciones en los diferentes niveles de la estructura del sistema educativo.

³¹ Según la pedagoga entrevistada un aula común es “un aula de 49 mts. cuadrados, con 35 pupitres, un escritorio y un pizarrón.”

3.4. c. Entre la construcción y el mantenimiento

En la provincia de Córdoba

Al analizar las acciones realizadas en el marco de la política de infraestructura escolar provincial pueden plantearse dos grandes grupos, por un lado la construcción de escuelas o parte de ellas –aulas, laboratorios, etc.- con mobiliario y tecnología destinada a las mismas, y por otro lado, el mantenimiento de los edificios, arreglos y reparaciones menores.

Construcción de edificios o parte de ellos.

En relación a la construcción de edificios o parte de ellos como por ejemplo las ampliaciones, es dominante la participación del gobierno Nacional, a través del Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios y el Ministerio de Educación. Según la arquitecta Jefa del Área Técnica de la Dirección de Infraestructura provincial, de los fondos que tienen disponibles, prácticamente el 90% son fondos externos, ya sea de créditos de organismos internacionales de financiamiento –que entran vía Nación- o propios del gobierno nacional, en concepto de coparticipación con la provincia. Una excepción a esto fue la construcción de las primeras 100 escuelas, con fondos propios provinciales, durante la primera gestión de la gobernación de José Manuel De la Sota, 1999-2003, que se analiza más adelante. Actualmente, se están construyendo aulas con fondos propios provinciales, en el Nivel Inicial y Medio, para garantizar la ampliación de la obligatoriedad en esos niveles. Así también creación de aulas y refuncionalizaciones en el Nivel Primario para la implementación de la Jornada Extendida, ambas iniciativas, como hemos analizado anteriormente, previstas en la ley vigente.

Una mención especial merece lo que sucede en el “mientras tanto” se realizan estas construcciones y ampliaciones. En algunas escuelas, se utilizan módulos móviles, denominados “aulas contenedores”. Estos módulos se alquilan a cargo de la provincia y están pensados para dar respuesta de emergencia ante la falta de aulas, derivada de distintas situaciones. Con su utilización, teóricamente, no se interrumpe la asistencia de los alumnos a clases, aunque habría que preguntarse por

el impacto de estas precarias soluciones en el proceso pedagógico, su calidad y las condiciones de trabajo de los docentes. Según un profesional de *Emergencia Edilicia*³², su utilización debe ser circunstancial y acotada en el tiempo y ser acompañada por una respuesta que aborde la problemática de fondo, con un diagnóstico y la posible solución en materia de infraestructura. El problema se suscita, y de hecho es de público conocimiento a través de los medios de comunicación, cuando esta respuesta, que es de emergencia y acotada en el tiempo, se prolonga en el tiempo y no se resuelve el problema de fondo que la originó, que implicaría un estudio del uso de los espacios para optimizarlos y decidir la posibilidad de construcción, o no, del o los espacios necesarios que faltan.

En Emergencia Edilicia se pensó y diseñó, en el año 2012, un objeto arquitectónico que se denominó Taller de Usos Múltiples (T.U.M). Este objeto es un módulo de 12x6 metros que permite subdividir en dos o tres espacios su interior, según las necesidades. Se está implementando en los lugares que aún tienen módulos móviles y que permite su construcción en el lugar elegido para ser emplazado. Es un módulo de construcción rápida y está pensado como una respuesta para uso permanente.

Hasta el momento no se ha implementado en la ciudad de Córdoba capital, pero si en el interior, a través de la firma de convenios con los Municipios, con fondos de la Provincia que son entregados de la siguiente manera: 50 % adelanto financiero, 25 % con determinado avance de obra y el 25 % restante una vez finalizada la obra³³.

En síntesis, los TUM son concebidos, trabajados y gestionados en Emergencias Edilicias, ejecutados por los Municipios y el control de obra realizado por la Sub-dirección de Infraestructura Escolar.

Esta experiencia constituye una respuesta rápida a la demanda de

³² Emergencia Edilicia es un equipo de personas, arquitectos y técnicos, que depende del Ministerio de Educación –no figura en el organigrama- y que se ocupa de situaciones de emergencias edilicias en las escuelas. Más adelante se aborda específicamente su accionar.

³³ Algunos lugares del interior provincial en donde se hicieron estos TUM son: San Lorenzo, Alta Gracia, Los Cedros, Potrero del Estado, Laguna Larga, entre otros.

edificios completos o parte de ellos, ya que implica un tiempo muy corto de edificación; actualmente se está implementando desde la política de infraestructura provincial.

Mantenimiento de edificios escolares

El mantenimiento y adecuación de las escuelas en la provincia de Córdoba está organizado a través de dos líneas de acciones:

- a) Una destinada a los establecimientos de Córdoba Capital.
- b) Otra que atiende a los establecimientos del interior de la provincia.

En cuanto a los establecimientos emplazados en la ciudad de Córdoba, se gestiona a través de un Plan Integral que dividió la ciudad de Córdoba en once zonas y asignó, por medio de proceso licitatorio y un periodo acotado de tiempo, a una empresa, encargada del mantenimiento de cada una de ellas. Cada zona tiene aproximadamente 60 edificios a su cargo. Por otro lado, se le asignó a la Dirección de Infraestructura, del Ministerio de Educación provincial la competencia de crear, conjuntamente con la Dirección de Arquitectura del Ministerio de Obras y Servicios Públicos, la *Unidad Coordinadora y Ejecutora Provincial Mixta*, a los efectos de ejecutar el mencionado Plan.

Respecto a los edificios educativos ubicados en el interior provincial, se aprueba mediante el Decreto 2350/08, durante la gobernación del Dr. Juan Schiaretti, el *Plan Integral de Regularización de establecimientos escolares*³⁴, ubicados en las ciudades del interior. El Decreto crea, dentro de la Jurisdicción del Ministerio de Obras y Servicios Públicos, el *Fondo para la Reparación de Escuelas Provinciales de Ciudades del Interior*, destinado al financiamiento de las obras en cuestión, asignándole en esa oportunidad la suma de pesos treinta millones (\$ 30.000.000.-). Este Decreto faculta al Ministro de Obras y Servicios Públicos a firmar convenios con aquellos Intendentes que así lo requieran y adhieran a este Plan. La Provincia se compromete a brindar tanto la asistencia

34 Decreto N° 2350, publicado en Boletín Oficial AÑO XCVI - TOMO DXVI - N° 6 Córdoba, (R.A.) Miércoles 9 de enero de 2008, www.boletinoficialcba.gov.ar (consulta realizada 20 de mayo 2014)

técnica como financiera que requiera la ejecución de dichas obras, y como contrapartida los Intendentes a administrar, gestionar y ejecutar, con esos fondos, las obras y servicios que se presten o ejecuten en su radio.

La ejecución del Plan es de forma coordinada entre la Dirección de Infraestructura, del Ministerio de Educación y el Ministerio de Obras Públicas.

En el año 2010, se aprueba la Ley N° 9835 de Creación del Fondo para la Descentralización del Mantenimiento de Edificios Escolares Provinciales (FODEMEEP) y en agosto de 2013 a través del decreto N° 967³⁵ el gobierno provincial aprueba su reglamentación propuesta por el Ministerio de Educación, como órgano de aplicación. Esta Ley y su reglamentación, significan una profundización y ampliación de lo planteado en el mencionado *Fondo para la Reparación de Escuelas Provinciales de Ciudades del Interior*, que en principio rigió para las ciudades más importantes y en esta segunda etapa se amplió a todos aquellos municipios o comunas que así lo requirieran. Recordemos que en la primera parte de este capítulo cuando analizamos las leyes señalamos que la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870 sancionada en diciembre de 2010, en su artículo 108 contempla que los gobiernos municipales y provincial realicen convenios entre ambos para el mantenimiento de edificios escolares, entre otras posibles acciones de cooperación y participación.

Respecto del Decreto N° 967 destacamos tres aspectos. En primer lugar, encontramos alguna referencia a las edificaciones escolares de gestión privada y su relación con la política de infraestructura escolar, en el sentido que la norma plantea que podrán usarse estos fondos para reparaciones menores y mantenimiento en aquellas escuelas de gestión privada, de diversos niveles de enseñanza, que sean el único servicio educativo en el municipio o comuna.

En segundo lugar, esta norma, en sus considerandos, hace referencia a

35 Decreto N° 967, publicado en Boletín Oficial AÑO C - TOMO DLXXXIV - N° 155, Córdoba, (R.A.), Martes 10 de septiembre de 2013, http://www.boletinoficialcba.gov.ar/archivos13/100913_BOcoba_1s.pdf (consulta realizada 24 de mayo de 2014)

que algunos municipios han incumplido con los informes de rendición de cuentas de los fondos transferidos oportunamente en años anteriores, por lo cual se aprueba la suspensión de envío de fondos en estos casos y la declaración de excedentes, de libre disponibilidad, a los montos no ejecutados o a transferencias suspendidas por incumplimiento de la obligación de rendir cuentas de los Municipios. Esta situación habla de dificultades en el esquema propuesto para la implementación del mencionado Fondo.

Y en tercer lugar, y en vinculación con el anterior aspecto desarrollado, se reafirma el carácter descentralizado de la propuesta de mantenimiento de los edificios escolares ubicados en el interior de la provincia.

Esta decisión del Ejecutivo provincial que regula el procedimiento para que las Intendencias de las localidades provinciales se hagan cargo del arreglo y el mantenimiento de las escuelas de su comunidad, es valorada positivamente por el personal de la Dirección de Infraestructura de la provincia porque acerca la solución de las problemáticas edilicias de las escuelas, a la gestión de la Intendencia y de esta manera resuelve los problemas más rápidamente, no sólo por la cercanía de la gestión, sino por la pequeña escala que reviste lo local.

Esta estrategia de resolución de problemas de infraestructura escolar que propone el Ejecutivo provincial, que incorpora como actores a los Intendentes de las localidades de la provincia, no es nueva. Apenas recuperada la democracia en 1983, el gobernador Angeloz³⁶ destinó dinero para los municipios para este tipo de arreglos en las escuelas. Con el gobierno de Mestre³⁷ se mantuvo, hasta la ley de emergencia provincial que incluye los recortes a este rubro. El gobernador Schiaretti, retoma esta estrategia en el esquema de mantenimiento de los edificios escolares. Es necesario aclarar que hasta la transferencia de las instituciones educativas nacionales a las provincias en el año 1992, el volumen de edificios que tenía la jurisdicción provincial bajo su responsabilidad era significativamente menor que el actual.³⁸

36 Gobernador de Córdoba diciembre 1983 – julio 1995.

37 Su gestión como gobernador de Córdoba fue de julio de 1995 a julio de 1999.

38 En 1992, por la Ley N° 24.049 se transfieren a las provincias y la Ciudad de Buenos Aires los

...hasta la gestión de Schiaretti, no teníamos un presupuesto ni un esquema de mantenimiento de las escuelas... siempre llegabas de emergencia no a la prevención... En los periodos de vacaciones hay que poner si o si las escuelas en condiciones... (Arquitecta Jefa del Área Técnica de la Dirección de Infraestructura del Ministerio de Educación de la provincia)

En el marco de la ejecución del *Plan Integral de regularización de los establecimientos escolares* - tanto de provincia como de capital - es que se comienza a implementar el denominado proyecto *Emergencia Edilicia*, que mencionamos anteriormente, como dispositivo de viabilización del mismo. *Emergencia Edilicia* funciona bajo la órbita del Ministerio de Educación provincial, en directa vinculación con el Ministro. Cuenta entre su personal con un Director, dos arquitectos, cuatro operadores telefónicos y dos choferes para el traslado del personal. El programa no existe a nivel del organigrama ministerial, no obstante, es un importante actor en la definición y gestión de las problemáticas edilicias educativas. El programa funciona como un dispositivo que en primer lugar recepta las problemáticas edilicias a través de los operadores telefónicos, que están divididos según las demandas provengan de escuelas de capital o de la provincia, y encauzan estas demandas en la administración provincial.

Emergencia Edilicia a través del equipo técnico de arquitectos, articula la demanda con la empresa constructora correspondiente según la zona, en el caso de edificios de Córdoba Capital, o coordina con el Ministerio de Obras Públicas provincial para que se ponga en marcha el mecanismo previsto, con el Fondo de reparación para escuelas del interior provincial y la Intendencia respectiva.

Este esquema de emergencia, para el caso de los edificios ubicados en las localidades de la provincia, excepto Capital, implica girar a los municipios un monto de dinero para que el Intendente responda a los requerimientos edilicias que los Directores de las escuelas de

servicios educativos que aún administraba y gestionaba en forma directa el Estado nacional a través del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), por lo cual antes de esa fecha la responsabilidad de la jurisdicción en infraestructura era muy diferente a la actual.

su comunidad han realizado en *Emergencia Edilicia*. Este monto, correspondiente a la coparticipación, es asignado por el gobierno de la Provincia, y co-administrado por la Intendencia y el Ministerio de Obras Públicas provincial. El mecanismo previsto es el siguiente: el Director de la escuela realiza el reclamo de forma telefónica a *Emergencia Edilicia*, donde se le entrega un número de reclamo y por nota el Director de escuela pone en conocimiento a su Supervisión de esta situación. De acuerdo al tipo de problemática y al monto que se requiere, *Emergencia Edilicia* encausa la gestión: se comunica con la propia Intendencia, quien la afrontará con el dinero transferido por la provincia en el marco del FODEMEEP para el servicio educativo, o solicitará al Ministerio de Obras Públicas su intervención, en aquellos casos que la Intendencia no pueda y el monto de la reparación sea mayor a lo asignado oportunamente por el Fondo.

...ese esquema de emergencia, se trabajó con las Inspectoras (de Nivel), bajó un memo a las escuelas, se las instruyó a las Directoras y a los Municipios a quienes se les baja un monto asignado para esto. El Municipio tiene que dividir la plata entre dos o tres escuelas, las Directoras tienen un protocolo para cómo gestionar cuando hay una emergencia... Cuando nos llega a la Dirección de Infraestructura escolar, es porque este esquema, no pudo. Entonces rápidamente actuamos nosotros. (Arquitecta Jefa del Área Técnica de la Dirección de Infraestructura del Ministerio de Educación)

En síntesis, los mecanismos y procedimientos previstos en el esquema de mantenimiento en las escuelas provinciales son:

- a) *Emergencia Edilicia*, que recepta telefónicamente las demandas y las canaliza según corresponda a Córdoba Capital o interior. Esta demanda la realiza el Director del establecimiento educativo,
- b) una transferencia de dinero del gobierno provincial a los municipios para la ejecución de obras menores, a través del Fondo para Reparación de Escuelas Provinciales de Ciudades del Interior, administrado por el Ministerio de Obras y Servicios Públicos,
- c) intervención del Ministerio de Obras Públicas, a solicitud de

Emergencia Edilicia, cuando el Municipio, por el monto implicado o por la complejidad de obra no puede hacerse cargo de la solución al problema,

- d) un esquema organizativo que divide en 11 zonas a la ciudad de Córdoba y le asigna el mantenimiento de las escuelas a una Empresa constructora, supervisada por *Emergencia Edilicia*, del Ministerio de Educación.

Como puede observarse, este esquema para la reparación de las escuelas provinciales es relativamente reciente y se asienta en la participación de dos Ministerios provinciales, el de Educación y el de Obras Públicas, a la vez que en la co-participación de dos niveles de gobierno, provincial y municipal. Se trata de un sistema que apuesta a la descentralización en su ejecución, representado por los actores intendentes municipales. Éstos últimos, son actores nuevos en el escenario educativo, con una participación acotada al mantenimiento edilicio de arreglos menores y de bajo costo, pero en una cuestión de alta sensibilidad social.

Es importante decir que nuestro país no tiene una tradición de municipalización del servicio educativo, como sí lo hay en otros países, no obstante existen algunas excepciones como el caso de las escuelas municipales de la ciudad de Córdoba.

Algunas relaciones entre cantidad de edificios escolares y posibilidades de la política educativa de espacialidad escolar

Veamos a continuación algunos datos estadísticos referidos a la cantidad de edificios escolares y la cantidad de unidades educativas que funcionan en esos edificios para poder tener una visión más integral del universo que comprende o atiende la política de infraestructura escolar en la provincia de Córdoba.

Según los resultados del segundo Censo Nacional de Infraestructura Escolar del año 2009, CeNIE 09³⁹, se relevaron 1.641 predios o terrenos

39 La Coordinación Nacional del CeNIE 09, encargada de los aspectos teóricos y metodológicos del Censo y de la implementación del operativo y la articulación con las jurisdicciones, se localizó en la Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Esta Subsecretaría coordinó el trabajo y la Comisión estaba integrada también por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la

en promedio en la provincia; en cada predio hay 1,9 construcciones y 1,6 establecimientos educativos⁴⁰. El 84% de los predios son escolares y son los que constituyen el foco central del análisis del censo: 1.387 predios, en los que se registraron 2.754 construcciones de diferente tipo y en los que funcionan 2.291 establecimientos educativos. En seis de cada diez predios el uso es exclusivo⁴¹, es decir, utilizado por un solo establecimiento escolar.

Los predios escolares censados ocupan una superficie de 7.174.633 m². En los predios se han contabilizado 1.973.259 m² que corresponden a superficies construidas y 4.786.723 m² a áreas exteriores.

Predios, construcciones y establecimientos por tipo de predio. Cantidad y promedio

Tipo de predio	Cantidad de predios	Cantidad de construcciones	Construcciones por predio. Promedio y rango	Cantidad de establecimientos	Establecimientos promedio por predio
Escolar	1.387	2.754	2,0 (1-16)	2.291	1,7
No escolar	254	309	1,2 (1-10)	337	1,3
Total	1.641	3.063	1,9 (1-16)	2.628	1,6

Fuente: CeNIE 09

Unidades educativas por nivel y modalidad. Año 2011, Provincia de Córdoba.

Nivel/Modalidad	Estatad	Privado	Urbano	Rural	Total
Inicial	1.460	273	978	755	1.733

Calidad Educativa (DiNIECE) y la Dirección de Infraestructura del Ministerio de Educación de la Nación.

⁴⁰ Por establecimiento educativo, sede y anexo se entiende la unidad institucional donde se brinda la oferta de

enseñanza; su creación o autorización se registra bajo un acto administrativo (ley, decreto, resolución o disposición).

⁴¹ El uso exclusivo refiere al uso por un único establecimiento escolar, en tanto que el uso compartido al uso por parte de dos o más establecimientos escolares.



Primario	1.859	275	998	1.136	2.134
Secundario	374	379	666	87	753
Especial	53	42	s/d	s/d	95
Superior	76	121	s/d	s/d	197
Adultos Prim.	s/d	s/d	256	30	286
Adultos Sec.	106	29	132	3	135
Total	3.928				5.333

Fuente: Unión Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC). Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección de Planeamiento e Información Educativa, Córdoba.

Si bien, los datos estadísticos son de diferentes años, el Censo es del 2009 y la cantidad de unidades educativas corresponden al 2011, son los datos más actuales que se pudieron obtener y nos posibilitan una aproximación a la situación. En este sentido, podemos decir que teniendo en cuenta la cantidad de unidades educativas estatales aproximadamente 4.000 y la cantidad de edificios 2.291, hay un promedio de 1.7 de establecimientos por edificio.

Por la cantidad de construcciones escolares e instituciones que

funcionan en ellas y la distancia relativa de Córdoba capital, el sistema descentralizado del mantenimiento a través del *Plan Integral de Regularización de Edificios escolares* con un Fondo específico para los municipios, pareciera una solución razonable.

Lo distintivo en este esquema es también la relación que se establece entre el Intendente y los Directores de escuelas de su pueblo o ciudad. El Intendente aparece como un actor local que, con dinero aportado por la provincia, afronta la solución de problemas edilicios de las escuelas con participación de dependencias de su municipio u otras fuerzas y recursos locales. Este esquema, significa ciertas reacomodaciones de los Directores de escuela en cuanto a los procedimientos y ante quién se reclama, al menos en primer término, para la solución de problemáticas edilicias. Los Directores, se vinculan directamente con *Emergencia Edilicia*, del Ministerio de Educación, y con el Supervisor de zona a través de una nota formal. Se trata de un esquema en el que casi no intervienen los Supervisores y las Direcciones de Nivel, y sí adquieren mayor protagonismo los Directivos de las escuelas y los Intendentes, en el marco de un sistema de mantenimiento de edificios escolares descentralizado en lo económico y en la gestión.

Considerando que el tema de mantenimiento edilicio es un tema sensible y de alta conflictividad, que como planteábamos en este capítulo es causa del no inicio de clases o de suspensión de actividades, pareciera que un esquema descentralizado ayuda a una mejor y rápida solución de las problemáticas a nivel local. En esta nueva escena local, nos preguntamos ¿cómo se está construyendo esta relación entre directores de escuelas e intendentes?, el grado de urgencia y conflictividad de la temática ¿repercute en este vínculo?, ¿de qué manera?

Por otro lado, observamos que en este esquema la Dirección de Infraestructura prácticamente no se ocupa de mantenimiento, estaría abocada fundamentalmente a la articulación con Nación, para la implementación de obras de mayor envergadura y a la planificación y ejecución de programas locales como la construcción de más aulas en las escuelas para garantizar la extensión de la obligatoriedad y la Jornada Extendida (JE), según el Nivel del sistema educativo que se trate.

En la Municipalidad de Córdoba

En cuanto a la Municipalidad de Córdoba, podemos decir que desde que existe el sistema educativo municipal, las edificaciones y el mantenimiento han estado a cargo de la Dirección de Arquitectura, y se han financiado ambos aspectos con fondos propios, salvo los casos de financiamiento externo para la construcción o remodelación de edificios, como el caso del Programa Materno Infantil y Nutricional (PROMIN) en el año 1998.

Como ya se dijo, la Subdirección de Infraestructura es de reciente creación, año 2011, y el esquema que tiene es que todo lo relativo a ampliación de instituciones, remodelaciones y cuestiones de mantenimiento estructurales lo realiza la Dirección de Arquitectura, Subsecretaria de Infraestructura, de la Secretaria de Desarrollo Urbano; la Subdirección de Infraestructura de Educación realiza intervenciones pequeñas y de emergencia con un equipo de 5 personas que responde directamente a la Subsecretaria. En cuanto al esquema y procedimientos de recepción de la demanda todo lo ha centralizado la Subdirección de Infraestructura, con dos modalidades previstas que no se excluyen; una es la presentación por nota de las necesidades de cada institución educativa dirigida a la Subdirectora de Infraestructura y la otra modalidad es el diagnóstico y relevamiento que se produce en la Comisión –con representantes de los directores y supervisores, del sindicato y del ejecutivo municipal- que incluye, según la necesidad, visitas a las instituciones por parte de los inspectores de Arquitectura y personal de la Subdirección de Infraestructura de Educación, que aborda esta problemática y que ya hemos comentado en este mismo capítulo.

La Subdirectora de Infraestructura lo dice de la siguiente manera,

Lo que nosotros hacemos es recorrer los jardines, las escuelas e ir viendo... y acordando, esto también es una negociación, hay una limitación presupuestaria, una limitación temporal, ...es lo que podemos...yo tengo a mi cargo 5 personas, que son específicamente de Infraestructura Escolar, este personal se aboca a la emergencia de lo diario, una cerradura, una canilla rota, la limpieza de una canaleta, esto te ayuda mucho en lo

diario, te descomprime, luego la segunda instancia es la de la Subdirección de Obras y Mantenimiento que es cuando ya tiene que intervenir el albañil, o el vidrio, y la tercera es la de la Dirección de Arquitectura, cuando intervienen los Inspectores.

3.5. El contexto de creación de las instituciones escolares del campo empírico: definiciones respecto a lo espacial.

A continuación y luego del análisis de la política de infraestructura escolar tanto de la provincia como de la municipalidad de Córdoba, describimos el contexto de creación específico de las dos instituciones que forman parte de nuestro campo empírico. Esta descripción es importante porque el contexto de surgimiento posibilita entender en contexto las decisiones y acciones respecto a la definición de los espacios de estas instituciones.

En este sentido, sostenemos que la política educativa de espacialidad no solo se entiende en torno a las especificidades de su campo, sino que también es atravesada por otras concepciones y decisiones de políticas económicas –en su financiamiento-; políticas de infancia –concepciones y derechos de los niños/as-; políticas sociales –concepciones y alcance del accionar de la escuela-; políticas laborales –la escuela como lugar de trabajo docente-, que nos ayudan a explicar el diseño y la ejecución en materia de espacios escolares.

La escuela primaria provincial (EP)

La escuela primaria, en donde se realizó el trabajo de campo, se construyó en el marco del *Plan de Construcción 100 Escuelas nuevas*, durante el primer mandato del gobernador Juan Manuel De la Sota 1999-2003. La escuela fue inaugurada en el año 2001. Este Plan fue una de las acciones que la provincia implementó en el marco de la declaración del año 2000 como el *Año de la Educación*, en concordancia con el Foro Mundial de Educación⁴² que proclamaba que la educación debía tener un lugar

42 En el año 2000 la comunidad internacional se reunió en el Foro Mundial sobre la Educación

central y prioritario. El Plan estuvo destinado a beneficiar los niveles de enseñanza Inicial, Primario, Medio, Especial y Superior, y formó parte de la instrumentación de medidas que apuntaron a extender la cobertura y mejorar la calidad del servicio de las escuelas que atienden a poblaciones socialmente desfavorecidas.

Los fondos utilizados para la construcción del Plan de edificios escolares fueron propios del Estado provincial. Esta decisión de financiar con fondos propios la construcción sirvió como “carta de presentación” para que posteriormente el gobierno de la provincia obtenga financiamiento de organismos internacionales para la construcción de un segundo Plan de edificación de 110 escuelas nuevas más, iniciadas en marzo de 2002. Este financiamiento, no era exclusivo para la construcción de escuelas sino que comprendía un Programa amplio con acciones en diversas dependencias y estratos del Estado provincial, denominado Programa de *Modernización del Estado Provincia de Córdoba*, que contó con un Programa de Apoyo a la Modernización del Estado en la Provincia de Córdoba⁴³, aprobado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para el otorgar a la provincia un préstamo hacia fines del año 2000⁴⁴, del cual la Nación era garante.

En el Programa de Apoyo, específicamente en el punto Condiciones Contractuales Especiales, se recomienda aprobar el reconocimiento de gastos en un monto de hasta US\$ 80 millones, por obligaciones contraídas y gastos realizados del aporte local a partir del 1 de octubre de 1999, para: (a) hasta US\$30 millones para la modernización informática

en Dakar, Senegal. Los participantes reafirmaron su compromiso de lograr la Educación para Todos en el año 2015, y se identificaron seis objetivos claves de la educación medibles para ese año. Además, el foro reafirmó el papel de la UNESCO como la organización principal con toda la responsabilidad de la coordinación de otros organismos y organizaciones para lograr estos objetivos.

43 Resumen Ejecutivo pág. 4 y 5.

44 Comunicado de prensa del 06-dic-2000. *BID aprueba US\$125 millones para modernizar administración y finanzas de Provincia de Córdoba en Argentina. Recursos ayudarán a lograr equilibrio fiscal y mejor administración.* Disponible en <http://www.iadb.org/es/noticias/comunicados-de-prensa/2000-12-06/bid-aprueba-us125-millones-para-modernizar-administracion-y-finanzas-de-provincia-de-cordoba-en-argentina,1004.html> (consulta 7 de marzo de 2014)

y adecuación de la infraestructura tecnológica que la Provincia tuvo que realizar; y, (b) hasta US\$ 50 millones para la *construcción de 100 escuelas en diversos lugares de la Provincia*. En este último monto se encuentra incluida la construcción de la escuela primaria estudiada. Nos interesa destacar el mecanismo instalado que se traduce en el *reconocimiento* requerido de los gastos realizados con fondos provinciales, en el marco de la firma de un acuerdo para el préstamo del BID.⁴⁵ El gobierno nacional realizó un respaldo y aval de los fondos propios ejecutados por la provincia a los efectos de que el gobierno obtenga el crédito solicitado para el proceso de modernización del Estado iniciado con el gobernador De la Sota.

En cuanto al proyecto edilicio, las escuelas creadas en el marco del *Plan 100 Escuelas nuevas*, fueron caracterizadas como escuelas *llave en mano* porque se entregaban listas para usar, con equipamiento incluido.

En el diseño y funcionalidad de las escuelas se debía incorporar el criterio de adaptación para cada localización, permitiendo conservar una imagen de identidad con las restantes, integrándose a las características propias de esas localizaciones sin producir un impacto agresivo en el hábitat que rodea a cada una de ellas.

45 El programa, aprobado por el Directorio Ejecutivo del BID, financió medidas para fortalecer las instituciones que prestan servicios sociales, incluyendo áreas tales como educación, salud, grupos vulnerables, seguridad social y justicia. Se preveía que las inversiones modernizarían al poder legislativo mediante tecnología de avanzada y reformas administrativas. Además, el financiamiento fortalecía las agencias responsables de la gestión ambiental, la producción, la infraestructura y se adoptarían mecanismos para una mayor integración y coordinación de las diferentes ramas del gobierno.

Los recursos del primer préstamo directo del BID a la Provincia estuvieron destinados a modernizar la administración impositiva, establecer estándares y controles más estrictos de presupuesto y adquisiciones, y a la reorganización institucional. El financiamiento apoyaría también las acciones del gobierno provincial para alcanzar las metas de disciplina fiscal acordadas por las provincias con el gobierno nacional.

El costo total del programa era de US\$430 millones. El préstamo del BID se otorgó a un plazo de 20 años. Los fondos locales de contrapartida totalizan US\$215 millones. Se preveía que la provincia de Córdoba llevara a cabo el programa mediante un Organismo de Coordinación, Programación de la Inversión y Financiamiento. Fuente: Comunicado de prensa del Gobierno de la Provincia de Córdoba 06-12-2000.

Otros criterios que se señalan en el proyecto son, el de durabilidad, habitabilidad y fácil mantenimiento. Para lo cual la tecnología adoptada constaba de elementos pre-moldeados con acabado superficial, que además de asegurar resistencia, permitiera, a través del tiempo, el simple mantenimiento de las pinturas.

El criterio de la flexibilidad externa, implicaba una integración de la escuela con la comunidad, permitiendo que funcione como nodo cultural y social, para lo cual se ubicó el espacio del Salón de usos múltiples (SUM) al frente del edificio, con acceso desde el exterior permitiendo una interrelación directa con la comunidad, con la idea de no dejar espacios residuales a su alrededor, ni asfixiar las aulas en su ubicación.

Nos detengamos en el concepto de la imagen institucional, orientada a manifestar el tiempo histórico en el que han sido gestadas las escuelas y otorgar una unidad de identidad a partir de la imagen y la estética compartida. Esto se logra a partir de construir una identidad común a todas las escuelas del Plan, con decisiones como la mencionada de llevar el SUM sobre las fachadas, donde aparece su imagen asociada a otras construcciones del gobierno a través de la marquesina metálica del ingreso que contiene el nombre de la escuela, el Nivel al que pertenece, la identificación del Ministerio de Educación y el gobierno de la Provincia de Córdoba, la imagen del escudo provincial.

Los otros elementos que se destacan como criterios para lograr la imagen institucional común son, los colores utilizados en la fachada -amarillo y rojo (borravino)-, un gran alero en el umbral y una torre-soporte para el tanque de agua, sobre la cual se colocaron unos grabados con pictografías del Cerro Colorado en bajorrelieve sobre paneles premoldeados de hormigón armado y un grabado del mismo tipo con la imagen institucional característica de la gestión de De la Sota que lleva el lema *Córdoba, corazón de mi país*. También sobre la misma estructura aparecen en bajo relieve los nombres de las empresas constructoras participantes –Electroingeniería y Astori.

Puede decirse que la torre-soporte del tanque de agua con las pictografías de los pueblos originarios actúa como un “elemento en el territorio,

visible desde la distancia a la manera que lo hicieran el “campanile” o el “minarete” de las iglesias y mezquitas, respectivamente.” (Codina y Quijano, 2012:73)

En cuanto a las pictografías del Cerro Colorado, se apela a una historia y a un legado inconfundible de los antiguos habitantes de lo que hoy es nuestro territorio provincial. Se intenta enlazar, en la imagen de estas escuelas, las raíces culturales de nuestra comunidad con la imagen de las escuelas tipo del Plan. En las pictografías se observan figuras del cóndor, del guerrero indígena con su arco, flecha y un destacado tocado cefálico-dorsal, de los españoles a caballo.

Esta imagen frontal, idéntica a todos los edificios del Plan, otorga identidad a la propuesta y permite identificar fácilmente a la escuela, no sólo como perteneciente a la gestión de gobierno de De la Sota sino también como un hito referencial en la comunidad.

La escuela, con la fachada y el edificio descripto, no pasa desapercibida en la comunidad, además de estar en el espacio asignado a las instituciones públicas del barrio, su edificio representa la presencia de la educación, del sistema educativo, en la comunidad, y en un sentido más amplio la presencia del Estado en esos espacios. Imagen escuela tipo “Plan 100 Escuelas nuevas”. Fuente: trazosdigital.com.ar

Según los arquitectos argentinos Silvana Codina y Francisco M. Quijano (2012) la utilización de sistemas proyectuales tipológicos refuerza el concepto de arquitectura pública, ya que esta concepción arquitectónica contribuye a formar una imagen institucional de un Estado nacional o provincial, en nuestro caso de una gestión particular de gobierno, entre los ciudadanos, a través edificios reconocibles en sus múltiples ubicaciones y variantes.

Las escuelas de Nivel Primario de este Plan, además de aulas para cada grado cuentan con⁴⁶: 1) Laboratorio de Informática -30 computadoras de última generación, acceso a Internet, Scanner e Impresoras, mesas para computadoras y sillas-; 2) Laboratorio de Ciencias Naturales -equipado con componentes para el estudio y aplicaciones de los

fenómenos magnéticos, eléctricos, ópticos, térmicos, de sistemas de fuerzas, sólidos y fluidos, equipamiento para aplicaciones en biología y química, juegos de apoyo didáctico, etc.-; 3) Biblioteca Multimedia -con TV, Minicomponente y Videgrabadora-; 4) Comedor (bancos y mesas); 5) Material didáctico -mapas, láminas diversas, globos terráqueos, elementos de geometría, señales viales, reloj didáctico, etc.-, 700 libros, equipamiento deportivo -colchonetas, banco sueco, cajón de salto, trampolín, equipo para mini vóley, básquet, hándbol, fútbol, softbol, pelotas, sogas, aro para gimnasia, conos, rolos, etc.-; 6) Pupitres, sillas y escritorios docentes para cada aula; 7) Playón deportivo y patio; 8) Dirección, Vice dirección, secretaria, cocina y baños.

Jardín Municipal (JM)

En cuanto al Jardín Municipal donde se desarrolló el trabajo de campo, fue inaugurado en 1999, como se dijo en el marco del PROMIN. Este Programa se crea en el año 1993 por decreto del Poder Ejecutivo Nacional 443/93 y en el marco del Plan Nacional de Acción en favor de la Madre y el Niño y permanece hasta el año 2000 aproximadamente. El gobierno nacional convoca a UNICEF para la co-elaboración del programa.⁴⁷

Según Acuña y Chudnovsky (2002) este programa se define con un abordaje intersectorial, descentralizado, focalizado e integral de la problemática materno infantil, se inserta en una situación socio-económica y sanitaria específica y apunta a coordinar sus acciones con diferentes áreas y sectores estatales en el nivel nacional, provincial y municipal. La población objetivo se ubica en zonas con hogares con altos niveles de pobreza y, dentro de estas zonas, focaliza en las madres y en los niños menores de 6 años. El contexto institucional en el que se inserta no se reduce estrictamente al área de la salud, sino que articula también con otras dependencias estatales tales como acción social y educación.

46 Memoria descriptiva, Plan 100 Escuelas nuevas, Provincia de Córdoba.

47 UNICEF tenía como objetivo colocar en la agenda política de los gobiernos nacionales las metas del Plan de la Infancia y la Convención de los Derechos del Niño.

Según los autores, en relación a la salud y a la acción social en la Argentina, ha existido históricamente una tensión entre políticas de corte asistencialista y aquellas volcadas al desarrollo de capacidades por parte de los individuos para que logren satisfacer sus propias necesidades. En este sentido, sostienen que el PROMIN, que persigue de manera explícita el desarrollo humano de sus beneficiarios, representa un desafío a las políticas socio-sanitarias que tienden en general a asumir características asistencialistas de corto plazo.

El Programa se presenta como respuesta a las deficientes condiciones socio-sanitarias de la población materno infantil en situación de pobreza estructural y para aportar al mejoramiento de las prestaciones sanitarias y de complementación alimentaria. El proyecto apoyará el mejoramiento de la capacidad instalada de los hospitales locales, centros de salud local y centros de desarrollo infantil. (Acuña y Chudnovsky, 2002)⁴⁸

Los fondos utilizados por el Programa fueron propios de Nación, municipales y préstamo del Banco Mundial.

Los objetivos específicos por áreas o componentes son:

- Salud: fortalecer la capacidad institucional del sistema de salud en su primer nivel de atención (Centros de Salud) y de referencia (Hospitales Locales y Centros de Referencia) localizados en las áreas de intervención.
- Desarrollo Infantil: transformar los comedores infantiles y jardines de infantes en Centros de Desarrollo Infantil (CDI), incluyendo los aspectos nutricionales, el control del crecimiento y desarrollo, y actividades de estimulación y de preparación para la educación primaria.
- Nutrición: recuperación nutricional y complementación

48 Se evaluaba difícil situación de las necesidades materno infantiles de los principios de los '90, ya que sobre una población total de 32,3 millones, la población con necesidades básicas insatisfechas (NBI) se había incrementado de 1,6 millones en 1980 a 9,7 millones en 1991 (cubriendo el 22% de los hogares y el 30% de la población), situación agravada en las concentraciones urbanas. (Acuña y Chudnovsky, 2002)

alimentaria para las embarazadas y los niños menores de 6 años.

La Municipalidad de Córdoba, en el año 1998 mediante acuerdo con el Estado nacional, implementa el PROMIN. Por medio de este programa se crean siete nuevos centros y se refuncionalizan otros siete. A estos centros se los denomina Centros de Desarrollo Infantil (CDI).⁴⁹ La perspectiva del desarrollo infantil orientación el accionar de estos centros en el cuidado y educación de la primera infancia. La prioridad de ingreso de los niños tenía que ver con su estado de desnutrición y la situación socio-económica de las familias, para lo cual se articulaba con los centros de salud y se brindaba el servicio de comedor en el CDI. En este sentido, los nuevos centros que se crearon, entre los cuales se encuentra el Jardín donde se realizó el trabajo de campo, incluyen un espacio amplio a modo de sum, donde funcionaba el comedor, además de aulas, baños, cocina, dirección, depósito de guardado, y patio.

3.6. Conclusiones del capítulo

En el recorrido que hemos realizado en este capítulo hemos intentado mostrar cómo se construye y se plasma una política educativa de espacialidad señalando algunos de los rasgos distintivos en este proceso que posibilitan la apertura a nuevas preguntas y análisis:

- Hablamos de políticas educativas de espacialidad como un programa que comunica, *“de forma silenciosa o en los gestos manifiestos”* (Escolano Benito, 2000), intenciones y decisiones respecto de los espacios escolares. Este programa contiene una memoria, inscripciones, huellas de formas de relaciones de transmisión cultural; una multiplicidad de relaciones en juego en la configuración de ese espacio de transmisión y; posibles prácticas de espacialidad a realizarse, abiertas al suceder. Esta concepción de políticas educativas de espacialidad está en relación con las tres proposiciones que Doreen Massey (2005) hace respecto a la definición del espacio que desarrollamos en el capítulo 1, el espacio

49 Diseño Curricular para los Jardines Maternales Municipales de la ciudad de Córdoba (2007) Dirección de Educación Nivel Inicial, Secretaria de Educación, Cultura y Derechos Humanos, Municipalidad de Córdoba.

como producto de relaciones, como condición de existencia de la multiplicidad y como proceso siempre abierto y en formación.

- La política de espacialidad escolar presenta una tensión, manifiesta en la confluencia de diferentes campos disciplinares que interactúan en una trama de articulación e intercambio, aquí hemos abordado fundamentalmente tres de ellos: la pedagogía, la arquitectura y la política educativa. Estos campos por momentos se solapan uno con otro y/o se separan apelando a la especificidad. En este punto hemos encontrado en el análisis de las leyes y regulaciones, como contexto de producción de texto (Ball y Bowe, 1992 en Mainardes, 2006) una asociación de los espacios, las edificaciones y el equipamiento escolar, con la creación de mejores condiciones de calidad educativa, igualdad e inclusión de los alumnos, especialmente para aquellos en condiciones menos favorables; a la vez que la garantía del Estado al derecho de los alumnos y de los docentes a aprender y a trabajar en espacios salubres y seguros.

También hemos hallado, en una interfaz construida entre el contexto de producción de texto y el contexto de la práctica (Ball y Bowe, 1992 en Mainardes, 2006), en el trabajo de diseño e implementación de los equipos técnicos de las oficinas de infraestructura escolar del aparato burocrático estatal, un lugar donde las relaciones de articulación/desarticulación entre las disciplinas –pedagogía y arquitectura-, y las relaciones entre dependencias –ministerios de educación y ministerios de obras públicas- son una construcción cotidiana que por momentos presenta disputas y tensiones y en otros momentos es más fluida.

Entonces nos preguntamos, ¿cómo se construye esta relación entre pedagogía, arquitectura y política educativa? intentamos alguna aproximación a la respuesta, en el plano de la política, objeto en este capítulo. Cuando hablamos de política educativa de espacialidad, estos campos disciplinares – pedagogía, política educativa y arquitectura- confluyen para producir algo diferente a la suma de las partes, se trata de un campo nuevo al que llamamos política educativa de espacialidad, en un sentido genérico y política de espacialidad escolar, en un sentido más restringido. Entendemos que cuando se trata de un edificio escolar que aloja un proyecto educativo, pedagogía y arquitectura son piezas indisolubles, porque el modo en que se piense y construye el edificio

afectará las posibilidades del proyecto o política educativa y a su vez ésta marca las necesidades, prioridades y las decisiones respecto a aquel. Es así que, este campo se construye con los aportes de la pedagogía y la arquitectura, pero también de otros saberes como la ciencia política, los estudios sobre políticas públicas y otras ciencias sociales que nos ayudan en la comprensión de la relación entre los sujetos, la sociedad y los espacios construidos y destinados para la transmisión de la cultura entre generaciones. Sin embargo, sostenemos que las políticas educativas de espacialidad también se definen y redefinen en la instancia del uso de esos espacios, en el contexto de la práctica, donde los sujetos, docentes, alumnos, directivos, entre otros, viven cotidianamente esos espacios escolares. Esto se desarrolla en los próximos capítulos de este trabajo, no obstante, destacamos la presencia de estos actores en algunas de las instancias de formulación de la política, como en el caso de las comisiones implementadas en la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba.

- En cuanto a la dirección y rumbo de la política educativa de espacialidad escolar y sus acciones, es importante señalar que todos los actores entrevistados coincidieron en que es la ley –nacional y provincial- las que marcan la agenda de prioridades. En este sentido, los derechos presentes en la misma y las acciones tendientes a garantizarlos, como la extensión de la obligatoriedad, la ampliación/extensión de la jornada escolar, la universalización del nivel inicial, la incorporación de tecnologías y oportunidades a quienes más lo necesitan, son los objetivos a los que esta política aporta. En este marco hemos observado la primacía del Estado nacional en la definición de la política, ya sea por su responsabilidad prevista en la ley nacional como por su preponderancia en lo presupuestario. La provincia y la municipalidad de Córdoba tienen a su cargo el sostenimiento de los edificios para lo cual presentan diferentes estrategias de gestión de la problemática, como la descentralización de fondos para el mantenimiento de edificios y la participación de los Intendentes en su gestión en el caso de la provincia; y la conformación de una Comisión con representantes de diferentes estamentos y sectores para el relevamiento y gestión de la infraestructura de las escuelas, en el caso de la Municipalidad de Córdoba.

- Otra cuestión observada es la reciente creación de oficinas específicas

que se ocupan de la infraestructura escolar en los ámbitos de las carteras educativas a nivel provincial, en el año 2007, y a nivel municipal en el 2011. Esta decisión del poder político, entendemos que puede estar ligada a un reconocimiento de la especificidad de la infraestructura como política educativa y por ende la ampliación de su influencia, respecto a situaciones anteriores donde quienes se ocupaban de la construcción y mantenimientos de escuelas eran solo dependencias de ministerios o secretarías de obras públicas. Pero también observamos la concurrencia de otros motivos, que nos hacen pensar que estos nuevos lugares en la administración –Dirección de Infraestructura escolar en el Ministerio de Educación de la provincia, Emergencia Edilicia y la Subdirección de Infraestructura en la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba- son requeridos para brindar respuesta inmediata a situaciones de emergencia, con alto grado de conflictividad social para las gestiones de gobierno y creciente lugar en la agenda de los medios de comunicación. Los problemas edilicios y de servicios en las escuelas, han sido motivo del no inicio o suspensión de clases, protestas y paros de los agentes estatales y en estos últimos años con importante respaldo de las comunidades y los estudiantes. En este punto hemos visto que la diferencia de escala entre provincia y municipalidad es una variable determinante para la gestión de estas cuestiones, situación que derivó en la provincia en la formulación de un *Plan Integral de Regularización de establecimientos escolares*, con la descentralización de fondos a los municipios y, en la Municipalidad de Córdoba la creación y puesta en marcha de una Comisión permanente de recepción de demandas edilicias, diagnóstico, y elaboración de respuestas a las problemáticas.

- Por último, señalamos dos notas distintivas que encontramos en el contenido de la política educativa de espacialidad, en particular en la Dirección de Infraestructura escolar de la provincia. Por un lado, identificamos una de ellas en la propuesta de pensar integralmente los espacios de la escuela como espacios de enseñanza y no sólo las aulas tradicionales, esto se evidencia cuando desde los equipos técnicos se propone pensar en términos de lugares disponibles en la escuela en lugar del término adherencia grupo-clase-aula. Esto significa cambios en el formato escolar respecto a los espacios y cambios en la forma del trabajo del docente, ya que por un lado implica la rotación de los

alumnos por diferentes espacios en la escuela y el desarrollo de la tarea del docente en otros espacios, además del aula tradicional. El uso de estos otros espacios, brindan otras posibilidades de recursos, a la vez que requieren otra preparación y desarrollo de la propuesta docente.

La otra nota distintiva es el reconocimiento de la necesidad y el reclamo de una mayor articulación entre las oficinas y equipos técnicos de Infraestructura escolar y Emergencia Edilicia, con las Direcciones de Nivel –Inicial, Primario, Secundario y Superior- y con las Supervisiones respectivas. Pensar instancias en donde confluyan los diferentes actores implicados en los procesos educativos posibilitaría abrir más la participación de los mismos y por ende generar condiciones para un análisis y propuestas que consideren los contextos de uso pedagógico de esos espacios, cuestión que aparece bastante solapada en las definiciones de las políticas educativas de espacialidad escolar. En este sentido, entendemos que muchas de las tensiones que se relatan en las dependencias de Infraestructura escolar, como la resistencia de los docentes al uso de otros espacios no tradicionales, o el uso de las tecnologías y equipamientos en sus clases y propuestas, podrían atenuarse o comprenderse de forma diferente si existieran instancias de intercambio y construcción conjunta.

Se advierte que los discursos o *representaciones del espacio* (Lefebvre, 1991) entendidos como aquellas lógicas dominantes, saberes técnicos y racionales que están en juego en las políticas de infraestructura escolar han ido modificándose a lo largo del tiempo, de un espacio cerrado y con una fuerte connotación disciplinaria de distribución de los cuerpos y los objetos en el espacio, a concepciones que plantean la apertura e intercambio del edificio escolar, como centro de participación, observado en el caso del sum que se propone como espacio cultural y social que permita el uso, ingreso y apropiación por parte de la comunidad cercana a la escuela. Como continuidades, aunque con algún desplazamiento en el sentido, señalamos la presencia del concepto de higiene en las directrices y criterios a considerar en la construcción de los edificios escolares. No obstante, el peso de las prácticas y representaciones es lento y complejo de revertir. Como plantea Silvia Serra (2012) el tema de los espacios escolares no se refiere sólo al edificio, hay otras cuestiones a considerar de orden simbólico,

como por ejemplo pensar otros sentidos y productividades para estas configuraciones espaciales que fueron efectivas en otro momento de nuestra historia, pero que hoy nos preguntamos “qué productividad actual” tienen?

La imagen espacial hace de la escuela el lugar donde recibir y acoger a los niños y hacer disponibles las herencias... ¿Qué otras respuestas es posible ofrecer a la cuestión de la hospitalidad, del vínculo con las herencias, del aprendizaje de lo público? ¿Qué otros lugares para aprender se hacen disponibles hoy, por fuera de la escuela, ya que, haciéndose cargo de esta definición, cumplen con el objetivo de educar? La búsqueda es en todos los sentidos. Es en clave espacial, es en clave epocal, y remite a unas definiciones sobre lo que el mundo adulto decide poner a disposición y habilita. (pág. 120 y 121).

CAPÍTULO 4. PRIMERA PARTE.

La experiencia cotidiana de los sujetos en el espacio escolar.

Los territorios, el contexto barrial y la distribución de los espacios en las escuelas

Este capítulo está compuesto por dos partes. En ambas se tratan cuestiones específicas de las instituciones educativas que conforman nuestro campo empírico y se aborda el objeto teniendo en cuenta la perspectiva de los sujetos en relación con las políticas educativas de espacialidad, a la vez que las relaciones entre las prácticas de espacialidad y la experiencia cotidiana de los sujetos en el contexto escolar.

En la primera parte se hace foco en dos cuestiones, por un lado, el territorio en donde están emplazadas las escuelas y el contexto del barrio, y por otro lado, se inicia un análisis del espacio escolar, tanto en su dimensión material como simbólica, recuperando de los primeros capítulos los desarrollos teóricos, históricos y políticos de la espacialidad en educación, y nuevos aportes conceptuales que nos ayudan a leer y comprender esa realidad. En esta primera parte se ha organizado la presentación en torno a los siguientes espacios físicos de las escuelas: el umbral, el hall de ingreso, los pasillos, las aulas/salas, la dirección y la sala de maestros. De todos ellos se realiza una descripción a la vez que se va analizando e interpretando los sentidos y significados construidos por los sujetos de y en esos espacios.

En la segunda parte, la línea de indagación y análisis se focaliza en la

producción de espacios puntuales y en los procesos pedagógicos que en ellos se suscitan, como son las clases, los recreos y el patio y las salidas escolares a otros espacios sociales. Además, en esta segunda parte se puntualizan algunos rasgos de la espacialidad escolar que nos interesan subrayar por su importancia y contribución para el conocimiento de nuestro objeto de estudio.

Por último, al final de la segunda parte, se presenten las conclusiones del capítulo que integran los desarrollos de ambas partes y destacan los puntos sobresalientes de lo trabajado en el mismo.

Efectivamente, como señalamos en el apartado metodológico en el primer capítulo de este trabajo, apelamos a la experiencia de los sujetos para registrar y estudiar situaciones particulares de la vida cotidiana (Rockwell, 1980). No obstante, la realidad escolar no es idéntica a la experiencia directa que determinados sujetos –incluidos nosotros como investigadores– tenemos de ella, sino que su reconstrucción requiere la integración de varios niveles de análisis. Tampoco se trata de conocer las múltiples vivencias de la escuela que los diferentes individuos experimentan. Más bien, al considerar lo cotidiano como un nivel analítico de lo escolar, pretendemos acercarnos de modo general a las formas de existencia material de la escuela y relevar los

ámbitos particulares en que los sujetos involucrados en la educación la experimentan, reproducen, conocen y transforman. (Rockwell y Ezpeleta, 1983)

La experiencia cotidiana de los sujetos en y con la espacialidad de las instituciones educativas se manifiesta en diversas prácticas de espacialidad, que reproducen, cuestionan y transforman formas de espacialidad instituidas y solidificadas, construidas en el marco de determinadas condiciones sociales, culturales y políticas, que hemos intentado desarrollar en los capítulos anteriores. Sin embargo, sin desconocer estas representaciones del espacio en la vida cotidiana de las instituciones, sostenemos que el contexto espacial más próximo a las mismas, el territorio en el que están emplazadas y el barrio, pueden jugar un papel importante en la configuración que las instituciones van construyendo respecto a lo espacial. En este sentido, proponemos abordar estas cuestiones a continuación.

4.1. El territorio, el barrio, las instituciones educativas

Las instituciones educativas que forman parte de este estudio, están localizadas en diferentes barrios –colindantes entre si- al noroeste de la ciudad de Córdoba. Se trata de barrios periféricos respecto al centro, encontrándose ambos, Villa Cornú y 16 de Noviembre, en los bordes de la ciudad.¹

Villa Cornú cuenta con aproximadamente 5.000 habitantes y 16 de Noviembre con 4.000. Las escuelas que forman parte de nuestro trabajo de campo, no solo reciben niños de los barrios mencionados sino también del barrio Policial Anexo, que cuenta con 1.600 personas y de un asentamiento -detrás de Policial Anexo- de 200 personas aproximadamente. El barrio Policial Anexo, es un barrio tipo plan, edificado por el gobierno de la provincia de Córdoba con 299 viviendas; las familias, provenientes de un asentamiento a orillas del denominado

1 La escuela Primaria se encuentra en barrio 16 de Noviembre, el Jardín en Villa Cornú.

Canal Maestro de la ciudad de Córdoba, fueron mudadas a este barrio en el año 2008. En cuanto al asentamiento son 40 familias² y su llegada al territorio fue entre 2012 y 2013³.

La zona de la ciudad en la que están las instituciones escolares estudiadas ha tenido un importante crecimiento desde el punto de vista demográfico en las últimas décadas. A nivel de las edificaciones, podemos decir que se han ido extendiendo de tal modo que ya no hay casi espacio libre con la ciudad contigua que es Villa Allende. Esto implica que el límite político-jurisdiccional entre ambas ciudades sea difícil de identificar estando en terreno. Solo quedan algunos pocos terrenos sin edificación hacia el norte, contiguos a la escuela primaria del barrio 16 de Noviembre que permite una visibilidad de las sierras cordobesas, paisaje disfrutado y valorado por el personal de la escuela.

Al noreste, a unos dos o tres kilómetros de distancia se observan nuevas urbanizaciones, denominadas barrios cerrados y countries. Asimismo al este y al sur del barrio 16 de Noviembre se han construido dos planes de vivienda para grupos de familias trasladados de asentamientos de otros puntos de la ciudad, que han quedado en el medio entre los barrios cerrados o countries y el barrio donde está emplazada la escuela primaria.

En estos nuevos barrios no se ha incluido la construcción de escuelas ni centros de salud, situación que ha incrementado la demanda a las instituciones ya existentes en la zona, entre ellas la escuela primaria y el jardín en el que se desarrolló el trabajo de campo.

2 Debido a que el último censo de población del 2010 no presenta la cantidad de habitantes por barrios de la ciudad de Córdoba, estas cifras que se mencionan han sido construidas como una proyección a partir del censo 2001 con un índice de crecimiento estándar. Tanto Policial Anexo y el asentamiento, son datos obtenidos de un relevamiento realizado por la Unidad Primaria de Atención de Salud Municipal (UPAS) del barrio 16 de Noviembre y son posteriores al último censo.

3 Este asentamiento implicó la llegada de estas familias a tomar posesión de una porción de tierra. Se desconoce quién o quiénes son los propietarios de las mismas. Estas familias viven en situación de mucha precariedad porque se instalaron con carpas, o techos de nylon, y de a poco se fueron levantando con chapas y maderas algunas pequeñas casillas para refugiarse, también muy precarias. El asentamiento no cuenta con los servicios básicos como el agua corriente o la luz eléctrica, hay un solo pico público de la red de agua del cual se abastecen. Tal situación produce condiciones de alta vulnerabilidad y precariedad de este grupo de personas que no cuentan con las condiciones mínimas y dignas para vivir.

4.1.1. Los bordes de la ciudad como contexto de las instituciones educativas

El término periferia, según el arquitecto cordobés Fernando Díaz Terreno (2011), habilita a diversas interpretaciones. Desde la teoría urbana, el criterio localizacional es la constante que establece parámetros de definición,

...periferia es el suelo urbano que bordea la ciudad; también es el espacio de transición entre la ciudad y el campo; o el territorio residual que recepta aquello que la ciudad expulsa y que, según la distancia que asume respecto de la centralidad, es de mayor o menor cualidad urbana. Así, lo periférico aparece despojado de atributos propios y encerrado en una comprensión dicotómica que, al considerarla *lo opuesto de*, no permite dar cuenta de su especificidad. (pág. 66 y 67)

En este sentido, se lo define por oposición al *centro*. Toda ciudad también se construye desde los imaginarios elaborados a través de complejas operaciones ideológicas por ello “no hay ciudad sin representación de ella, y las representaciones no sólo decodifican el texto urbano en conocimiento social, sino que inciden en el propio sentido de la transformación material de la ciudad” (Gorelik, 2004:13 citado en Díaz Terreno, 2011:67).

En general, las acepciones de periferia están teñidas de atributos negativos. La escasa cualidad formal, la anomia, la dificultad de conformar *lugares* y la supuesta carencia de identidad urbana, suelen caracterizar estas áreas. Lo cultural, lo social y lo estético le juegan en contra respecto de la centralidad, en la medida en que ésta es vista como el espacio que reúne atributos tanto de tradición como de modernidad, de mixtura y singularidad, de producción...(Díaz Terreno, 2011:67).

En ciertos imaginarios que no han variado a pesar de importantes transformaciones que la ciudad ha ido teniendo, la periferia representa la ruptura con el ideario de *armonía* - cohesión arquitectónica con un centro con coherencia histórica y edilicia-, y por el contrario representa la pérdida de la *unidad* de la ciudad tradicional manifestada en los suburbios. Pero los escenarios cambian aunque, a menor ritmo,

los imaginarios. Un ejemplo de ello representan los fenómenos de metropolización que reconvierten en positivo lo periurbano como contenedores de nuevas formas de relaciones sociales y productivas que escapan al esquema centro-periferia.

En estas formas socioespaciales inéditas, que desdibujan la clásica relación entre territorios y usos del suelo, la periferia pasa a ser captadora de servicios, espacio comercial, recreativo y lugar de nuevas modalidades habitacionales. Los barrios cerrados tipo country, configuran el nuevo hábitat de los sectores medios y altos, generando una forma de suburbanización, al estilo norteamericano, que difiere de los patrones urbanos de crecimiento e integración espacial hasta no hace mucho tiempo evidentes en los contextos urbanos locales. La contracara a este proceso es la pobreza, espacialmente ubicada y concentrada en la periferia, situación que evidencia el incremento de la polarización social, la exclusión y su consecuente fragmentación socioterritorial, en donde barrios enteros de nuestras ciudades no han obtenido casi beneficios de estos procesos globales (Díaz Terreno, 2011). Estos fenómenos descriptos, asumen formas diversas según el nivel de participación de la ciudad en el contexto económico mayor, la forma que adquieren los diversos actores intervinientes tanto públicos como privados y los marcos regulatorios y de concertación.

Según Fernando Díaz Terreno (2011) Córdoba no está exenta de algunos de estos procesos, como un cambio en las lógicas de conformación de las periferias, y de las áreas centrales, demostrando una tendencia a una ciudad policentral, aunque a su criterio muy embrionariamente, con algunos puntos de periferia moderna e indicios de centralidad degradada. Según el arquitecto, muchos de estos procesos, frecuentes e intensos en otras ciudades latinoamericanas, son aún relativos en Córdoba. Gran parte de la periferia cordobesa actual, producida en los '50 y '60, no ha dejado de ser anodina y monofuncional, dominando aquella configuración suburbana de continuidad barrial, bastante dependiente de las funciones centrales. Asimismo, el área central se ha renovado a ritmo acelerado e incorporado nuevas infraestructuras al compás de la modernización general de la ciudad, ciertamente, en un proceso paralelo a la destrucción de buena parte de su tejido histórico. Pero el rediseño del paisaje periurbano a partir de los nuevos

programas es parcial, concentrado en ciertas áreas y corredores, y el papel cumplido por los nodos de actividades surgidos de las políticas de descentralización municipal ha sido limitado. Sí es notorio el impacto de las infraestructuras viales que vienen transformando el mapa de la conectividad en el conjunto de la ciudad (Díaz Terreno, 2011).

En función de lo planteado, decimos que los barrios donde están ubicadas nuestras instituciones objeto de estudio, son barrios de la periferia, alejados del centro tradicional de la ciudad de Córdoba, con situaciones de precariedad laboral y económica de las familias y de los servicios, como la luz, las condiciones de las calles, el gas natural, entre otros. En particular, han quedado en una posición de “entre medio”, entre las nuevas urbanizaciones de barrios privados –que alojan sectores medios y altos de la población- y los nuevos barrios-plan construidos por el gobierno provincial por efecto del traslado de poblaciones que vivían en asentamientos o villas.

Estos procesos migratorios, que implica el traslado de un grupo de personas de un asentamiento o villa a un barrio-plan con casas construidas por el gobierno, significan procesos de territorialización específicos en los cuales se producen dinámicas de interacción social, cultural, política, económica, entre los residentes más “antiguos” y los “nuevos”, las instituciones existentes y las comunidades. En estos procesos se van constituyendo, simultáneamente, formas de integración y formas de escisión/separación. Es indudable que estos movimientos van modificando el paisaje de ese territorio, no solo físicamente. En este sentido, nos preguntamos ¿Cómo han sido estas formas de integración y de escisión en el territorio estudiado? ¿Qué dicen los sujetos acerca de ellas?

En el discurso de los directivos de las instituciones educativas aparece como preocupación el traslado del “barrio nuevo” porque ha implicado una sobre demanda a la escuela; el foco está puesto en ¿cómo incorporar, cómo hacer lugar a estos recién llegados? Como ya se señaló, en estas nuevas urbanizaciones no se construyeron escuelas ni centros de salud, cuestión que impactó en la demanda hacia estas

instituciones existentes en la zona⁴.

Otra representación de lo que significan estos nuevos barrios-plan, sus habitantes y la incorporación a las escuelas de la zona se asocia con la identidad de las instituciones. Una de las docentes más antiguas de la escuela primaria hace referencia a que la escuela en los inicios era sentida por el barrio como propia y con una relación muy cercana y confiable entre los docentes, los alumnos y sus familias. Esta relación construida se ha visto afectada, según la percepción de la docente, con la llegada de familias trasladadas al nuevo barrio que ya no conciben a la escuela como propia. Esta situación tiene consecuencias en el compromiso que manifiestan las madres con la escuela, menguando su participación en la cooperadora.

Creo que va cambiando la gente, antes, al comienzo, era la escuela del barrio...tengo alumnas mías, que ya son mamás, o mamás de las alumnas que nos ayudaban en nuestras casas. O sea esos tipos de vínculos...que son de mucha confianza porque uno los ha visto de chiquitos. Y al haber gente nueva, traslados, y no lo sienten propio de ellos, y eso también se siente en la escuela, más distantes, menos compromiso, al principio teníamos un grupo de madres bárbaras, ahora son poquitas, las que están en la cooperadora y no se suman. (Docente, Escuela Primaria)

Sin embargo, según esta misma docente, se destaca la participación y asistencia de la familia en las fiestas escolares “a las fiestas viene mucha gente, quizá no tienen otra actividad...”

La representación de *los nuevos* se construye en referencia a los habitantes más antiguos del barrio, en una configuración en la que se valora lo pasado como positivo, “humildes y trabajadores”, “madres presentes en la institución, acompañando a sus hijos” y lo nuevo como “niños con menos recursos emocionales, solos, abandonados”,

...los chicos que llegan tienen muchos menos recursos, desde

4 Nos referimos a la demanda de los sectores trasladados a los planes de vivienda construidos por el gobierno. Los nuevos barrios privados o *countries* no asisten a estas escuelas públicas. Un dato interesante es la creación en la última década en la zona, de escuelas privadas.

lo emocional, porque esto termina siendo un barrio de gente humilde pero trabajadora, la mayoría albañiles, y ahora es distinto, los chiquitos muy solos, muy abandonados...”
(Docente, EP)

Interesa destacar en esta cita la construcción del otro, de los recién llegados del nuevo plan de viviendas. La antigüedad del asentamiento de las personas en un barrio resulta importante para la construcción de la convivencia, si se entiende que la construcción de interrelaciones demanda un tiempo. Esto implica la interpenetración de mundos, establecimiento de puentes entre esferas que son entendidas, a veces, como muy distintas y por lo tanto de difícil acceso (Monnet, Nadja, 2007:211 y 212). En el caso de la docente aludida, ella se ubica en el grupo de las primeras maestras de la escuela y manifiesta una valoración positiva de los alumnos y las familias de esos incipientes tiempos de la institución. Ella percibe que eso ha cambiado con la llegada de *los nuevos*. La posición de la docente está atravesada por un sentimiento nostálgico de esos primeros tiempos que para ella representan una vinculación confiable, comprometida entre la comunidad y la escuela. La llegada de *los nuevos* en cierta forma modifica esa interrelación.

Según Nadja Monnet (2007) un tiempo para la construcción de interrelaciones entre grupos diferentes, no es suficiente. “Hace falta una voluntad compartida de conocer al otro. Es necesaria la creación de campos de encuentros propicios para el establecimiento de interacciones” (pág. 216). La escuela, como otras instituciones del barrio, son lugares en los que se puede fomentar el encuentro entre generaciones, la transmisión de cultura, entre otros procesos relacionados a la construcción de subjetividades. En este sentido, la escuela, se constituye en un campo facilitador u obstaculizador de esas interrelaciones. Las representaciones del otro, que tengan entre si los sujetos, configuran las relaciones y los vínculos que se construyen, reforzando posiciones asignadas o posibilitando cambios en las posiciones de los otros.

En el primer capítulo, planteamos la necesidad de concebir y reconceptualizar los espacios como el resultado de flujos y movimientos y así evitar acotar el concepto desde posiciones identitarias de carácter

excluyente (Massey, 1994). Esto implica reconocer los lugares, en este caso la escuela, como producto de una intersección compleja de procesos, relaciones sociales y conocimientos fluidos y dinámicos y, en consecuencia, concebir a las identidades en proceso continuo de formación.

Son variadas las representaciones que confluyen en la escuela sobre la llegada de *los nuevos*; algunos se preocupan por cómo alojarlos, otras posiciones observan las distancias más que las posibilidades de encuentro, las opiniones y concepciones de otros actores de la comunidad como el personal del Centro de Salud que trabaja algunas cuestiones de forma articulada con las escuelas también forma parte de esa diversidad de posiciones que se juegan, configurando tensiones al interior y en el exterior de la escuela y que se originan en las percepciones mutuas, en las disputas por territorios comunes como la escuela y el barrio.

En estas tensiones a las que aludimos, que no sólo se traslucen en el espacio escolar sino en general en el territorio compartido, se observan los impactos de las decisiones u omisiones del gobierno. La decisión de no construir escuelas y centros de salud en la nueva urbanización del plan de viviendas, afecta directamente a las instituciones existentes con una sobredemanda y un aumento en su actividad, sin que ello implique una ampliación edilicia, fortalecimiento de la capacidad existente en las instituciones o un trabajo de articulación con las instituciones a las que esas poblaciones asistían antes de ser trasladadas.

Según las indagaciones que realizamos en la comunidad⁵, la decisión de no construir escuelas o centros de salud se funda en una cuestión meramente económica, no invertir más recursos en esos traslados; solo en la construcción de viviendas, cuestión que deja a merced de la propia capacidad de absorción y negociación con las nuevas poblaciones a las instituciones existentes.

Así observamos cómo complejos procesos que se configuran por lógicas aparentemente alejadas, como políticas migratorias gubernamentales

o intereses del mercado inmobiliario, impactan en las comunidades, interpelando identidades constituidas e instituciones, modos de existencia y creencias consolidadas en la comunidad. Se trata de vinculaciones entre procesos macro y micro sociales, en los cuales el contexto local es atravesado por lógicas de nivel macro ante las cuales los actores sociales y grupos se resisten, se reacomodan, se apropian y las transforman, produciendo cambios en su propia configuración. (Morley, D., 2005; Massey, D., 2005)

4.1.2. La escuela en el barrio

*“La historia comienza al ras del suelo: con los pasos...
Las variedades de paso con hechura de espacio. Tejen
los lugares.” (De Certeau, 2000:109).*

Cuando se habla de barrio, no se está pensando sólo en una porción de territorio, de tamaño variable, delimitado en y por una cartografía de la ciudad que se identifica con una nominación específica que lo diferencia de otros. También es cierto que hay calles que demarcan físicamente un barrio de otro, como líneas de corte reconocidas por los vecinos. Sin negar esta división, física y política, entendemos más bien al barrio como un paisaje cambiante, producto de interacciones presentes e históricas que van configurando ciertas particularidades inestables, frágiles y reversibles, en contraposición a una concepción estática y esencialista de barrio y de paisaje. En nuestro caso, los barrios en donde se realizó el trabajo empírico, son contiguos. La población circula por y entre ellos, ya sea para asistir a las escuelas, al centro de salud, tomar el transporte público, etc.

Otros aportes enriquecen nuestra concepción de barrio señalando rasgos relacionados con las representaciones, las vivencias y la construcción de un sentido de pertenencia de los sujetos que los habitan

...barrio como un conjunto de calles y plazas ya conocidas y exploradas, en las cuales los urbanitas se sienten seguros porque tienen la sensación de habérselas apropiado, de poder determinar relativamente fácil y sin demasiados esfuerzos los acontecimientos que pueden suceder en ellas. El barrio es por lo tanto el lugar de lo habitual... (Moles, 1972:51 citado en Monnet, Nadja, 2007:181)

Teniendo en cuenta lo planteado, decimos que el barrio está en relación con una cartografía que delimita un territorio físico -dimensión material- y con las representaciones y vivencias de los sujetos que lo habitan - dimensión simbólica-, como también resultado de complejas configuraciones de procesos sociales, económicos, culturales, políticos -actuales y pasados- y las historias cotidianas de esos sujetos en ese territorio determinado. Las representaciones que tienen otros sujetos que no habitan el barrio, también entran en juego al momento de definir el barrio y los acontecimientos que allí se desarrollan.





Tanto en Villa Cornú como en el barrio 16 de Noviembre, los transeúntes circulan principalmente por las calles porque las veredas son de tierra, con pasturas, cuestión que dificulta la circulación por esos espacios; en algunos casos son senderos marcados por el uso. Es muy frecuente observar a niños y jóvenes y a mujeres con carritos de bebés por las calles. Las calles del barrio 16 de Noviembre son de tierra y tienen importantes problemas de anegamiento en las épocas de lluvia, cuestión que impacta en las posibilidades de interacciones, traslados y comunicación. Los vecinos hacen referencia a esta situación cuando manifiestan que el barrio se inunda con las lluvias.

En cambio Villa Cornú, en el transcurso de los años 2009 y 2010 ha tenido un paulatino proceso de pavimentación en sus principales calles y avenidas, situación que según los habitantes ha mejorado mucho la posibilidad de circulación. En este sentido, algunas maestras del Jardín, plantean que en años anteriores los días de lluvia muchos

chicos no asistían a clases porque no podían salir de su casa dado que las calles se volvían intransitables.

Sin embargo, y a pesar que la situación de las calles asfaltadas va solucionando la posibilidad de traslados e interacciones, en los últimos años surgió un nuevo factor que complica a la población cuando llueve. Se trata de importantes inundaciones que castigan la zona, provocando el anegamiento de calles, el ingreso del agua a las casas, los negocios y las instituciones con las serias consecuencias que ello acarrea, que hasta ha significado el cierre del Jardín Municipal por unos días por estar inundado por el agua. Esta situación relativamente reciente se debe a que los desagües de los nuevos barrios privados y countries cercanos se han direccionado hacia los barrios en donde están las escuelas, produciendo serios problemas en las calles que se transforman en ríos que arrasan y van dejando surcos a su paso. Esta circunstancia ha sido noticia y varios medios de comunicación dan cuenta de ello.⁶

Aquí vuelve a observarse cómo decisiones de nivel macro económico, como los intereses inmobiliarios y las habilitaciones del estado para emprendimientos urbanísticos, afectan el contexto local y la vida cotidiana de un conjunto de barrios y asentamientos, provocando mayor precariedad y favoreciendo la vulneración de derechos de estos ciudadanos.

4.1.3. Emplazamiento de las instituciones educativas

Las dos instituciones educativas de nuestro trabajo empírico se encuentran sobre calles troncales de los respectivos barrios. La escuela primaria está localizada frente a la plaza, un espacio verde con árboles, que en algún momento tuvo juegos infantiles, pero en este momento

⁶ El tema de las inundaciones en la zona ha dado origen a una disputa entre los municipios de Villa Allende y Córdoba. Las graves consecuencias que padecen los habitantes de esos barrios es reflejada en los diarios y portales de noticias de Córdoba <http://noticias-ambientales-cordoba.blogspot.com/2009/12/villa-allende-minimiza-el-impacto-de.html>; http://www.lavoz.com.ar/nota.asp?nota_id=582554;

solo quedan algunos caños de las estructuras. Sobre la misma cuadra de la escuela, en la otra esquina, está el dispensario o Unidad Primaria de Atención de Salud (UPAS), que pertenece a la Municipalidad de Córdoba. Ambas instituciones son referentes visuales en el paisaje del barrio.

Esta disposición de tipo nuclear en el barrio, responde a la idea modernista en la que los edificios debían instalarse en el centro de las poblaciones, en un lugar adecuadamente aireado, agradable y bien comunicado con los sitios desde donde concurren los alumnos. Con el emplazamiento nuclear la escuela proyecta su ejemplar y general influencia sobre toda la sociedad, ubicada estratégicamente y con alta visibilidad (Escolano Benito, 2000). Si bien dijimos que esta zona es periférica, hacia el interior de los barrios se reproduce esa lógica de centralidad de los espacios e instituciones públicas situándolos en lugares principales.



Frente del jardín municipal.

Por su parte, el jardín municipal, además de estar localizado en una calle importante del barrio por donde circula la línea de ómnibus, se encuentra entre otras dos instituciones educativas, una escuela primaria municipal y una escuela secundaria provincial. Toda la cuadra está ocupada por estos edificios con fines educativos que colindan entre sí.



Plaza y escuela primaria al fondo, frente al espacio verde.

4. 2. El espacio en las instituciones educativas

El espacio de las instituciones educativas no es la superficie sobre la que se distribuyen los sujetos y los objetos sino el medio gracias al cual es posible su existencia y su disposición. Pero nuestra concepción sobre el espacio escolar, como sostenemos en los capítulos anteriores, va más allá de su existencia y su disposición, entendemos que ese espacio escolar es producido, construido socialmente por esas

interacciones, en esas interacciones. Decir que el espacio escolar es una producción social implica reconocer que su construcción está en relación con un contexto social, cultural, histórico y que los sentidos y significados, entendidos como formas de racionalidad e interpretación que los sujetos hacen de la realidad y que las utilizan en su hacer y pensar (Corrales, 1996), son situadas y se interpretan en el marco de ese contexto social y cultural. No obstante, también afirmamos que la escuela y lo que en ella acontece, no es el mero reflejo de lo que sucede en la sociedad sino que como institución tiene especificidad y procesos específicos a través de los cuales se configura, reproduce y cambia.

Hablar de las formas en que esas interacciones se construyen y distribuyen es hablar de relaciones de poder. El poder se ejercita, es un resultado, es producto de una organización reticular⁷. Tiene múltiples modos de ejercerse, y en sus formas extremas identificamos la reproducción acrítica de los espacios y la creación de nuevas espacialidades.

La idea es reconocer diferentes espacialidades y su interrelación (Lefebvre, 1991) las representaciones del espacio, como los discursos dominantes sobre el mismo, los espacios de representación, como los espacios vividos y representados y las prácticas espaciales, como las percepciones que los sujetos tienen de los espacios. Interesa analizar la vinculación entre los discursos y representaciones sociales del espacio y su relación e incidencia en las formas espaciales, ya sean materiales o simbólicas, en el marco de los procesos sociales que lo configuran y le dan sentido.

En el capítulo precedente, analizamos las políticas educativas de espacialidad en tanto configuran decisiones que impactan sobre lo que sucede en el día a día escolar; en este capítulo y en relación con esta afirmación, abordaremos el espacio escolar en la cotidianidad de las instituciones seleccionadas como casos.

⁷ Michel Foucault (1992) en la *Microfísica del poder* plantea que “el poder tiene que ser analizado como algo que circula, como algo que no funciona sino en cadena. No está nunca localizado aquí o allí, no está nunca en las manos de algunos. El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular” (pág. 144)

Elsie Rockwell (2006) sostiene que la cotidianidad escolar tiene intersticios -ranuras, resquicios, cortes, o incisiones- y retoma del historiador alemán Wolfgang Kaschuba dos concepciones de lo cotidiano:

...un dejarse llevar pasivamente por la corriente de coacciones, obligaciones y rutinas... una reproducción estereotipada de pautas culturales dadas de antemano... o bien, la vida cotidiana significa un modo especial de (re)apropiarse la experiencia. ... En suma, ¿debe concebirse la vida cotidiana como un mecanismo reflejo, repetitivo, controlado desde el exterior?, ¿o bien, como una concatenación de acciones, una secuencia densa de cuestiones que involucran decisiones y orientaciones humanas? (Kaschuba, 1989 en Rockwell, 2006:1)

Obviamente la autora se enmarca en esta última posición,

...sin por ello descartar la importancia de los aspectos estructurales de la sociedad...justamente al sumergirnos en lo cotidiano nos encontramos con la evidencia más sólida de los procesos estructurales...La vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, juntas, y hasta fallas profundas. Es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social. (pág. 1)

Algunas preguntas que intentaremos abordar en este capítulo son: ¿qué de los discursos de las políticas educativas de espacialidad escolar encontramos en la experiencia cotidiana de los sujetos en las instituciones educativas?, ¿cómo juegan estas disposiciones estructurales en la experiencia cotidiana escolar?, ¿qué especificidades de lo espacial visualizamos en estos intersticios, ranuras, cortes, de la vida cotidiana en las instituciones?

El espacio arquitectónico

En el espacio escolar se pueden distinguir distintos niveles o distintos componentes. Un componente, el arquitectónico, es el edificio en sus

partes más duras; son aquellos aspectos que no se pueden modificar por quienes usan el espacio. La parte blanda está compuesta por los aspectos semifijos o -como denominan Loughlin y Suina (1997)- el espacio dispuesto. Con este concepto se hace referencia a todos aquellos elementos como carteles, láminas, pizarrones, objetos, etc. que los usuarios de los espacios pueden modificar, sacar, poner, cambiar. (Augustowsky, 2010:15)



La escuela primaria provincial, según el plano, cuenta con un hall de ingreso, seis aulas, salón de usos múltiples (sum), dirección, vicedirección, sala de maestros, sala multimedia, laboratorio, aula de computación, patio, comedor, dependencias (cocina, cantina y baños), gabinete, archivo, cooperadora, secretaría, preceptoría y depósito. En el plano que se presenta a continuación pueden visualizarse los espacios mencionados.

Por su parte, el Jardín municipal, tiene un hall de ingreso, un sum, tres salas (aulas), dirección, sala de maestros, depósito, dependencias (cocina y baños) y patio.

La disposición y división de los espacios que se presenta en el plano fue siendo transformada según necesidades y decisiones de los actores de la institución. En el caso del Jardín se crearon nuevos espacios y realizaron movimientos y agregados en los pasillos y en el patio específicamente. Algunos de estos cambios se concretaron durante los años en que se realizó nuestro trabajo de campo, por lo cual se da cuenta de ellos en el relato que se construye en este capítulo.

A continuación se presenta, en primer lugar el plano con los espacios originales de la institución y en segundo lugar un plano con las modificaciones⁸.



⁸ Las autoridades del Jardín no contaban con el plano original del edificio. Por lo que fue necesario que nosotros lo realicemos a partir del registro fotográfico y visitas en terreno a la institución educativa. Los dos planos que se presentan -el que refleja los espacios originarios y el que muestra las modificaciones- fueron realizados por el Arq. Gustavo Coronel.



Habiendo realizado una presentación del espacio físico-arquitectónico de ambas instituciones, a continuación analizaremos estos espacios, los usos que los sujetos hacen y las mutaciones que fueron plasmándose en los mismos. En esta primera parte del capítulo, como señalamos al inicio del capítulo, abordamos específicamente el umbral de la institución, su hall de ingreso, los pasillos, la sala de maestros y la dirección.

4.2.a. El umbral

El umbral delimita territorios a la vez que los vincula. En nuestro caso hablamos del territorio de las escuelas, delimitado por el edificio, y por otro lado el territorio del barrio, el contexto más cercano circundante a las instituciones escolares.

Estar en el umbral es un *estar entre*. Por ello, el umbral a la vez que delimita el territorio también representa la posibilidad de vinculación, de comunicación, de tejido entre territorios.

El umbral es un lugar de paso, en el que pueden producirse permanencias cortas.

Hay diferentes maneras de franquear un umbral. Hay ciertas reglas específicas, culturales, sociales de quién o quiénes lo atraviesan, de cómo se atraviesa el umbral.

El funcionamiento de los umbrales necesita la producción, el aprendizaje, la puesta en marcha de códigos compartidos. “Los espacios de entrada a los edificios son lugares de circulación y comunicación entre dos modos de vida distintos que permiten captar momentos y situaciones en los cuales el vínculo social se construye o deteriora” (Joseph, 1998:111 citado en Monnet, 2007:181)

En el caso de la **escuela Primaria** el umbral, físicamente hablando, se trata de una explanada de material, con un gran alero y una rampa con baranda que desemboca en la puerta principal. Ésta es amplia, con varias hojas, de las cuales se habilita una de ellas para el ingreso y egreso de las personas.

Como señalábamos en el capítulo referido a políticas educativas de espacialidad, en este espacio se destaca desde el punto de vista arquitectónico una torre que sostiene el tanque de agua como construcción emblemática del *Plan 100 Escuelas nuevas* construidas en la primera gestión del gobernador De la Sota (1999-2003). Al igual que todas las escuelas de este tipo, en una de las paredes de la torre se observan tres apliques en bajorrelieve que reproducen iconografías de las pinturas rupestres del Cerro Colorado de la Provincia de Córdoba. Debajo de las mismas, con el mismo estilo de grabado, una bandera con el lema “Córdoba, corazón de mi país”, utilizado para identificar esa gestión de gobierno y a su lado se grabaron sobre la pared los nombres de las empresas implicadas en la construcción de los edificios, Electroingeniería y Astori.

También señalábamos que esta torre es una de las señas de identidad más evidente de la construcción de esta tipología de escuelas; como lo son también los colores utilizados para sus exteriores (la torre y el alero bordó, el resto de la fachada amarilla) y el cartel con el nombre de la escuela y el escudo de la provincia de Córdoba sobre la pared externa del sum.



Fachada de la escuela primaria. Barrio 16 de Noviembre.

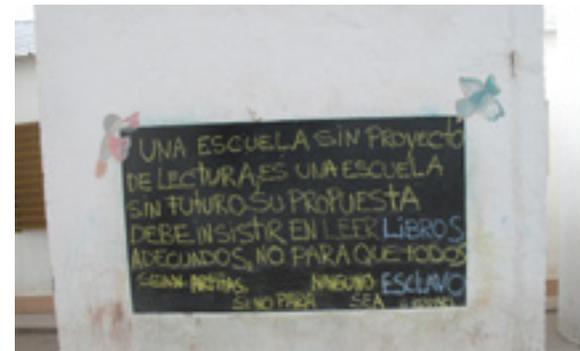


En el caso del **Jardín** municipal, el patio⁹ es el espacio que colinda con la calle, separado de ésta por un alambrado. La fachada del edificio es de una planta y como elementos distintivos tiene una arcada delante de la puerta principal y una torre para sostener el tanque de agua. En la arcada hay una placa que se colocó al momento de su inauguración, año 1999, con el nombre del jardín y la gestión del intendente que hizo posible su concreción. Sobre la arcada hay un mural construido a partir de ideas de los niños y maestras del jardín y pintado por una artista plástica, en el marco de una campaña por la integración social organizada por una asociación civil sin fines de lucro, con el objeto de realizar este tipo de intervenciones artísticas en diversas instituciones educativas. El mural ya no se encuentra en los registros fotográficos realizados en los años 2013 y 2014. Ante la pregunta de por qué ya no está, la directora responde que hubo que pintar la fachada porque estaba en mal estado y se decidió quitar el mural.

En la pared frontal de la torre que sostiene el tanque de agua de la institución se ha pintado un rectángulo de negro que se usa como pizarra para mensajes.



Fachada del jardín. Año 2011



Fachada del jardín. Año 2013

9 Al patio como espacio particular se lo abordará en la segunda parte de este capítulo.

En el umbral se producen múltiples interacciones que implican intercambios entre quienes las realizan. La puerta de ingreso al edificio posibilita o inhabilita la interacción entre los de adentro y los de afuera. En el Jardín el umbral puede observarse más nítidamente en la puerta de alambre que se encuentra en el alambrado perimetral que separa el patio de la vereda, no obstante esa delimitación con la calle, entendemos que en esta institución el umbral se extiende entre ese portón de alambre y la arcada sobre la puerta de ingreso al edificio; el umbral como lugar se solapa, por momentos con el espacio del patio.

Tanto en el ingreso, pero especialmente en el horario de salida de clases de la **escuela Primaria**, se observa a los alumnos conversando entre ellos, de a pares o en grupos. Este es un momento de producción del umbral (Monnet, 2007). Es un momento de socialización e intercambio. Algunos pocos adultos, padres, abuelos, están en ese momento buscando o dejando a los niños, fundamentalmente a los más pequeños, ya que la mayoría se maneja autónomamente para ir y venir de la escuela. En casi todas las ocasiones que se observó la salida de los alumnos se encontró un vendedor ambulante con un pequeño carro con golosinas y bebidas que ofrecía a los alumnos. Éstos se agolpaban a su alrededor. El espacio del umbral significa un espacio donde se superponen algunas notas propias de la escuela – los alumnos con guardapolvo, mochilas con útiles, la presencia de maestras y directivos- y otras notas propias del espacio público – presencia de venta ambulante, la vereda, la calle, familiares que buscan a los niños, transeúntes circunstanciales. Es un espacio donde se superponen pero a la vez se esfuman ciertos roles y funciones, en el sentido de ¿quiénes son los responsables de lo que sucede en ese lugar?, ¿los maestros?, ¿el director?, ¿los padres?, ¿los alumnos?, ¿las otras personas que circunstancialmente están allí? Se trata de un territorio de fusión, de frontera en el que se producen acontecimientos que tienen que ver con la escuela y con la calle.

En el caso del **Jardín**, a diferencia de la escuela Primaria, los niños son llevados o retirados de la institución por los padres, abuelos, hermanos u otra persona, que previamente ha sido informado a la maestra como responsable de esa situación. Por lo cual, los niños no permanecen en el umbral, como el caso de la escuela primaria, sino que directamente ingresan o son retirados de su sala de clases. No obstante, el espacio

entre la vereda y el arco de ingreso al edificio, se constituye en un lugar de encuentro para los adultos que buscan a los niños; es frecuente ver a las mujeres conversando mientras esperan unos minutos para retirar a los niños.

La fachada del edificio también es umbral en el Jardín. Se caracteriza por la comunicación hacia el exterior que se manifiesta en las intervenciones sobre la pared frontal. Este es el caso del mural en el arco de ingreso, que como se señaló luego fue borrado, y también el pizarrón negro sobre la pared del tanque de agua, a través del cual se escriben informaciones y frases vinculadas a las actividades de la institución.

Otra arista en el análisis del umbral en el Jardín Municipal está vinculada a un grupo de madres que dos veces a la semana realizan una venta de ropa usada en la vereda del jardín, junto al portón de alambre. Este emprendimiento es un proyecto del Jardín con cuyos fondos se compra material didáctico o elementos para los juegos de los niños. Puede observarse una lógica de intercambio comercial, o de mercado, que aparece en el umbral entre el afuera y el adentro de la institución escolar. También reconocemos una lógica referida a la participación de los padres en la institución, en este caso como aporte y ayuda económica para la provisión de material didáctico. Estas lógicas, presentan reglas de juego diferentes a las que vive el niño en el jardín, sin embargo esto también es el jardín, el umbral como espacio ofrece otras lógicas, otras reglas diferentes a las vivenciadas dentro.



Venta de ropa en el umbral del Jardín. Año 2012.

La idea de frontera ha sido usada como límite, borde, demarcación de un territorio, pero este sentido ha comenzado a ponerse en tensión desde discursos que dan cuenta de los denominados procesos de globalización y crisis de la modernidad. Estos análisis plantean que los límites ya no son tan precisos, ni tajantes, sino más bien hablan de solapamientos, fronteras difusas y permeables, ya sea en la conformación de subjetividades como en las producciones institucionales, posibilitando nuevas identidades, espacios y relaciones. Martín Barbero (1991) sostiene que frente a una sociedad y a una cultura en las que frontera significaba el muro, la barrera, la separación, la frontera es hoy el espacio de intercambio y de ósmosis más fuerte en cualquier país.

La idea es reconocer ese espacio de frontera como un espacio de posibilidad, en el que suceden cosas, un espacio de hibridación que aloja nuevos sentidos y significados, contruidos por los sujetos, en nuevas relaciones, intercambios, encuentros y desencuentros.

4.2.b. El hall de entrada

Es el primer lugar al que se accede cuando se entra al edificio de la **escuela Primaria**. Es un espacio amplio, que se continúa con el pasillo central de la escuela. En este hall hay dos imágenes que hacen referencia a la identidad de la escuela, a modo de presentación para quien ingresa a la misma. Una de ellas es una placa con el nombre de la institución que la enmarca en el *Plan 100 escuelas nuevas* construidas en la gestión del gobernador José Manuel De la Sota, el Ministro de Educación Dr. Juan Carlos Maqueda y el Ministro de Obras Públicas Dr. Carlos Caserio y la fecha de la inauguración julio, de 2001. La otra es una imagen de la personalidad con la que se ha denominado a la escuela, elegido por la comunidad del barrio.

La elección del nombre de la escuela es importante porque implica la posibilidad de ir conformando una identidad. Sin dudas poner un nombre es una de las primeras acciones en un proceso de apropiación del edificio por parte de la comunidad. Ese edificio que constituye un espacio concreto para la educación en el barrio, comienza a convertirse

en un lugar con la asignación de un nombre y con los sentidos y significados que la comunidad atribuye a la institución.

Las autoridades de la escuela nos cuentan que la construcción del edificio era esperada y reclamada por el barrio ya que no existía otra escuela primaria en el mismo. En cuanto al nombre, la vicedirectora señala que el nombre de la personalidad elegida para nominar la escuela representó un conjunto de valores significativos para la comunidad al momento de elegirlo. Entre los valores destaca su valentía y la lucha incansable para conseguir los propósitos que se proponía. En este sentido, se vincula la lucha y el reclamo de la comunidad del barrio por la construcción de la escuela y la lucha de la personalidad elegida en el logro de sus objetivos.

En el año 2011 la escuela cumplió 10 años¹⁰, en el marco de lo cual se organizaron varios días de festejos para la conmemoración del aniversario. En el hall de ingreso, se dispuso una estera, realizada por alumnos y maestros, con fotos de distintos momentos de la vida de la personalidad que lleva el nombre la escuela y un proyecto de resolución de la Cámara de Diputados de la Nación mediante el cual se propuso que la sala de reuniones de la Comisión permanente de Salud de ese cuerpo, lleve su nombre en homenaje por considerarlo un hombre extraordinario, por su humildad y atención a los más necesitados, por su aporte a la ciencia médica, entre otras cualidades destacadas.¹¹

La evocación del nombre a diez años de su creación, por alumnos y docentes, implica un ejercicio de memoria y construcción de sentidos tanto para quienes estuvieron desde el inicio en la institución como para aquellos docentes y alumnos que actualmente están en la escuela.

Alumna: dentro de poco es el cumpleaños de la escuela, así que estamos hablando de eso, 10 años, estamos hablando qué vamos

10 El trabajo de campo realizado en esta escuela primaria se realizó en los años 2010, 2011, 2012 y 2013. Por ello tuvimos la oportunidad de compartir los festejos del 10° aniversario de la escuela en el año 2011, situación que nos brindó la posibilidad de registrar y conocer cuestiones ligadas a lo espacial vinculadas a ese acontecimiento particular de la vida de la institución.

11 En la búsqueda realizada de Resoluciones de la Cámara de Diputados de la Nación, durante ese periodo, no se logró encontrar la aprobación del mencionado proyecto de resolución.

a hacer, la maestra dice que él hizo una operación del corazón

Entrevistador: ¿quién?

Alumna: (nombra a la personalidad con la que se nomina la escuela), un doctor, el mejor doctor, el que creó la mejor medicina (Registro N°7, 8/6/11, alumna de 4to grado)

Durante los días de la conmemoración se colgó sobre una de las paredes del hall de ingreso las “10 reglas de oro para los jóvenes”, legado de la personalidad mencionada, y acompañando esta presentación, mensajes manuscritos por los alumnos expresando su agradecimiento a la escuela. Las reglas dicen que los jóvenes deben ser honestos, decir la verdad, defender la libertad, luchar por la democracia, ser solidarios, ser responsables y comprometidos, luchar por la dignidad del hombre, pretender una vida mejor en la tierra, bregar por la unidad latinoamericana, entender que nada se consigue sin esfuerzo.

En otra oportunidad, en el hall de ingreso se encontró un afiche realizado por los estudiantes en el marco de un proyecto de ciencias sociales sobre lo que fue el *Siluetazo*¹² e imágenes y palabras de los chicos con el tema “Lo que hace mi familia por las noches en democracia y en dictadura”. (Reg. N° 1, 17/5/11, escuela primaria) El espacio, en las paredes, muestra el trabajo de la escuela en la construcción de una identidad colectiva; es un modo de construcción participativa que apela a acercar la historia lejana o más cercana como el caso de la última dictadura militar, a la vida cotidiana de los chicos. Las paredes no son solo el soporte de esa memoria que se trae a través de imágenes y relatos sino que forma parte de cómo la escuela construye esa memoria, qué muestra, cómo lo muestra, dónde lo muestra. Encontrar ese material sobre las paredes del hall de ingreso nos remitió a la idea de la inscripción en un discurso social, el discurso escolar imbricado en un discurso social y político más amplio.

En este sentido planteamos que el hall de ingreso se usa como espacio

12 La información del afiche dice que fue una protesta organizada por artistas conjuntamente con las Abuelas de Plaza de Mayo y otros organismos de Derechos Humanos, durante las Marchas de resistencia de los años 1983 y 1984 en Buenos Aires, en la cual se dibujaron las siluetas de los desaparecidos y muertos durante la última dictadura 1976-1983.

de presentación de la institución; esta presentación se realiza a través de una selección de temas, algunos remiten a proyectos que están trabajando docentes y alumnos sobre temáticas que atraviesan la realidad social y política de la sociedad y también temas que incluyen a toda la institución como el festejo de sus diez años de vida. Los temas seleccionados brindan información sobre lo que se está trabajando en la escuela e interesa comunicar y a la vez, evidencian un contenido político e ideológico que la escuela pretende subrayar con su exposición.

Los actos escolares se realizan en el hall de entrada al edificio; este uso se le fue dando paulatinamente ya que el salón de usos múltiples (sum) presenta serias dificultades de acústica. En un acto alusivo al 25 de mayo de 1810 pudimos observar el uso de este espacio. El centro del hall se dejó libre para que se realizaran los diferentes números del acto, a los constados se ubicaron los alumnos, el personal de la escuela y los padres que asistieron. Los niños según la actividad permanecieron sentados en el suelo o se levantaron para el ingreso y egreso de la bandera, portada por los abanderados, con el acompañamiento del canto del Himno Nacional Argentino. El centro del salón se utilizó para bailes y recitados de los alumnos en el marco de la conmemoración. Como el hall no cuenta con infraestructura de sonido, para este tipo de eventos se traslada un equipo móvil que para tal fin está disponible en la institución.

Como puede observarse el hall de entrada, se usa para prácticas rituales como los actos escolares; es un espacio en el que el ingreso de los padres amplía la comunidad educativa, es un espacio, dentro de los límites físicos del edificio, en donde se hace público un hacer y un pensar de la escuela, se pone en común y se comparte entre los miembros de la escuela y con personas externas, en este caso los padres de los niños. Los actos escolares son momentos en que las escuelas se exhiben frente a las familias, pero también son de las pocas oportunidades en que alumnos de cursos diferentes comparten una actividad.

Hay una representación de la escuela en los actos que es, antes que nada, una representación ante sí misma, ante la propia comunidad. Se

muestra como conjunto, y busca decir algo sobre el conjunto, y para el conjunto. (Ares, 2009, en Dussel y Gociol, 2009)

El espacio del hall se presenta como una alternativa al sum al momento de estas prácticas rituales. El sum se considera inadecuado por el personal de la escuela para este tipo de actos ya que tiene mala acústica y es muy frío. En cambio el espacio del hall se presenta con cierta maleabilidad cuando se trata de eventos a los cuales casi no asiste otro público que el estrictamente escolar, dadas sus menores dimensiones en comparación con el sum.

El hall también aloja prácticas nuevas en la institución, reforzando el significado de espacio flexible a la hora de pensar en nuevas actividades. Este es el caso de las prácticas de acrobacia con los alumnos, propuesta realizada por un grupo de estudiantes del Profesorado de Educación Física que hacen su práctica en la escuela

... el hall de entrada lo usamos para hacer acrobacias... empecé a ver que los practicantes hacían acrobacia con los chicos, y a mí me empezó a dar como nervio, entonces me empecé a meter, me quedé en la clase con los practicantes y después me empezaron a invitar a las clases de acrobacias con los chicos. Armamos con la profe de Educación Física y los practicantes, una coreografía con acrobacia para un encuentro en el que cada escuela tenía que presentar una práctica innovadora. Con ese grado que era el peor grado, ¡el más conflictivo! ¡Y mirá! Y se van instalando ciertas prácticas, y les vamos encontrando un lugar, pero me parece que son las prácticas la que van definiendo las cualidades de los espacios... (Vicedirectora, EP)

Es importante lo que dice el directivo en dos sentidos, por un lado, reconoce que son las prácticas que se pretenden y quieren realizar las que van demandando la necesidad de encontrar lugares que las alojen, las posibiliten, las alberguen. Y por otro lado, al referirse a las cualidades de los espacios, podemos entender que las formas y las interacciones en el espacio, no son algo definido de antemano, sino que son construidas por los sujetos en las prácticas de uso y apropiación del mismo. Entendemos que se trata de un uso que posibilita un nuevo sentido de ese espacio –hall de ingreso– o nuevas posibilidades de las

prácticas espaciales que según David Harvey (1998) constituyen los espacios de representación planteados por Lefebvre (1991).

La puerta de ingreso a la institución

La puerta de ingreso de la **escuela Primaria** es parte del hall. Excepto en los momentos de ingreso o egreso de los alumnos, por lo general la hemos encontrado cerrada, algunos días sin traba y otros con una traba que se quita desde dentro de la institución. Por ello, las personas que desean ingresar deben golpear para que se les abra, no hay timbre ni portero. Por lo general, alguna de las personas que está en el pasillo, escucha y abre la puerta. Según nuestras indagaciones el tema de si la puerta permanece abierta o cerrada es un tema recurrente en el equipo docente y directivo. En la representación de algunos de los actores el cierre o la apertura está vinculada a la seguridad e inseguridad, pero para otros la situación de puerta cerrada o puerta abierta se relaciona más específicamente a la relación que construye la escuela con la familia y el barrio. Uno de los directivos lo expresa de la siguiente manera

...y es que siempre hay una tensión entre que por qué está la puerta abierta, como un signo de inseguridad, planteado por padres y docentes y es una cosa que siempre hay que discutirla. O cuando hay un hecho violento en los alrededores, hay siempre una arremetida “uy, la puerta está siempre abierta”. O alguna vez, muy esporádicamente, vino una mamá y la prepeó a una maestra y la empujó, se produjo una situación violenta y ahí no más se dio la discusión de por qué la puerta está abierta y entonces dicen que entra cualquiera. Pero no es cualquiera, es una mamá. (Vicedirectora, EP)

En el capítulo sobre políticas educativas de espacialidad señalamos que la seguridad aparece como uno de los criterios a considerarse en la construcción de los edificios escolares vinculado especialmente a las condiciones de trabajo docente y de aprendizaje de los alumnos. Pero ¿qué sentido o sentidos tiene la seguridad en la EP? Encontramos que para algunos actores la significación de este concepto se construye en la tensión que representa la puerta abierta o la puerta cerrada, en términos de inseguridad-seguridad. En esta dirección,

la seguridad es preservada con la puerta cerrada frente a posibles amenazas provenientes del exterior. No obstante, otros actores, sin negar potenciales hechos de inseguridad, se preguntan por la línea de división entre el afuera y el adentro de la institución, mostrando la dificultad de demarcación de una línea divisoria, de una frontera nítida entre los territorios que sitúe la seguridad de un lado y la inseguridad del otro.

En el **jardín municipal** el hall de ingreso es más pequeño en comparación con el de primaria; es un espacio en el cual hay muchas puertas: además de la de ingreso principal están la de la Dirección, la de la sala de maestros, la de la cocina y la del baño para adultos. Por este motivo es un lugar de alto tránsito ya que es un conector para todos los espacios referidos. La antigua Dirección, actual sala de maestros, tiene una ventana que da a este hall, posibilitando observar quien entra, sale o circula por este espacio. Contiguo al hall está el sum, sin divisorios; al inicio del sum se ensancha más el espacio y esta situación de conexión hace que visualmente el espacio se perciba como muy amplio.

La puerta de ingreso permanece cerrada permanentemente y la principal razón es también la seguridad, pero en este caso ligada al cuidado de los niños. Una de las maestras señala risueñamente, que algunos niños “son escapistas”, y que les da mucho temor que alguno se escape y no darse cuenta rápidamente, por lo cual la puerta cerrada es una medida de seguridad y tranquilidad para las maestras.

El hall es un lugar donde las mamás u otras personas que necesitan hablar con la directora esperan antes de ingresar a la Dirección, o muchas veces hemos observado que de acuerdo al tema de que se trate, se las atiende directamente en el hall.

Al igual que en la escuela Primaria, en la pared del hall del Jardín Municipal hay imágenes que van cambiando a lo largo del año en una estera dispuesta a tal fin. A inicios del año 2012, encontramos dos frases con alusión a diversos valores “Sigamos construyendo creatividad, autonomía, curiosidad, pensamiento crítico, confianza, amor por la libertad y la belleza” y otra que se le atribuye la autoría al

filósofo Ortega y Gasset “Yo no creo en la obligación, lo espero todo del entusiasmo, siempre es más fecunda una ilusión que un deber”. Observamos que al igual que en la escuela primaria, el hall se usa como carta de presentación de la institución, a través de frases que refieren a ciertos valores que se eligen para enunciar y hacer públicos.



A diferencia de lo que vimos en la EP, en el jardín no se recupera el nombre de la institución como posibilidad de una identidad compartida¹³. En otros momentos del año la estera del hall de ingreso se presenta con producciones de los alumnos recuperando lo trabajado en algún proyecto pedagógico; este fue el caso de la salida al Museo Genaro Pérez, la pintura de autorretratos de los niños, etc.

13 Recordemos que en el hall de ingreso de la EP, hay una fotografía y una placa en la pared, en la que se hace alusión y se destacan las contribuciones y los valores de la personalidad del área de la medicina que la comunidad elige para nominar la escuela.

4.2.c. Los pasillos

En los pasillos se desarrollan actividades permanentes y sustanciales de la vida escolar, como también otras actividades que hemos denominado de “tránsito” o “preparatorias”. El pasillo es un conector entre partes, entre las aulas y el patio, entre el hall y la dirección, entre las aulas y los baños. Esta función de conector es condición de posibilidad para que se produzcan relaciones e interconexiones y a la vez el conector produce conexiones e interrelaciones que refuerzan esta cualidad de conexión, a la vez que diversifican y resignifican los sentidos asignados. A continuación presentamos las interacciones que observamos y las cualidades de las mismas producto de los usos de estos espacios por parte de los sujetos.

El primer punto que desarrollaremos es el momento de recibimiento y despedida de los alumnos de la **escuela Primaria** cuando termina o inicia un turno. Ese momento se desarrolla en un espacio que se constituye con la utilización de partes o fragmentos de otros dos espacios, uno de ellos es el pasillo central de la institución y el otro el hall de ingreso, que hemos analizado en el apartado anterior.

Se trata de un espacio donde los directivos toman la palabra y hablan de cuestiones y brindan información que atañen a todos los miembros de la escuela. El ingreso y la salida de los turnos son momentos en que están juntos alumnos, docentes, directivos, algunos padres, donde se apela a un *nosotros* reunido en ese espacio, a diferencia del resto de la jornada escolar, con la excepción de los actos escolares), que se desarrollan en espacios y tiempos segmentados y diferenciados

...yo tengo una costumbre de recibir los turnos, a la mañana o a la tarde, de bastante presencia en ese espacio, de cantar, saludar, decir unas palabras, en un modo muy informal, pero en general las tres directoras, hacemos esto, tenemos un grado alto de visibilidad y decimos algo para toda la escuela, para las mamás, para la cooperadora, los chicos, son los momentos en que estamos todos reunidos. (Vicedirectora, EP)

8:05 hs. Llego a la escuela y están formados, agrupados en el pasillo frente a la dirección. La Vicedirectora está hablando, recibiendo a los chicos. Hay algunos padres al final cerca de la puerta de la escuela. (Reg. N° 8, 28/7/11, EP)

Este espacio está cargado de rituales, como el saludo a la autoridad, el canto a la bandera al izarse o arrear, presentaciones de alumnos o maestros nuevos, lectura de misceláneas, recordar y nombrar quienes cumplen años ese día, entre otras prácticas cotidianas.

Los rituales no son cualquier actividad que se rutiniza, sino acciones que están cargadas de un sentido, y que representan una experiencia colectiva. El momento de ingreso a la escuela y el saludo que hacen las autoridades a los alumnos y docentes, marca un cambio de un estado a otro, se entra a la escuela, comienza la clase, la actividad pedagógica y se deja la casa, la calle. Son momentos que marcan el pasaje de un estado a otro. Pero los rituales no son sólo eso, también

...buscan crear conexiones emocionales e intelectuales entre los participantes, crear un estado de comunidad (ya sea a través del silencio y el recogimiento, o a través de un canto, entre otras posibilidades), y organizar a los cuerpos en un orden con ciertas jerarquías. Formar filas de menor a mayor estatura, a los varones y a las mujeres en hileras diferentes, o decidir una organización más flexible y menos rígida, son opciones que contribuyen a crear comunidades distintas. El ritual opera a través de todo eso: de las emociones que generan, de la disposición de los cuerpos, de la elección de las palabras y las músicas que compartimos. Forma y contenido son igualmente importantes: el ritual enseña por cómo nos pide que nos quedemos en silencio o que hablemos, por a quiénes otorga la palabra, por la creatividad que permite o por la rigidez que impone. (Dussel y Southwell, 2009:26)



Hall y pasillo central de la EP. Año 2012.

Las **paredes del pasillo** central de la escuela Primaria se constituyen en espacio para relatar y compartir a través de palabras e imágenes, experiencias y conocimientos que se realizan en la escuela. El uso de estos muros es para comunicar lo que se está haciendo en la escuela, por algunos grupos, que cuentan y hacen público para los demás, que no han asistido a alguna actividad. Pero también está el anuncio de lo que se va a hacer o el relato de lo sucedido. Esto da cuenta de un modo de trabajo de los docentes en el que se evidencia la planificación, la preparación, la anticipación de las actividades y también la importancia de la construcción de un relato colectivo a posteriori, que recoja lo sucedido en la experiencia. En este sentido las paredes del pasillo operan como parte del proyecto pedagógico, como un modo de representación y comunicación de lo realizado. Este es el caso de una salida en bicicleta que se realizó con los alumnos de 5to grado a un parque municipal cercano a la institución

De la última vez que vine, pasaron tres días. En el pasillo central han cambiado los registros de las actividades...en la pared en donde estaba anunciada la bicicleteada ya han registrado cómo les ha ido. Hay afiches con las cosas que vieron, el tema de la

basura, diferentes tipos de materiales orgánicos (corteza de árbol, pasto, hojas) están pegadas y colgadas en la pared, veo relación con algunos afiches y temas que están en las aulas. Hay un cartel que dice “Ya volvimos de la bicicleteada y ahora nos vamos a Mar Chiquita”, el mismo dibujo que anunciaba la bicicleteada se utiliza ahora para visualizar un nuevo destino. Hay un dibujo de una laguna y flamencos, hecho por una alumna que representa el destino del próximo viaje. (Reg. N°2, 20/5/11, EP)



Para el festejo del aniversario de los 10 años de la escuela Primaria las paredes del pasillo se convirtieron en una galería de exposición de trabajos de Plástica realizados por los alumnos a lo largo de los diez años. El pasillo se sectorizó y se reunieron los trabajos según los años de producción, desde el 2001 hasta el 2011. Esta actividad fue coordinada por la profesora de Plástica. En este caso, el pasillo y sus muros operaron como parte de un relato de la historia de la escuela, con la particularidad que la historia se contaba a través de las producciones de los alumnos y exalumnos.

Las paredes del pasillo también se usan para “crear un clima”, como en el caso de los actos escolares, que se convierten en soporte de imágenes y palabras alusivas a la conmemoración



10:45 hs. En la escuela hay más movimiento de lo habitual, están preparando el acto del 25 de mayo. Una maestra pega escarapelas en las paredes, unas alumnas pegan palomas de cartulina en celeste y blanco, van eligiendo los espacios libres en las paredes para ponerlas. Hay otra maestra que cuelga guirnaldas del mismo color. (Reg. N° 4, 24/5/11, EP)

Los pasillos también tienen otros usos, por ejemplo como patio los días de lluvia porque no se puede salir al patio exterior; esto hace que se reduzca considerablemente el espacio disponible para los recreos. La escuela primaria organiza los espacios interiores en esos días según los grados, 1ro, 2do y 3ro utilizan los pasillos y 4to, 5to y 6to el sum. También como espacio para el guardado de las bicicletas de los alumnos. En uno de los pasillos, más cercano a la puerta de entrada que conduce al comedor y que desemboca en el pasillo central, está un ciclero para tal fin.

En los recreos el pasillo lo usan los alumnos para jugar y desarrollar actividades que ellos eligen. Este es el caso de un grupo de alumnos que piden el grabador a la Dirección, llevan música y bailan durante los recreos en el pasillo central

Los chicos nos piden el grabador en el recreo porque ellos bailan, hacemos responsable a algunos... bailan, ahí en el pasillo. El uso de los lugares está ligado al uso de los recursos, vos puedes tener total disponibilidad pero si no tenes recursos.... O si tenes una total burocracia... (Vicedirectora, EP)

Los pasillos, en determinados momentos, son el lugar para hablar con los padres

...las madres me van hablando por el pasillo, mientras iba a sexto grado donde estaba la maestra que iba a reemplazar a la que faltó, para organizar las actividades, y las mamás me iban contando todo en el camino al grado. Entonces hablamos donde podemos, digamos. Pero es una cosa que ya está instalada, tiene sus pros y sus contras por ahí hablas adonde se da la situación. (Vicedirectora, EP)

También se convierten en espacios para el desarrollo de actos preparatorios, acciones necesarias para la realización de otra acción o actividad que va a suceder posteriormente. En este sentido es un lugar "entre", donde se organiza por ejemplo la división de los alumnos para una actividad pedagógica

En el pasillo, la vicedirectora y una maestra están dividiendo en dos grupos a los alumnos de primero. Un grupo se va a la sala de computación con un maestro practicante y el resto se queda con la maestra en el aula. (Registro N°3, 23/5/11, EP)

En cuanto al **Jardín** municipal hay un gran pasillo que comunica las salas, los baños, el sum y el hall de ingreso.

El pasillo del Jardín además de ser conector entre espacios ha sido resignificado en su uso en función de proyectos pedagógicos y de necesidades institucionales. No solo es un lugar de tránsito sino que a partir de ciertas intervenciones en lo espacial se transforma en lugar

que aloja y produce acciones sustanciales de la institución.

Una de las intervenciones en el pasillo posibilitó la creación de un nuevo espacio para el rincón literario. Desde el año 2005 el jardín viene implementando un proyecto de literatura y animación a lectura denominado *Piedra Libre a la Imaginación*. Este proyecto es fruto de un convenio entre la Dirección de Nivel Inicial de la Municipalidad de Córdoba con la Fundación Minetti. En el convenio se plantea como objetivo la instalación de un espacio para la animación a la lectura en instituciones municipales que atiendan a la primera infancia. La Fundación provee los materiales básicos para la adecuación de un espacio en las instituciones para tal fin, la provisión de libros y una propuesta de capacitación para los docentes. La Municipalidad se compromete a implementar estos espacios de animación a la lectura en forma gradual; en el año 2005 con aquellos jardines que voluntariamente se suman a la propuesta y en el 2006 en la totalidad de los jardines municipales.

El Jardín que forma parte de nuestro campo empírico ingresa en el grupo de instituciones que voluntariamente aceptan la implementación. En este proceso, uno de los primeros desafíos lo constituyó la asignación de un lugar al nuevo proyecto en el espacio físico existente. El equipo docente y directivo manifiestan que la literatura ya tenía un lugar importante en la institución y que por eso cuando reciben la propuesta rápidamente la aceptan y se ponen manos a la obra para ver la implementación en el jardín. Luego de analizar otras posibilidades deciden utilizar una parte de uno de los pasillos para armar el rincón literario

...había que buscar un lugar para que se pudiera instalar la biblioteca, la profe de Educación Física propone refuncionalizar el pasillo, nos pareció muy bien, entre todo el equipo pensamos como lo podíamos ambientar, cerrando con maderas como si fuera un libro abierto, entre todas fuimos pensando ese espacio; para mi es el espacio más lindo que tenemos, es de oportunidades para los chicos, para nosotras como docentes. (Directora, JM)



Ingreso al Rincón Literario o Biblioteca visto desde el pasillo



Interior del Rincón Literario

Pasillo, al fondo el Rincón Literario

La parte final del pasillo se constituyó en el espacio que aloja el proyecto de literatura, proyecto que es medular en esta institución y contribuye a definir la identidad del Jardín en la comunidad. Hace nueve años que el rincón literario funciona en ese nuevo espacio que pudieron pensar y construir conjuntamente el equipo docente y directivo de la institución.

La creación de nuevos espacios, la refuncionalización de los mismos está ligada a la necesidad de habilitar el despliegue de una idea, un proyecto, en este caso de literatura, y al deseo de un equipo de llevarlo

adelante. Pero también con una política educativa que propone y ayuda a crear las condiciones para la implementación de la idea. El gran desafío fue darle un espacio al proyecto sin la posibilidad de construir o ampliar un solo metro cuadrado de lo ya existente en la institución. El pasillo, en su parte final, pudo verse como un espacio disponible, sólo hizo falta un cerramiento parcial para delimitar y crear un nuevo espacio.



Interior del Rincón Literario



Interior del Rincón Literario

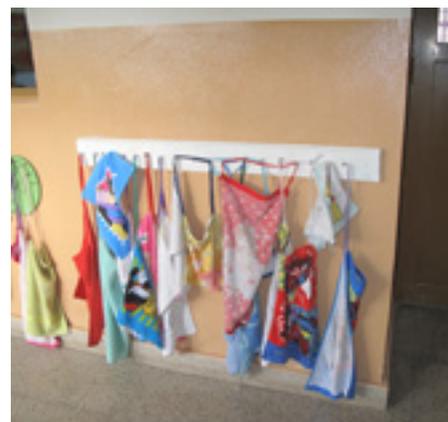
Nos preguntamos ¿qué sucede cuando no hay espacio?, ¿cuándo el espacio no se ve? o ¿cuándo hay que desplazar o al menos achicar el espacio destinado a una actividad para habilitar otra nueva? Seguramente habrá conflicto. Porque el espacio es también un bien, un recurso como lo son, el tiempo, el presupuesto, el equipamiento, entre otros. Y como tal es finito y limitado, cuestión que lo convierte en fuente de disputas y conflictos entre quienes desean tenerlo o incrementar su parte y quienes lo tienen y detentan.

El pasillo se usa para el desarrollo de diversas actividades de enseñanza en el Jardín

...había habilitado el espacio del pasillo para...juegos matemáticos, en esa parte del pasillo hacíamos el supermercado y en ese pasillo había colgado dos bolsilleros, entonces yo sentía como que había ganado un espacio. (Maestra, Sala de 4, JM)

Otro uso del pasillo en el Jardín es como lugar para dejar las mochilas de los niños. En una de las paredes del pasillo, más próxima a la puerta de cada sala, se disponen los percheros para las mochilas y las toallas

de los niños. Esta disposición forma parte de una de las rutinas que los niños aprenden: llegan a la institución con su mochila, la maestra los recibe en la sala e inmediatamente se sacan la mochila y la cuelgan en el perchero del pasillo, luego ingresan nuevamente a la sala.



Lugar para las toallas en el pasillo



Lugar para colgar mochilas en el pasillo

4.2.d. Las aulas/salas

La escuela **Primaria** cuenta con 6 aulas construidas, sin embargo hay 7 grados funcionando tanto en el turno mañana como en el de la tarde. Ante esta situación el equipo docente y directivo tomó la decisión de adecuar otro espacio de la escuela como aula. En un primer momento se habilitó para ese fin el espacio previsto originalmente para la Mediateca; esto funcionó durante dos años aproximadamente. En el 2012 realizan otro cambio, que implicó habilitar de nuevo el espacio como Mediateca y mudar el aula al Laboratorio. El espacio del laboratorio tiene dimensiones más generosas que un aula común. Éste ya había sido dividido años atrás con un cerramiento fijo, creando dos espacios independientes, uno como aula de Plástica y el otro como Laboratorio. Más adelante se abordan estos cambios y las implicancias que tienen para los sujetos, aquí sólo diremos que finalmente, o al menos hasta que terminamos el trabajo de campo en la escuela, el aula necesaria para el grado nuevo se instala en la sala de Plástica, lo que implica la mudanza de ésta al espacio de la Mediateca, donde ya no tiene uso exclusivo del mismo.

En realidad nosotros tenemos 6 aulas, nosotros deberíamos tener 6 grados a la mañana y otro tanto a la tarde. Como ha aumentado la matrícula hemos tenido que abrir un grado más a la mañana y otra a la tarde. (Vicedirectora, EP)¹⁴

Aulas por disciplinas

Las aulas están organizadas por disciplinas y no por grados de la escuela primaria. Así encontramos un aula de Matemática y Ciencias Naturales y otra de Lengua y Ciencias Sociales para 1ro y 2do grado. Lo mismo para 3ro y 4to por un lado y 5to y 6to por el otro. La misma distribución es por la mañana y la tarde, cuestión que facilita el acuerdo entre docentes por turnos, aunque uno de los años que asistimos, esta concordancia se alteró porque se abrió un primer grado a la mañana y un segundo a la tarde, aunque las autoridades de la escuela manifestaron que esto no complicó la situación.

Esta distribución y uso del espacio del aula se centra en la lógica de las disciplinas y no en la organización según los grados de los alumnos. En consecuencia, quienes permanecen en el aula son las docentes, los alumnos se trasladan de un aula a otra según la materia de que se trate. Esta es una experiencia que lleva varios años en la escuela; para los integrantes de la institución es algo aceptado y sostenido pero para otros actores del sistema educativo – principalmente otros docentes y directivos- es una innovación sobre la que tienen algunas dudas en cuanto a su conveniencia

... cuando contamos que trabajamos por áreas desde primer grado, todos dicen ¿por áreas en primer grado!? A los chicos ¿qué lío se les debe hacer!, y no, porque es la forma que aprenden y conocen, supongo que debe ser más traumático para chicos que viene de otras escuelas e ingresan acá, pero para los que siempre vinieron, no. Como que están acostumbrados... (Directora, EP)

En la opción que hace la escuela de trabajar por áreas en toda la primaria se evidencia también la prioridad asignada a las disciplinas por sobre otras cuestiones como por ejemplo la experiencia de pertenencia que puede resultar para los alumnos contar con *su* aula y *su* lugar permanente.

Me parece que el espacio ahí, o esta cosa de pertenencia a un aula que para algunas experiencias escolares es muy fuerte “tu aula”, acá está subordinado a la materia, Matemática/Ciencias Naturales y Lengua/Ciencias Sociales, y como desde primer grado ya es así, los chicos ya se acostumbran a tener dos señas, que siempre se discute eso, porque para los chicos de primero, los más chicos conviene que tengan una maestra única hasta que se vayan apropiando de los códigos escolares de la primaria, pero nosotros no hemos tenido ningún conflicto con eso, porque está más subordinado más a la lógica de la disciplina que a la lógica de la pertenencia. (Vicedirectora, EP)

Lo que observamos, entonces, es que en lugar de que los alumnos tengan *su* aula son las docentes las que tienen *su* aula.

La tradición o lo habitual en la escuela primaria, respecto a los espacios es un aula por grupo de alumnos de un mismo grado, por lo cual tanto los docentes como los alumnos tienen la misma aula que no se comparte en el mismo turno con otro grupo de alumnos. Lo que si sucede casi siempre es el trabajo por áreas en los dos últimos años de la primaria con maestros encargados específicamente de cada una. En nuestro caso el trabajo por áreas que la escuela elige trae como consecuencia un replanteo en los espacios. Es una decisión pedagógica y didáctica la que tiene consecuencias en la distribución y uso de los espacios. Sin embargo, es importante reconocer que la decisión de la escuela de trabajar por áreas, no necesariamente implicaba una modificación en los espacios porque podría haber sucedido que las docentes trabajen por áreas pero que ellas se mudaran de aula de acuerdo a dónde estén los alumnos. Esta escuela tomó una decisión diferente, pensar el aula como *espacio para la enseñanza de* Lengua y Ciencias Sociales y Matemática y Ciencias Naturales. Pero ¿qué es lo que convierte a un aula cualquiera en un aula para la enseñanza de un área específica? De acuerdo a lo observado encontramos una respuesta en el contenido de las paredes del aula. En este esquema las paredes de las aulas tiene portadores de textos (palabras e imágenes) vinculados a las temáticas disciplinares y el espacio en las paredes está sectorizado de acuerdo al grupo de alumnos y el turno, ya que ambos turnos utilizan el espacio del aula de la misma forma.

...las señas de la mañana y de la tarde, tiene el aula tematizada por área, una de Matemática y Naturales y otra de Lengua y Sociales... se ponen de acuerdo y cada una pone sus cosas en las paredes, se reparten el espacio. (Vicedirectora, EP)



Aula de Lengua y Ciencias Sociales



Aula de Lengua y Ciencias Sociales



Aula de Matemática y Ciencias Naturales



Aula de Matemática y Ciencias Naturales

Los directivos de la escuela sostienen que el trabajo por áreas fue una decisión que se conversó y analizó bastante con el equipo, que decidieron comenzar a probarla en todos los grados y que hasta el momento no habían encontrado inconvenientes con esta decisión, particularmente en los primeros grados de primaria en donde no es común este tipo de prácticas.

El **equipamiento** de las aulas está conformado fundamentalmente por muebles para guardado de material, los bancos y las sillas, escritorio para el docente, esteras en la pared para el colgado de material y pizarrón. Los muebles se utilizan para guardar los libros de las asignaturas. En la clase de Lengua de 4to grado la maestra saca los libros y los distribuye a los alumnos para realizar actividades planteadas en los mismos. La docente no está conforme con las características y la calidad de los muebles para el guardado¹⁵ en el aula. Con respecto a las mesas y las sillas entiende que al no ser mesas individuales para los alumnos se dificulta las posibilidades de movimiento y organización diferente a la tradicional, en filas, de los alumnos.

148

...lo que me incomoda bastante es que los bancos son para dos personas, entonces... al ser largos es más difícil hacer una ronda... Sería mejor individual para organizar el espacio. En grupo sí podemos trabajar porque se dan vuelta los bancos y quedan 4, pero otro esquema, no se puede porque son muy grandes los bancos y el espacio es relativamente pequeño. Los armarios son incómodos porque tienen poca profundidad y son muy débiles y lo que pones se cae para atrás... se les salen las puertas, uno de esos lo tengo cerrado con llave y más o menos está conservado. El armario de abajo es incómodo porque te tienes que agachar y meterte ahí adentro para buscar cosas, las puertas son corredizas y también son incómodas para poner y sacar los libros. (Maestra, EP)

Las aulas tienen ventanas amplias que permite el ingreso de buena luz. Si los alumnos están sentados no alcanzan a mirar a través de la ventana hacia fuera, necesitan levantarse y algunos ponerse en puntas

15 Estos muebles son placares que están en uno de los laterales del aula y que tiene una altura de un metro aproximadamente.

de pie para observar afuera. Todas las ventanas están cubiertas con una red metálica a modo de protección para que no rompan los vidrios desde afuera. Sin embargo nadie en la institución hizo referencia a esto o a alguna situación de violencia relacionada. Se ha observado esta protección en otras escuelas provinciales; presumiblemente se trata de una decisión que se ha tomado en general para las escuelas o algunas de ellas, no necesariamente respondiendo a la situación de cada una. Todas las ventanas de las aulas dan a la calle.

...las ventanas están altas no comunican tanto con el afuera, entonces hay menos distracción, está bueno que haya lugar para que entre aire pero que no estén tan dispersos los alumnos. (Maestra, EP)

Las aulas cuentan con un calefactor que en invierno se enciende y brinda un espacio acogedor

Cuando llegué a la escuela encontré que son calentitas las aulas, porque hay otras en las que te morías de frío. (Maestra, EP)

Teniendo en cuenta los espacios de las aulas y su equipamiento hacemos la siguiente reflexión: el trabajo por áreas se desarrolla casi estrictamente en las aulas que presentan los soportes escritos e imágenes en las paredes y los muebles de guardado de los manuales y libros específicos para los alumnos como principal equipamiento y con una propuesta pedagógica y didáctica que plantea el docente como dispositivo de integración y enseñanza. Respecto a esta propuesta pedagógica y su organización espacial, se podría sostener que se vincula de alguna manera con las denominadas “aulas ambientes” (Barbieri, 2014:243) de fines del siglo XIX y principios del XX en nuestro país, que proponían con esa ambientación acercar el conocimiento a los alumnos recreando los ambientes y disponiendo materiales de los mismos en el espacio escolar para facilitar el aprendizaje. Sin embargo, en aquel momento esta organización del espacio se produjo en el marco de la influencia del positivismo, en donde las aulas ambientes, significaron una forma de conocimiento fragmentada, a la que le correspondió un espacio físico fragmentado que recreaba el espacio físico según el tipo de conocimiento que allí se impartía. En cambio la propuesta pedagógica y didáctica de trabajo por áreas que desarrolla la escuela primaria,

apela a la integración y no a la especialización y fragmentación. Otra diferencia es que los materiales que se exhiben en las paredes son producidos casi exclusivamente por los alumnos¹⁶, a partir de trabajos en grupo y en función de actividades de las clases. A diferencia de lo que sucedía en las aulas ambientes, no se trata de elementos y objetos del medio natural o reproducciones traídas al espacio escolar y organizado según el tipo de conocimiento de que se trate.

A continuación vemos algunas imágenes de estas aulas ambientes de principios de siglo XX en Córdoba



Gabinete de Mineralogía, Escuela Normal Superior “Alejandro Carbó”, Córdoba.
Fuente: Córdoba de Antaño. Templos del saber. http://cordobadeantaño.com.ar/capital/templosdelsaber#!530658_456413247734840_1114862459_n



Gabinete de botánica y zoología. Fuente: MOP, Escuela Normal “Alejandro Carbó”, Córdoba. Foto 1907.

Otras aulas que tiene la escuela son la de Informática, el Laboratorio o taller y la sala Multimedia, que también pueden asemejarse a las denominadas aulas ambientes. Sin embargo, estos espacios son poco usados por el personal y prácticamente no son significados como aulas para la enseñanza. El aula de Informática contaba con computadoras que se han ido rompiendo y no fueron arregladas o reemplazadas; el Laboratorio o taller, fue dividido y se transformó en sala para Plástica, en primera instancia y luego, como señalamos anteriormente en aula común; y la sala Multimedia, que cuenta con equipos de audio y TV se utiliza escasamente. En la segunda parte de este capítulo se aborda en mayor profundidad esta situación en el análisis de los espacios de las clases y el uso de los espacios de la escuela.

16 En estos trabajos se observan imágenes y palabras que son recortadas de revistas u otros portadores, pero la disposición, organización y vinculación entre ellos se realiza por los alumnos.



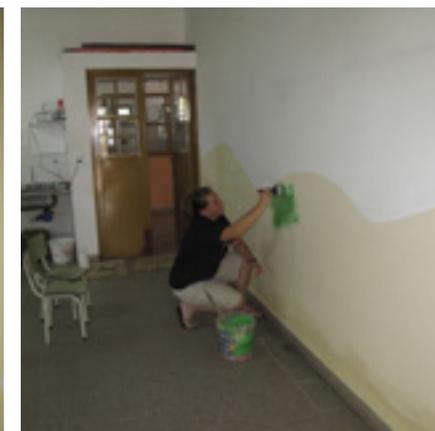
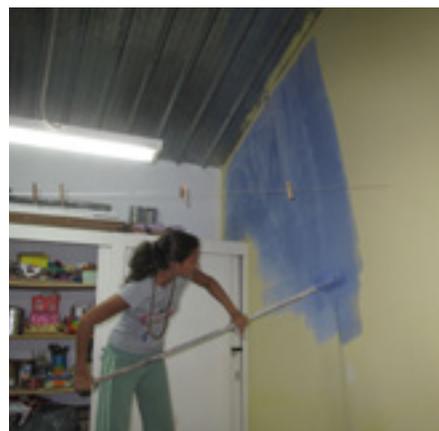
Aula de Plástica, EP. Año 2011.¹⁷

El **Jardín** tiene 3 salas en las que se desarrollan las clases con los alumnos. Estas salas se usan en el turno mañana y también en el turno tarde con grupos y docentes diferentes.

En primer lugar hablaremos del inicio de las actividades educativas en el año.

17 Como se dijo esta aula se genera a partir de la división del Laboratorio en dos. En el año 2012, en la Escuela se toma la decisión de trasladar Plástica a la Sala de Multimedia –Plástica pierde la exclusividad de su espacio- porque se necesitaba habilitar éste espacio como aula común ante la apertura de un nuevo grado.

Durante los primeros días de marzo, la institución se organiza para recibir a los nuevos alumnos y a los que ya venían del año anterior. Una nota distintiva fue lo que observamos respecto a la preparación de las salas. En esos días, cuando los niños no habían ingresado aún, encontramos a las maestras arreglando su sala. El arreglo consistía en pintar el aula, y disponer el mobiliario y el equipamiento. Nos llamó la atención que las maestras pinten las salas porque en realidad esa acción es responsabilidad de la Municipalidad, de la Subdirección de Infraestructura escolar específicamente.



...el uso de la sala durante todo un año deteriora la pintura, hay años que pintamos toda la sala y otros solo de la mitad para debajo de la pared, que es donde más sufre por las manitas de los niños. Y la gente, se sorprende, y dicen: pero tienen la cuadrilla de pintores de la Municipalidad! pero no los dejamos pintar todo el jardín, porque la idea es recibir a los chicos como se lo merecen. (Maestra, sala de 3, JM)

...entro a una de las salas y encuentro a una maestra y a la auxiliar que están preparando pintura para pintar las paredes...dos de las salas están siendo pintadas por las docentes, la tercera no, me pregunto el por qué de esta situación? Lo que pude indagar es que las dos maestras que están pintando las paredes son maestras que hace varios años están en la institución, en cambio, la maestra de la sala que no se renovó es nueva. (Reg. N° 1, 8/3/10, JM)

Al no tener una explicación de esta situación nos preguntamos si la antigüedad de las docentes en la institución influye en la apropiación de los espacios, por lo cual las maestras más antiguas disponen de la ambientación y la organización de las salas a diferencia de la maestra nueva. Apropiarse de algo no es tener en propiedad, que sería la dominación, sino hacer su obra, modelarla, formarla, poner el sello propio. “Habitar es apropiarse del espacio... el conflicto entre apropiación y constreñimiento es perpetuo a todos los niveles...” (Lefebvre, 1991:210). La relación entre apropiación y dimensión simbólica queda más evidente cuando se refiere a los espacios efectivamente apropiados como aquellos ocupados por símbolos.

En el caso de las salas del jardín, cada una se identifica con un color diferente (de ese color se pinta la sala), este rasgo es un símbolo que identifica a la docente y al grupo de alumnos. La pintura de las paredes y la identificación de cada sala con un color tienen que ver con el habitar el espacio, en el sentido que plantea Lefebvre (1991) a la vez que delimitan un territorio, donde el color es una marca de diferenciación, identificación y límite. Las salas son y forman parte de la institución como un todo, pero puede observarse la tensión entre territorios particulares, salas o aulas como territorios del docente, y otros espacios comunes, el patio, el salón de usos múltiples por caso, de uso de todos.

La directora del Jardín comenta “es algo de mi gestión, invitar a las docentes a que puedan transitar otros espacios, otras salas, porque hay demasiada apropiación de las docentes de sus salas.” Los espacios de las salas funcionan como verdaderos territorios de poder docente.

Las salas al inicio del año, además de ser pintadas, se despejan de materiales que puedan haber quedado del año anterior, se organizan los materiales y el mobiliario. Las paredes están vacías, y sólo se observa un cartel de bienvenida y la presencia de una banda numérica – del 1 al 30- en la parte superior del pizarrón.

Las salas, de acuerdo a la etapa del año se ven diferentes, especialmente por lo que aparece o no en **las paredes**. Al inicio del año las paredes están vacías, solo los frisos, sin contenido. Esta situación tiene un fundamento pedagógico para la institución y se relaciona con

concepciones que han ido cambiando en el Nivel Inicial y también respecto a la infancia. Se espera a los niños con las paredes despojadas porque la idea es que se van a ir llenando con sus producciones. Se trata de una concepción del niño protagonista en su educación, lo cual implica que los docentes hagan lugar, en este caso renunciando a ocupar algunos espacios, para destinarlos a la exposición de la producción de los niños. También implica un cambio en la concepción de la actividad docente, que reconoce que el alumno porta y produce conocimientos y que es importante habilitar espacio para que ello se plasme. El espacio de las paredes de la sala aparece así como un lugar de disputa y de representación de estos cambios que señalamos, el espacio atravesado y constituido por las relaciones y concepciones histórico-pedagógicas. Las representaciones del espacio pedagógico son parte de las representaciones que sobre la enseñanza tienen los docentes, son imágenes o modelos, productos y productoras de “realidad”, que se plasma tanto de manera simbólica como material.

...soy maestra hace 26 años, te podrás imaginar en 26 años han cambiado tanto los paradigmas de laburo, los enfoques y las propuestas. Hace 10 años atrás esperaba a los chicos con la sala armadísima con frisos y con carteles de bienvenida y parecía que eso era significado de infancia y era como que eso era lo que había que hacer y últimamente, la sala, en esto de acoger a los chicos, los espera, les está diciendo acá estoy esperando que ustedes me den vida, entonces las esteras están vacías, salvo algún cartelito de bienvenida, están los frisos forrados pero a la espera de que sean llenados por trabajos de ellos. Esto ha cambiado en los últimos años, antes no era así, antes las maestras digamos invadíamos los espacios, no le dábamos espacios, y ahora bueno el espacio es de ellos. (Maestra sala de 4, JM)

El nivel inicial todos los años tiene que preparar la sala para recibir a los chicos, he transitado otros sistemas e instituciones, y lo que se hace es ornamentar, decorar, hacer frisos...Nosotros en vez de tantas cosas tomamos la decisión de poner un cartel que diga “bienvenido”, los frisos despejados para que con las primeras producciones de los chicos se vayan completando. (Maestra sala de 3, JM)



Las mesas forman como una “L” que rodea estos rincones, donde está la casita, las computadoras, entonces nos queda un espacio muy amplio en el medio, se usa todos los días. Antes estaban ordenadas como en un cuadrado y cada vez que hacíamos actividad de expresión corporal era mover todo. (Maestra, JM)



Sala del JM. Mesas dispuestas en forma de “L”.

Además de lo que señalamos, existen dos decisiones que implican cambios en el espacio de las salas y que a continuación se analizan.

Una es la de mover y ubicar las mesas según las actividades pedagógicas. Las mesas se ubican en forma de “L” para realizar ciertas actividades con el objeto de crear un espacio amplio en el centro de la sala. Para el momento de la comida -almuerzo, desayuno y merienda- se disponen separadas ocupando el área central de la sala, para dar espacio a la circulación entre ellas. En cambio para las actividades pedagógicas se las retira del centro para trabajar en ronda y en grupo, los niños se sientan sobre el piso y la maestra en una silla frente a ellos. En momentos donde realizan trabajos de plástica, las mesas son utilizadas para apoyar las hojas y materiales. El movimiento de las mesas es habitual en las salas de esta institución. Se corren y agrupan de diferentes maneras de acuerdo a la actividad propuesta por la maestra.

Resolvimos desde ya hace un tiempo, la disposición de las mesas.

Las mesas se usan para diferentes actividades y las docentes las incorporan como recursos para la actividad, cuestión que también implica cambios en las concepciones de los docentes acerca de los recursos, posibilitando la diversidad de usos y construcción de nuevos sentidos.

...doy vuelta las mesas y ellos pintan sobre eso como si fueran caballetes de pintura, otras veces se transforman en lugares para esconderse; cuando jugamos en la sala ponemos sábanas y se esconden debajo de las mesas, hay todo un movimiento que a mí ya no me da miedo. Antes en realidad, quizá por la falta

de experiencia, el temor era el desorden... pero bueno pasan los años y una va entendiendo que vos les propones una cuestión de juego, de diversión y de cambio y que después ellos solos son capaces de ordenar, no hay problema. (Maestra sala de 4, JM)

La otra decisión es la ubicación de los portadores de textos e imágenes en la sala. Los frisos y pizarrones, se ubican en las tres salas, a la altura de los niños. Esto forma parte de los criterios para brindar mayor accesibilidad y atender la edad de los niños en el diseño de los equipamientos y los espacios, criterios planteados en las reglamentaciones sobre edificaciones escolares para el Nivel. Tener como criterio para el mobiliario la escala de los niños es una práctica recomendada y explorada por algunas de las corrientes pedagógicas de la Escuela Nueva. Una de sus representantes, María Montessori, planteaba que el mobiliario debía ser construido acorde a la escala de los niños a la vez que eliminar cualquier barrera física que obstaculice el movimiento de los mismos. (Dussel y Caruso, 2003)

Como último aspecto respecto a las salas de nivel inicial planteamos la presencia en las mismas de los **rincones**, como una cuestión importante y habitual que caracteriza la distribución y uso del espacio en las salas del Nivel. Como señaláramos en el capítulo 2 bajo el título “Los escolanovistas”, esta práctica de organización del espacio se vincula también a una propuesta de la Escuela Nueva. Montessori sostenía que debían existir una variedad de materiales didácticos que garantizaran la curiosidad y el interés del niño. Por su parte Ovide Décroly, produjo un cambio respecto a la organización tradicional del aula, proponiendo el trabajo alrededor de “centros de interés”, diferentes para cada edad. Lo que instituyó con esta propuesta son los famosos “rincones” en la clase, que ya estaban presentes en algunas propuestas, incluso en escuelas lancasterianas. Cada rincón de clase tiene elementos y funciones distintas, el aula parece fragmentarse en diversos momentos que transcurren en distintos entornos, no ya la repetición constante de un método en un espacio homogéneo. (Dussel y Caruso, 2003)

En todas las salas está el *rincón del hogar* y sólo en las salas de cuatro, desde hace un par de años, se creó el rincón de informática, denominado por las maestras como el *rincón de las computadoras*. Estos son los

rincones permanentes en las salas, que están durante todo el periodo escolar; luego se arman otros rincones móviles –que se instalan y desinstalan- de acuerdo al proyecto pedagógico y decisiones didácticas que las docentes plantean.

Estos rincones implican sectorizar algunos espacios de la sala y disponer elementos y recursos que posibiliten el juego simbólico o dramático¹⁸. Cuando el niño ingresa al Jardín de Infantes, los juegos con base simbólica son los que aparecen con mayor frecuencia. Desde los juegos “ficionales” o de “como si”, donde una actividad se descontextualiza y cobra un sentido lúdico (ejemplo: hacer como si saludara, durmiera, etc.), pasando por los juegos de transposición de significados o simbólicos propiamente dichos (ejemplo: transformar una escoba en un caballo, un plato en volante, etcétera) hasta los juegos dramáticos o socio-protagonizados que conllevan la asunción de roles y la construcción de un guión o historia dramática que los niños despliegan al jugar (ejemplo: jugar a la mamá, asumir un personaje de TV, etc.). Estos juegos resultan ser los más característicos para esta franja etaria. Psicólogos y pedagogos reconocen al juego simbólico como la actividad rectora de los niños pequeños (Sarlé: 2010).

Desde los documentos oficiales¹⁹, específicamente desde la perspectiva didáctica, se reconoce que en las salas de educación inicial una serie de actividades asumen este formato de juego simbólico, algunas aparentemente “más libres”, otras con mayor dirección externa. En este sentido se distinguen:

- Juegos con base simbólica en los tiempos “libres”, como los que aparecen en los momentos de juego en el patio (ejemplo: jugar a superhéroes).

18 El juego es un eje vertebrador del Nivel Inicial. Podemos identificar tres tipos de juego: al juego dramático, con múltiples propuestas con base simbólica; el juego con objetos, como el de construcción o sea juegos que se asientan en las propiedades de los objetos que se utilizan; y los juegos con reglas o instrucciones convencionales, entre los que se encuentran los juegos de mesa, los juegos tradicionales, los juegos corporales con base deportiva, etc.

19 Juego y educación inicial / coordinado por Silvia Laffranconi. - *Temas de Educación Inicial*, 1a ed. - Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

- Juegos dramáticos en pequeños grupos, organizados en los juegos de sectores, juego trabajo o trabajo juego (especialmente en el rincón de dramatizaciones o del hogar).
- Juegos con escenarios o juguetes, generalmente en pequeños grupos o individuales, a partir de maquetas (ejemplo: estaciones de servicio, jugar a la granja, etcétera).
- Juegos dramáticos que involucran al grupo en su totalidad, sobre temas propuestos por el maestro (ejemplo: jugar al supermercado, a las tiendas, etcétera).
- Dramatizaciones de fragmentos de cuentos o breves representaciones (más cercanas al juego teatral que al juego espontáneo infantil).

Por lo general observamos que cuando la maestra ofrecía el espacio para el juego en la sala, un grupo de niñas iba preferentemente al rincón del hogar, y comenzaban a jugar representando roles ligados a la familia, al cuidado de los hijos, preparar la comida, hacer las compras, entre otras situaciones cotidianas del hogar. En general los varones buscaban los juegos de construcción pero los utilizaban para armar escenarios de acciones que inventaban, como pistas de autos, construcciones de edificios, cuestión que implica el juego simbólico²⁰.

En cuanto al rincón de informática una de las maestras comenta que la decisión de incorporar las máquinas a la sala fue una decisión bastante debatida y que finalmente decidieron poner las computadoras dentro del aula, armando un sector específico para ello. El debate giraba en torno a si las computadoras se incorporaban a la sala, de qué manera, o podían ir en otro espacio de la institución para no quitar espacio en la sala, si conformaban un sector especial, de qué manera trabajar la presencia y las posibilidades de las máquinas con los chicos, entre otras cuestiones,

...pusimos las computadoras y fue todo un momento de pensar cómo, adónde las poníamos, en el pasillo? adentro? afuera?

20 En las salas hay canastos con juegos de encastre, otros con madera pequeñas de diferentes formas geométricas, que los niños utilizan para estos juegos. Estos canastos están bajo una mesada dentro de la sala, al alcance de los niños. (Reg. N° 1, 8/3/10, JM)

y se decidió un rincón nuevo para eso dentro de la sala... adentro podíamos acompañar a los chicos, afuera en el pasillo se dificultaba más. Físicamente las queríamos tener afuera... queríamos tener más espacio en la sala. (Maestra, JM)

...les digo a las maestras esas computadoras las tendrían que haber puesto en el pasillo, no en la sala, y recuperas ese lugarazo que ocupan las computadoras. Está buenísimo ofrecer eso, pero te ocupan un lugar impresionante en la sala. (Prof. Educación Física, JM)

En relación a lo planteado, sostenemos que esta institución evidencia decisiones sobre el espacio de las salas como resultado de una frecuente interrogación del mismo en el marco de la propuesta pedagógica. La tradición pedagógica de la Escuela Nueva, en algunas de sus versiones, se encuentra presente como señalamos, en algunos de los rasgos que actualmente tiene el espacio de las salas. El equipamiento, las mesas, los frisos, el pizarrón, los rincones, se utilizan de forma flexible y en el marco de decisiones pedagógicas y didácticas del docente y sus concepciones de la infancia como protagonista.

En la segunda parte de este capítulo se retoman algunas de estas cuestiones analizando las condiciones institucionales que hacen posible esta interrogación sobre lo espacial y las interacciones y usos de las salas en el contexto de las clases.

4.2.e. La Dirección y la Sala de maestros

El espacio físico de la dirección de la **escuela Primaria**, es un espacio pequeño, en comparación con las aulas y la Sala de maestros. Para llegar a donde está ubicada hay que “meterse”, recorrer parte de la institución; no cuenta con un acceso directo, sino que hay que atravesar el hall de ingreso, encaminarse por el pasillo central y allí a la izquierda entrar a una antesala amplia –que en los planos figura como el espacio para la secretaria- y allí una de las puertas conduce a la dirección.

En este espacio hay un escritorio, una mesa auxiliar para la computadora y estantes y un mueble para guardar elementos. Hay una ventana grande, alta, que da a la calle. En una de las paredes hay entre doce

y trece dibujos realizados por los alumnos en clases de Plástica, con motivos relativos al “paisaje cordobés” –apunta la Vicedirectora-, se observan imágenes de las sierras, de la iglesia de Santa Catalina sobre el Camino Real, entre otros. La vicedirectora comenta que antes había cosas colgadas, para decorar, muy infantiles y que empezaron a sacarlas y reemplazarlas por las producciones de los alumnos. (Registro N° 3, 23/5/2011, EP.)

En el año 2012 el equipo directivo suma un espacio más para la Dirección, una sala que está sobre el pasillo central. La Directora manifiesta que ese nuevo espacio anteriormente lo ocupaban las Direcciones de primaria y secundaria de adultos, instituciones que también funcionan en el edificio pero por la noche. La adquisición de este nuevo espacio se planteó como un trueque, la primaria común cede a las instituciones que funcionan de noche, una habitación sobre el pasillo central cerca del ingreso²¹ y éstas ofrecen un espacio para la Dirección de la primaria común. Sin embargo, finalmente la Dirección de primaria de adultos se quedó en ese espacio, compartiéndolo con la Dirección de Primaria común²². Es así que la Dirección de la EP común suma un espacio más al que ya tiene, compartido con la Dirección del primario de adultos. El equipo directivo de la EP común da cuenta de las funciones que intentan instalar en este nuevo espacio

... se nos ocurrió traer a este nuevo espacio de la Dirección los papeles y algunas cosas que por estar tan amontonados en el otro espacio, por ahí se pierden...pero las personas no lo usan, siguen estando en el otro lugar...Este nuevo lugar quedó como un lugar de los papeles, sólo lo usamos cuando necesitamos algo más íntimo, por ejemplo cuando la Directora hace una entrevista con un padre. (Maestra, EP)

El espacio original de la Dirección, sigue siendo usado por el equipo

21 En el plano del edificio este espacio figura como Gabinete, pero nunca fue utilizado con ese fin.

22 Según la Directora, el trato con la primaria nocturna es cordial porque la directora de esta institución es una de las docentes capacitadoras que está en la escuela primaria común en el marco de un Programa de capacitación del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, cuestión que posibilita y ayuda para compartir el espacio de dirección.

directivo espacialmente cuando necesitan la computadora y como lugar de intercambio de información entre ellos al momento del entretornos. Aunque sostienen que también comparten su tiempo con el equipo docente en la Sala de maestros.

Cuando la puerta de la dirección está cerrada es un signo de que algo pasa porque por lo general siempre está abierta. No obstante, la puerta cerrada no es un límite, frecuentemente es franqueada tanto por adultos como por niños, aunque según las entrevistadas no es un problema,

Cuando nosotras no estamos en la sala de maestros, se van asomando las maestras de a una, a la dirección y dicen ¡hola! ¿Hay algún problema? Hola ¿están en reunión? Porque es algo raro, por lo general siempre estamos en la sala de maestros...

...nosotras estamos acá en la dirección haciendo esta entrevista y la puerta cerrada es un signo que estamos haciendo algo importante, pero como ves nunca es respetada, ni por los chicos ni por los grandes, todo el mundo entra, usa lo que necesita, bueno las llaves, la compu, el grabador, lo saca y lo usa. (Vicedirectora, EP)

La Sala de maestros en la EP es referenciada como un espacio propio de todo el equipo docente y directivo,

En general paso directamente a la sala de maestros, es un lugar bien nuestro, bien apropiado por nosotras...es una cosa que tuve que aprender porque en otras escuelas funciona diferente, la sala de maestros es para los maestros y no para los directivos, yo no hago caso de eso, para mí es tan mía como de los maestros así que entro y salgo, y estoy mucho tiempo ahí más que en la dirección. (Vicedirectora, EP)

Es un espacio para el encuentro, el dialogo, los comentarios informales entre el personal, se comparte un mate y algo para comer. En los momentos de horas libres de la maestras pueden trabajar allí o en el aula con la maestra capacitadora de la institución²³ o mantener una reunión

23 Se trata de una maestra del Proyecto de Fortalecimiento Pedagógico 108 Escuelas primarias urbano marginales: Rehacer la escuela en contextos de pobreza y exclusión social. Este Proyecto se pone en marcha a mediados del año 2000, mediante un acuerdo entre el Ministerio de

con la Dirección para revisar la planificación, pero estas actividades a veces se complican cuando hay mucha gente en la Sala. Una de las maestras lo expresa de la siguiente forma,

...la sala de maestros es uno de los lugares predilectos, es como un espacio íntimo, ahí nos juntamos a hablar, no hay restricciones, es el lugar en donde más cómodo uno se siente. Si tenés que trabajar en algo, no, porque siempre hay alguien dando vueltas y conversando.... es un espacio de información, de contacto y encuentro con el compañero, un mate, de relajación... el jueves es cuando más gente hay, se reúnen los maestros especiales...Se puede hablar, libremente, se hablan de cosas no necesariamente de la escuela, hacemos reuniones, o me encuentro a trabajar con la maestra de 108 o la vice que me mira la carpeta. (Maestra, EP)

Para otros docentes, como el caso de la profesora de Educación Física, la Sala de maestros es un espacio, una oportunidad para hablar de los alumnos y tratar de encontrar abordajes y estrategias en común, sin embargo esto a veces se complica,

...pasan muchas cosas, a mí me divierte ver cómo se pueden sostener tres conversaciones de distinta índole a la vez, resolver cuestiones de la práctica, de la escuela, de los niños, ¿qué le pasa a tal? hoy lo vi así... contame ¿cómo lo viste vos en el aula? Yo comparto alumnos con todas, y me parece interesante pensarlos a los alumnos en áreas distintas...El otro día en la Sala de maestros armamos algo con dos nenas, de 1ro y 2do grado que están para atrás, y hemos decidido que no le vamos a ajustar tanto por el conocimiento sino más por el lado de la autoestima...con algunas podemos hacer eso y con otras, directamente te dicen, no me hables de eso porque no me interesa. A mí me da por ahí, pasa que yo no tengo mucho lugar para hablar con las maestras. (Prof. Educación Física, EP)

Stephen Ball (1994) sostiene que

Las relaciones sociales de la sala de profesores a menudo

son un reflejo directo de la estructura micropolítica de la institución...la particular historia política de la institución...Las conversaciones de los grupos reflejan sus preocupaciones principales en y/o fuera de la escuela (pág. 212).

En el caso de la Sala de maestros de la EP, observamos que se presenta como un espacio que se utiliza para el trabajo y la planificación pedagógica, pero también como el lugar para “desenchufarse” de esas cuestiones y hablar de otros temas no necesariamente vinculados a la escuela, en algunos casos más ligados a lo personal o íntimo como plantea una de las docentes. Estas manifestaciones no implican diferentes momentos, sino que conviven en el mismo espacio y tiempo a la vez.

También observamos que es un espacio en el cual se toman decisiones, se debate, se construyen acuerdos en los que se evidencian ciertas concepciones acerca del trabajo docente y la escuela, como el caso de lo planteado por la Prof. de Educación Física que encuentra un lugar, no exento de disputas, para hablar de los alumnos con los otros maestros, poniendo en evidencia la idea o la concepción de que los alumnos son comunes a todos los docentes, son alumnos de la escuela, más allá del tiempo asignado y fraccionado que tienen con cada maestro y disciplina a su cargo y plantea la posibilidad de una visión y un trabajo integrado.

Por último, sostenemos que la presencia cotidiana de los directivos y los docentes en la Sala de maestros refuerza y legitima ese espacio como un lugar de interacciones entre los roles o estructura formal de la institución y las relaciones más informales dando lugar a otro tipo de vinculaciones atravesadas por el afecto, la amistad, la antipatía, etc. que también dicen mucho de lo que sucede y el por qué suceden ciertas cosas en las escuelas. Ball asegura que el ambiente emocional no está separado del mundo de la micropolítica, sino más bien en este plano “lo personal es político” y “lo político es personal” (pág.215)

Al igual que lo relatado de la escuela Primaria en el **Jardín** municipal tuvimos la posibilidad de observar un cambio en el lugar físico de la Dirección.

En el año 2010, cuando iniciamos nuestras observaciones de campo, la Dirección del Jardín ocupaba el espacio que siempre tuvo asignado desde la inauguración de la institución, una habitación a mano derecha cuando se ingresa al hall de entrada. La habitación, es más pequeña que las aulas, tiene dos ventanas que dan sobre el patio y una ventana interior -que da al hall. Esta última ventana posibilita observar quien entra y sale de la institución, así como también desde el hall se observa quien está dentro de la Dirección. Esta visión se evita cuando se corre una cortina. En este espacio hay un escritorio, una mesa auxiliar con una computadora, impresora, el teléfono, armario de guardado, un cartel con los nombres y funciones del personal de la institución, un cuadro con la bandera argentina, un baúl con cuentos y algunos juguetes para niños y sillas de adultos y una silla chica para niños. (Registro N° 1, 8/3/10, JM)



Vista de la Dirección desde el hall de ingreso. Año 2010. Actualmente en este espacio funciona la Sala de maestros.

En el año 2012 se cambia de lugar físico la Dirección. Se intercambian los lugares con la Sala de maestros. Esta última sala es más chica que la Dirección y no tiene ventanas que den al exterior, sólo dos pequeñas que dan hacia el interior del edificio. A ese espacio se accede también desde el hall de ingreso. Este cambio se produce en etapas, fue paulatino y significó construcción de acuerdos, convencimientos, espera de tiempos de maduración de algunas ideas, entre los miembros de la institución.

El cambio de lugar de la Dirección se entiende en relación a la creación y consolidación de un espacio para los docentes: **la sala de maestros**. O sea, luego de que se crea la Sala de maestros y comienza a funcionar se plantea el intercambio entre estos dos espacios respectivamente. A continuación relatamos brevemente cómo se crea la Sala de maestros en el JM, para luego continuar con el tema del intercambio de los lugares. Según cuentan algunos miembros del equipo, la profesora de Educación Física tuvo un rol importante en estos movimientos. Reconocen que ella fue la que habló por primera vez sobre la posibilidad de crear una Sala de maestros, ya que a diferencia de lo que analizamos en la EP, en el JM no estaba prevista originalmente. Propuso para ello refuncionalizar un cuarto pequeño que se usaba como depósito, conectado por una puerta al hall de ingreso, al lado de la cocina. Esta idea llevó un tiempo en instalarse, no fue de inmediato, hasta que un día la misma profesora pidió ayuda y con una de las Auxiliares del Jardín, vaciaron el depósito, reubicaron los elementos y dejaron el espacio libre para una Sala de maestros. El resto del equipo estuvo de acuerdo, le gustó el resultado de la acción, pero no participaron activamente de su creación. En ese lugar se pusieron un par de escritorios, sillas, una cartelera para dejar mensajes, un armario de guardado y un perchero para que las maestras cuelguen su mochila y abrigos.

Y un día dije ¿por qué no habilitamos acá? ... no hice una reunión, pero lo iba tirando así más informal y las maestras decían “y no, porque dónde dejamos todas las cosas que hay acá?”. Y un día dije ¿quién me ayuda? y la auxiliar me dijo “yo” entonces empezamos. La directora me habilita...Puse fotos en una pared para darle onda y favorecer esto de la apropiación de las maestras. Y a los muebles los pintamos con una de las maestras. (Prof. Educación

Física, JM)

Entendemos que una de las principales razones para proponer este cambio en el espacio se funda en un interés personal y profesional de la profesora de Educación Física, quien lo describe de esta manera,

Este lugar era un depósito, una cosa espantosa, sucia, mugrienta... Y realmente sentía que yo no tenía lugar donde estar. Porque yo estoy por el tipo de designación más horas que las que doy clases y siempre hago otros proyectos en las instituciones además de Educación Física. Bueno eso, no tenía lugar para estar y no me enganchaba estar en la dirección. No me conflictuaba, pero realmente no me parecía que fuese el lugar. (Prof. Educación Física, JM)

También señala otras cuestiones relacionadas a la situación que ella observaba que sucedían en la Dirección: el personal de la institución entraba y salía de la Dirección, dejaba sus cosas, usaba el teléfono y la Directora se adaptaba a funcionar en esa situación “caótica”.

...antes a la dirección de este jardín todo el mundo entraba, ponías tu platito, tu mate, las planilla, el bolso, todo poníamos ahí... (Prof. Educación Física, JM)

La dirección es un espacio muy abierto muy a disposición de toda la gente, vas a ver que está la directora pero también están las mamas de Roperito, además están los chicos, además estamos nosotras, además a veces vienen exalumnos, están los alumnos que los vienen a buscar más tarde, además están las auxiliares, la gente de la cocina... (Maestra, JM)

Stephen Ball (1994) plantea que en las organizaciones escolares pueden identificarse tres tipos de intereses de los profesores, individuales y colectivos: intereses creados, intereses ideológicos e intereses personales. Los intereses creados conciernen a las preocupaciones materiales de los profesores relacionadas con las condiciones de trabajo, las remuneraciones, los ascensos y también el acceso a los recursos de la escuela, como por ejemplo tener un mejor espacio, o de mayores dimensiones, como en nuestro caso ganar un espacio para la Sala de maestros. Estos intereses creados son causa de disputa entre personas

y grupos de la institución sobre todo si los recursos son escasos. Los intereses ideológicos refieren a cuestiones valorativas y adhesiones a ideas políticas y filosóficas que se reflejan en prácticas y modos de organización y se expresan en discusiones y debates. En nuestro caso, la profesora propone los cambios en base a ciertas concepciones sobre lo que cree debiera ser el espacio de la Dirección. El interés personal emplea el “término “yo” de un modo particular para referirse al sentido del yo o identidad declarada o a la que aspira el profesor...” (pág. 33) se asocia a satisfacciones del yo relacionadas con ciertos tipos de trabajo, a grupos particulares de alumnos y también, como en nuestro caso, al uso de recursos o lugares específicos.

Los intereses están en juego, de manera crucial, en la toma de decisiones organizativas y para algunos profesores, la participación o los intereses de influir en la toma de decisiones están determinados y circunscriptos por su importancia para sus intereses individuales, la comprensión y el control de la situación...Para otros, la participación en estos aspectos de la vida organizativa es en sí misma una expresión de identidad; proporciona sus propias recompensas y, en algunos casos, su propia carrera. (pág. 34)

Como podemos observar los tres intereses, quizás con matices o con diferente intensidad, están presentes en la propuesta realizada por la profesora. No obstante la docente señala que la posibilidad de trabajar como profesora de Educación Física en otros Jardines le posibilita ver otros modos de funcionamientos del espacio de la Dirección, y desde esta posibilidad propone algo diferente para este Jardín.

Este último aspecto es fundamental al momento de analizar los espacios y sus cambios en las instituciones educativas, porque entendemos que la endogamia, encerrarse o referenciarse en una única experiencia institucional, en oportunidades dificulta los cambios y refuerza una visión naturalizada y establecida respecto de los espacios, sus usos y sus posibilidades de cambios. Por el contrario, la circulación, la apertura a otras realidades institucionales, como en el caso de la Profesora de Educación Física, se constituye en una de las posibilidades para mirar desde otras perspectivas lo que sucede con el espacio y sus posibilidades de modificación.

Otra arista a analizar en esta situación es el poder de influencia de los actores institucionales, en este caso el de la profesora de Educación Física. Recordemos que esta misma profesora es la que propone utilizar la parte final de uno de los pasillos del Jardín para armar el rincón Literario. Sin duda se trata de un actor institucional que logra construir influencia en función de argumentos, ideas y aportes creativos en determinados momentos de la vida institucional que representan cambios en los conceptos y usos de los espacios.

La influencia difiere de la autoridad en que tiene varias fuentes en la organización, en que está insertada en las relaciones reales entre los grupos, no situada en ninguna fuente legal abstracta, y en que no es “fija” sino variable y opera mediante negociaciones, manipulación, intercambio, etc. (Hoyle, 1992:90 en Ball, 1994:38)

Retomemos el tema de la Sala de maestros. Ésta comenzó a funcionar en el 2011 y paulatinamente el equipo docente empezó a apropiarse de ese espacio, dejando sus pertenencias allí, realizando reuniones docentes, utilizándolo para compartir un almuerzo, tomar un mate. Pero en ese uso cotidiano de la Sala, la profesora de Educación Física observó que resultaba pequeña para albergar a todo el equipo docente. Entonces retomó una vieja idea, que había planteado infructuosamente a la Directora en el momento de crear la Sala de maestros, que era que la Dirección funcionara allí y la Sala de maestros donde siempre estaba la Dirección. En ese momento la Directora se negó al trueque de lugar y el resto del equipo docente apoyó a medias, pero sin jugarse en tomar posiciones públicas,

...yo le propuse a la Directora cambiar, venirse ella acá (a la sala de maestros) que es más chico porque ella está sola y nosotras allá (en la dirección) porque somos más. Además me parecía que donde estaba la Sala de maestros tenía más intimidad, no digo que tenga que estar escondida la directora, pero por ejemplo para una reunión con una mamá, pero la Dire no quería. (Prof. Educación Física, JM)

Como decíamos, en el año 2012 se produce el intercambio de lugares

entre la Sala de maestros y la Dirección, dado que finalmente la Directora aceptó, le pareció razonable el planteo y depuso sus resistencias. Una de las maestras del Jardín lo expresa de la siguiente forma,

... la Directora finalmente aceptó la propuesta de cambio de la profe de Educación Física. Al final nos dimos cuenta que obviamente es más funcional, porque nosotros tenemos una hora al mediodía todo el personal junto, y en la ex Sala de maestros no entrábamos, no había buena ventilación, entonces fue muy funcional el cambio. Nosotros llegamos y vamos a la Sala de maestros (Maestra, JM)

En el actual espacio donde funciona la Sala de maestros (ex Dirección) se ha dispuesto un pizarrón donde se exponen las informaciones importantes y se comunican cambios respecto a decisiones de equipo para ayudar a la comunicación entre los dos turnos, mañana y tarde, “... se habilitó un pizarrón en la sala de maestros, donde se escriben todos los mensajes y decisiones importantes, de fechas, horarios, de cambios de lugares, etc. y está en uno acercarse y leer.” (Maestra, JM)

El lugar de la Dirección, es un espacio que representa la autoridad, el poder. Hay algunas diferencias entre estos dos conceptos; la autoridad refiere a una posición en una determinada estructura, a una investidura asociada a una función, en cambio el poder no es solo ocupar un lugar, sino más bien un resultado, una relación de fuerzas, cambiante e inestable. En el caso del Director está vinculado a su capacidad de lograr el control de la organización y a la vez obtener la adhesión y la integración del personal a la política de la institución. Este dilema, expresado en lograr el dominio organizacional y a la vez la integración, ejercer un control a la vez en un escenario de autonomía del trabajo docente, se encuentra en la base de la actividad política del director. (Ball, 1994)

Las representaciones de los miembros de la institución respecto al espacio actual de la Dirección (ex Sala de maestros) son bastantes coincidentes. La Dirección se usa para reuniones pequeñas -con pocos miembros de la institución- por una cuestión de espacio, cuando se reúne todo el equipo, lo hacen en un aula. Además, es un espacio para dialogar y reunirse con los padres y con otros profesionales que los

visitan. La Dirección es caracterizada como un espacio para los chicos, la directora ha dispuesto un baúl con juguetes y cuentos para los alumnos, ella pone esos objetos como parte de un dispositivo para trabajar con los niños cuando son enviados a la dirección o simplemente cuando la visitan.

...(la Dirección) un lugar de encuentro con los padres, los compañeros, los alumnos, a veces la función del director es mediar entre el docente y el alumno, el docente se enoja por alguna conducta del niño, y el niño no tiene claro por qué lo traen a la Dirección y uno tiene que hacer una reflexión con este niño de 3 o 4 años que es sumamente compleja, hay que habilitar un espacio para que se sienta cómodo y abordar una charla con ese niño...también es un lugar para los chicos, ellos saben que pueden venir, tienen libros, juguetes, una sillita del tamaño de ello, está pensada para ellos. (Directora, JM)

Los chicos disfrutaban de la Dirección porque la directora los recibe con un baúl de juguetes, algunas compañeras con algunos chicos que no podían... bueno le decían “vas a pensar a la dirección”, y el pensar en la Dirección era sentarse en la sillita y jugaban con la Directora, y llegó un momento en que venían solos a la Dirección, porque la pasaban bárbaro. (Maestra, JM)

El espacio de la Dirección y su disposición, está atravesado por las concepciones que la Directora sostiene de su propio trabajo. Para ella la Dirección es un espacio de intermediación y de encuentro, por lo cual el equipamiento y su ubicación acompaña esa idea, hay sillas para los adultos y también sillas para los niños. Además, ella coloca un baúl con juguetes y cuentos infantiles para utilizar en el intercambio y la conversación con los alumnos. La representación tradicional de la Dirección como la autoridad superior y distante del trabajo directo con los alumnos, es resignificada en la práctica directiva que la Directora ejerce cotidianamente.



Lugar de la Dirección del JM (en el espacio de ex Sala de maestros), año 2014.

Como se planteó al inicio de este capítulo, las conclusiones de esta Primera parte se construyen al final de la Segunda parte, de forma articulada con lo abordado en ambas.

CAPÍTULO 4. SEGUNDA PARTE

La experiencia cotidiana de los sujetos en el espacio escolar

Como se planteó al inicio de la primera parte de este capítulo, en esta segunda parte se abordarán aquellos aspectos relacionados con actuaciones pedagógicas más visibles y que implican a la espacialidad, tanto en las clases de la escuela Primaria y el Jardín, como así también lo que pudimos registrar en los momentos de los recreos y el patio. Además, hemos elegido algunas experiencias y proyectos que se desarrollan en las escuelas que nos posibilitan conocer con mayor profundidad y complejidad ciertos rasgos de la espacialidad escolar que destacamos y subrayamos, y que se presentan al final del apartado, antes de las conclusiones del mismo.

4.3. Las clases en la escuela primaria

A continuación describimos y analizamos lo que observamos en las clases de Matemática y de Lengua de 4to grado. El objetivo es puntualizar aquellos aspectos referidos al espacio y su uso en la clase. En este sentido, se reconstruyen algunos fragmentos de clases y se señalan aquellas cuestiones referidas a lo espacial en el marco de éstas.

La primera puntualización es que las clases se desarrollan en el espacio del aula. No hemos observado, al menos mientras estuvimos realizando el trabajo de campo en la institución, que se implementen en otros espacios como el Laboratorio, la Mediateca, la Biblioteca.

Recordemos que las maestras son de áreas, una de ellas desarrolla Matemática y Ciencias Naturales para 3ro y 4to grado y la otra Lengua y Ciencias Sociales para los mismos grados. Como planteábamos en la primera parte de este capítulo, ellas permanecen en el aula, los chicos son los que cambian de aula según la actividad.

En la clase de **Lengua** los alumnos están sentados en filas de a dos -las mesas son para dos personas, las sillas son individuales. Están leyendo la “Vuelta al mundo en 80 días” de Julio Verne por capítulos; en esta clase retoman la lectura desde donde habían dejado la clase anterior. La maestra con preguntas que va haciendo al grupo va recordando los nombres de los personajes, quiénes eran, qué habían hecho. La maestra está parada al frente de la clase, inicia la lectura en voz alta, y cuando aparecen palabras que no entienden su significado las anota en el pizarrón.

Mientras la maestra lee en voz alta, empieza un murmullo en la clase, entonces ella se desplaza por los pasillos entre los alumnos,

Cuando empieza a subir el murmullo la maestra comienza a caminar y a leer entre los bancos, da vueltas por el pasillo, recorre de adelante hacia atrás el aula. Esto hace acallar un poco el ruido.

Alumno: Señó, ¡usted sí que está dando vuelta al mundo! (refiriéndose a las vueltas que da entre los bancos) (Registro N° 5, 1/6/11. EP, clase de Lengua)

Cuando el murmullo aumenta, la maestra hace que continúe la lectura alguno de los chicos que está hablando. En esos momentos la maestra se desplaza y se ubica junto a los alumnos que están conversando. Se acerca físicamente a la situación apelando a su poder simbólico para lograr disuadir el intercambio entre los alumnos en el momento de la lectura colectiva. En otras oportunidades cuando esta estrategia no funciona indica el cambio de lugares de los alumnos, ubicando a los “conversadores” en lugares distantes entre sí.

La proxemia es el término empleado por el antropólogo Edward T.

Hall en 1963 para describir las distancias medibles entre las personas mientras éstas interactúan entre sí. El término proxemia se refiere al empleo y a la percepción que el ser humano hace de su espacio físico, de su intimidad personal; de cómo y con quién lo utiliza¹. Cuando la maestra se acerca a quienes están conversando y distraídos de la lectura que se está realizando de forma grupal, achica la distancia corporal entre ella y ese o esos alumnos, con la intención de que su presencia –más cercana- y lo que su función representa, ejerza un control sobre el otro o los otros. La mayor o menor distancia en las interacciones o proxemia entre la docente y los alumnos en las clases está atravesada y puede entenderse en el marco de los diferentes lugares que ocupa cada uno en esa relación, que no es entre pares, sino que es asimétrica entre un adulto y un niño, entre un docente y un alumno. En la dinámica de la clase pueden observarse diferentes interrelaciones en donde el contenido que se juega también es diferente. Por ejemplo no es lo mismo la proximidad de la docente a un grupo de alumnos para que estos se avengan a reglas como el caso de hacer silencio cuando se lee, que la cercanía del docente a un alumnos para preguntarle si entiende lo que se está tratando.

La mayor o menor distancia que maneja el docente puede entenderse como estrategias de que dispone y pone en acción en la clase, las cuales

1 Hall notaba que la distancia social entre la gente, está generalmente correlacionada con la distancia física y describía cuatro diferentes tipos de distancia. Estas distancias serían subcategorías del espacio personal o informal.

Distancia íntima: es la distancia que se da entre 15 y 45 centímetros. Es la más guardada por cada persona. Para que se dé esta cercanía, las personas tienen que tener mucha confianza y en algunos casos estarán emocionalmente unidos, pues la comunicación se realizará a través de la mirada, el tacto y el sonido. Es la zona de los amigos, parejas, familia etc. Dentro de esta zona se encuentra la zona inferior a unos 15 centímetros del cuerpo, la llamada zona íntima privada.

Distancia personal: se da entre 46 y 120 centímetros. Estas distancias se dan en la oficina, reuniones, asambleas, fiestas, conversaciones amistosas o de trabajo. Si estiramos el brazo, llegamos a tocar la persona con la que estamos manteniendo la conversación.

Distancia social: se da entre 120 y 360 centímetros. Es la distancia que nos separa de los extraños. Se utiliza con las personas con quienes no tenemos ninguna relación amistosa, la gente que no se conoce bien.

Distancia pública: se da a más de 360 centímetros y no tiene límite. Es la distancia idónea para dirigirse a un grupo de personas. El tono de voz es alto y esta distancia es la que se utiliza en las conferencias, coloquios o charlas.

se comprenden en el marco de la relación docente alumno, relación con poder simbólico, con lugares investidos de autoridad.

Hay varios alumnos que le piden a la maestra que quieren leer, entonces el libro circula entre ellos. Hay interés en la lectura y en la escucha de la historia, aunque como decíamos, por momentos un murmullo de conversaciones por lo bajo entre los alumnos se eleva. Se observa que disfrutan de la historia, van parando de a ratos la lectura y se realizan comentarios diversos

En una parte de la lectura se habla de un olvido y la maestra exclama ¡Es como si yo dejara prendido el calefactor por un año!

Alumno: Ey Señor pero ¿¡qué garrafa aguanta tanto?!

Alumna: ¡Es gas natural! (risas). (Registro N° 5, 1/6/11, EP, clase de Lengua)

La lectura de la maestra, la lectura de los chicos, el libro que circula, los comentarios y conversaciones que van surgiendo en este contexto, las anotaciones de la maestra en el pizarrón, producen un espacio particular que a su vez es producto de esas interacciones entre los sujetos y entre éstos y los objetos. Se trata de un espacio social educativo que se produce en el contexto de la institución escolar y en el aula en particular. Son prácticas espaciales que se reconocen en el cotidiano de lo escolar. Estas prácticas espaciales son las interacciones que cruzan el espacio y aseguran la producción y reproducción. Estas prácticas no son neutrales, siempre expresan algún contenido ideológico, unas relaciones de poder y saber, que en las relaciones sociales escolares espacializadas producen escuela.

En las clases de Lengua la maestra saca los diccionarios y libros y los distribuye a los alumnos para realizar actividades planteadas en los mismos. Como no alcanza la cantidad de libros disponibles para todos los alumnos indica que se reúnan en grupo para realizar la actividad. Algunos alumnos dan vuelta las mesas y se ubican en pequeños grupos.

Maestra: a los que le falta libro, hacen grupo (Registro N° 7, 8/6/11, EP)

El momento de trabajo de los alumnos en pequeños grupos o individualmente, para responder a las consignas del libro y la búsqueda de significados de las palabras en el diccionario, es un momento en donde se observan la mayor cantidad de interacciones entre ellos y también con la maestra. Hay una simultaneidad de interacciones y acciones que pueden ejemplificarse con lo registrado en ese momento,

Hay chicos trabajando en grupos y otros individualmente con los diccionarios, buscando el significado de las palabras que la maestra anotó en el pizarrón. A esta altura hay mucho ruido, varios alumnos están deambulando, otros conversan, pero varios están realizando la actividad. Un alumno al fondo se para en un pie y apoya el diccionario en la pierna levantada y trata de hacer equilibrio. Una nena peina a otra. Un par se levantan a preguntarle a la seño. Hay bastante movimiento y cosas que pasan en simultáneo en el aula. La maestra pide silencio reiteradamente. Pero tampoco es que esté desbordada la situación. Porque ante alguna pregunta de la maestra son varios los alumnos, del fondo, del medio y de adelante que responden. Una nena, camina haciendo equilibrio con el diccionario en la cabeza, otra borra con una goma lo que está escrito en su banco, otra juega con una moneda, otros charlan de un programa de televisión.

La seño escribe en el pizarrón: Capítulo 12. Vocabulario.

Los chicos van pasando y escriben el significado de las palabras en el pizarrón. Otros copian en su cuaderno. Los que pasan al pizarrón lo hacen por propia voluntad. Otros pasan y leen lo que sus compañeros están escribiendo. Vuelven a sus asientos y lo escriben en su cuaderno, otros siguen deambulando, un par están hablando con la maestra. (Registro N° 5, 1/6/11, EP, clase de Lengua)

En otra clase de Lengua en el mismo grado, se trabaja con una lectura sobre el tema “la ciudad”: lo que se encuentra en el centro de la misma y lo que hay en los barrios. La maestra hace pasar al frente del aula a dos alumnas que leen. La lectura hace una descripción de la ciudad, planteando que en el centro de la ciudad se hallan las torres de departamentos, edificios y las oficinas del gobierno como por ejemplo de salud y educación. “La actividad es allí incesante”, dice el texto.

Alrededor del centro están los barrios, con casas por lo general habitadas por familias y más alejado, a las afueras de la ciudad, se encuentran lugares donde se elaboran alimentos que se necesitan en las ciudades.

Mientras se desarrolla la lectura por estas dos alumnas observo al fondo de la clase un varón que escribe algo sobre la pared (Registro N° 9, 10/8/11, EP)

Luego que termina la lectura, la maestra hace unas preguntas sobre cada uno de los párrafos de la lectura e indica que realicen, en grupo o individualmente, unas actividades indicadas en el libro de texto. Mientras, ella se sienta en el escritorio y realiza unas anotaciones, algunos chicos se acercan y le preguntan sobre las respuestas que están escribiendo en sus cuadernos.

En el grado permanentemente se observan interacciones, algunas relacionadas directamente a la actividad planteada y otras que ponen en juego diversos contenidos y relaciones afectivas. Todas coexisten y se producen en simultaneidad,

...un grupo de nenas que están charlando en voz baja, están pendientes de lo que hace uno de sus compañeros, lo miran y se ríen. Van hasta su banco, llevan y traen papelitos en los que supongo han escrito mensajes o dibujos, hay miradas y complicidad entre ellos. El alumno las mira también, ellas van y vienen, se ríen. Hay un juego de miradas. (Registro N° 9, 10/8/11, EP)

Algunos niños escriben en la carpeta, buscan en el libro las respuestas a las preguntas. Hay simultaneidad de situaciones, miradas, algunos se levantan, charlan, se arman grupitos, otros permanecen en sus bancos, están pendientes de la clase, la siguen. Algunos comen, toman agua o gaseosa, escondiéndose de la maestra. Un grupo de alumnos está parado sobre las sillas porque quiere cerrar la cortina, dicen que el reflejo no los deja ver el pizarrón. Una nena le pone una tutuca sobre la cabeza a una compañera. Se ríen. Uno de los alumnos lo ve, le pega un tincazo y se la le saca. Otros se acercan para leer mejor lo que está escrito en el pizarrón, leen en voz alta y vuelven a su banco y escriben en

su carpeta. (Registro N° 9, 10/8/11, EP)

Rockwell (2006) plantea que para apreciar la ocupación del tiempo de clase es necesario contabilizar el ruido, la simultaneidad de voces sobrepuestas, la multi-direccionalidad de las conversaciones informales.² En nuestro caso, el ruido, las voces superpuestas, la multi-direccionalidad de las conversaciones/interacciones juega configurando el espacio de la clase en el aula. En este punto encontramos una multiplicidad de escenas-escenarios superpuestos y co-existentes en la práctica espacial áulica.

La maestra, que está trabajando en el escritorio, por momentos levanta la vista y pide silencio, dice que si no se callan van a llevar una nota a la casa. El ruido en el aula por momentos disminuye. La maestra utiliza el pizarrón para escribir más actividades relacionadas a la lectura. El pizarrón funciona como espacio de comunicación de la maestra hacia los alumnos. Noto que cuando ella escribe en el pizarrón, los alumnos atienden y copian en sus cuadernos. Hay una relación, una interacción entre estos dos espacios: el pizarrón y el cuaderno de los alumnos. Lo que escribe la maestra en el pizarrón aparece como importante, tiene más efectividad que lo que ella dice en voz alta a todo el grupo. En este punto el espacio del pizarrón, y su contenido, son un referente en esta aula, por momentos estructura la dinámica de la clase.

Nos preguntamos ¿cómo sería la comunicación si no existiera el pizarrón? Por ejemplo si la maestra trabajara sólo con computadoras, ¿qué cambiaría?, ¿qué seguiría igual?

El pizarrón aparece como un espacio que por momentos estructura la clase en una determinada configuración de relaciones, en la que se hace presente en alguna medida “lo común”. En este sentido, el pizarrón facilita esta expresión del espacio de lo común.

2 Elsie Rockwell toma esto de Frederick Erickson, Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher student interaction in classroom conversations. En: Hicks, Deborah (Ed.): *Discourse, learning and schooling*. Pp. 29-62. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

En otra oportunidad los alumnos que no realizaron las actividades en la clase y conversaron durante casi todo el tiempo, son indicados por la maestra en voz alta, y no se les permite salir al recreo,

Toca el timbre, la maestra dice el nombre de tres alumnos, e indica que no salen al recreo (Registro N° 7, 8/6/11, EP, clase de Lengua)

En la clase de **Matemática**, la maestra apenas entra al aula les pide a los alumnos que den vuelta los bancos y que formen grupos de 4, así trabajan toda la hora. La forma habitual de trabajo de los alumnos es en grupo, pero esta disposición cambia en el momento de las evaluaciones que son individuales. La maestra sostiene que hace trabajar en grupo a los alumnos para que se “vean la cara, se consulten y se ayuden entre ellos, en cambio en las evaluaciones permanecen en filas.” (Registro N°10, 12/8/11, EP, clase de Matemática)

Pudimos observar que en esta clase hay un trabajo en simultáneo con diferentes grupos de alumnos, planteado así por la maestra. Por momentos pareciera que conviven dos o tres clases dentro de una misma aula. El agrupamiento de los alumnos tiene que ver fundamentalmente con un criterio de comprensión del contenido. La docente explica un contenido nuevo o retoma uno ya enseñado en una clase anterior y luego da ejercitaciones sobre el mismo. Los alumnos que dicen que “entienden” trabajan en grupo o individualmente en sus lugares en la resolución de la actividad, y aquellos que dicen “no entender” la maestra los hace pasar al frente del aula a trabajar en el pizarrón en alguna oportunidad, y en otra ocasión los reúne cerca de su escritorio, también frente al aula y explica específicamente para ese grupo.

Este esquema de trabajo implica que la docente se aboque más tiempo a los alumnos que dicen tener mayores dificultades en la comprensión del contenido y que el resto de la clase tenga un trabajo bastante autónomo. También observamos que la maestra en algunos momentos designa a uno de los alumnos de los que están trabajando en grupos como encargado de aclarar alguna duda a sus compañeros.

Hay momentos en la clase en donde se trabaja con el grupo total de alumnos, que es cuando se corrigen los resultados de las ejercitaciones o se enseña un tema nuevo. En esos momentos la maestra tiene un rol activo ubicada siempre al frente de la clase, utilizando permanentemente el pizarrón. La interacción con el grupo es fundamentalmente a través de preguntas que apelan a la comprensión de los procesos u operaciones presentes en los contenidos, “¿por qué sucede esto?”, “¿qué pasa si cambio de lugar los números?”, “¿da el mismo resultado?”, “¿por qué está mal?”, “¿por qué está bien?” (Registro N°10, 12/8/11, EP, clase de Matemática)

Al igual que lo que pasaba en la clase de Lengua, durante la clase de Matemática se observan múltiples interacciones entre los alumnos, algunas relacionadas con la actividad de la clase y otras ligadas a otros intereses,

Hay un grupo de varones que hablan de la hora en la que se acostaron anoche. Sin embargo siguen trabajando, la mayoría está trabajando en su carpeta, en lo que planteó la seño. Un nene se sienta sobre su mesa, otros están en cuclillas en la silla, otros más desparramados en su silla. Casi todos están atentos al control de la operación que se está realizando en el pizarrón. Un varón se queja porque otro le pega. Las niñas son las que más se levantan, deambulan, paseando de banco en banco. La seño y unas niñas de adelante hablan de la muerte de un cantante de cuarteto (Registro N°10, 12/8/11, EP, clase de Matemática)

La ubicación de los alumnos en las clases, tanto en Lengua como en Matemática, parece ser el mismo. La mayoría se sientan de a dos – unos pocos de forma individual- y las niñas se sientan con niñas y los varones con varones.

En estas mismas aulas tienen dos materias más, Música y Tecnología.

En cambio para Plástica y Educación Física, salen del aula y desarrollan la actividad en otro espacio. Para Plástica se utiliza una parte del Laboratorio –que se dividió en dos para crear una sala de Plástica- y Educación Física se desarrolla en el patio o en el sum.

Como se planteó en la primera parte de este capítulo, la ambientación de las aulas, tanto de Matemática y Ciencias Naturales, como de Lengua y Ciencias Sociales- se refleja fundamentalmente en las paredes de las mismas. Los portadores de textos y las imágenes que se exponen son alusivos a las disciplinas que allí se desarrollan.

En cuanto a Tecnología y Música no se observan elementos distintivos que remitan a las mismas en las paredes aulas. De estas dos asignaturas, tuvimos la oportunidad de presenciar una clase de Música en la que los alumnos trabajaron con flauta dulce y practicaron una canción para el día de la bandera.

La presencia o la ausencia de materiales y registros de las diferentes asignaturas en las aulas parecieran ser un elemento más que confirma o refuerza la importancia otorgada a algunas disciplinas por sobre otras, en este caso Matemática, Lengua y las Ciencias Sociales y Naturales, por sobre Tecnología y Música. Otras asignaturas como Plástica y Educación Física, en la escuela se desarrollan en otros espacios físicos. Plástica, como se mencionó, logra tener un lugar propio ganado a partir de dividir en dos espacios el Laboratorio, aunque esta posibilidad dura sólo un tiempo, ya que en el año 2012 pierde esta exclusividad espacial, porque debe mudarse al espacio ocupado por la sala de Multimedia y compartir el mismo. El ex espacio de Plástica se destina como aula común para un grado.

Clase de Educación Física (EF)

Como ya señalamos las clases de EF se desarrollan en el patio o en el sum. Los criterios para un lugar u otro son por un lado, la edad de los niños, los primeros grados en el sum y los más grandes en el patio, y por otro lado, el estado del tiempo; cuando hay mal tiempo dentro de la institución, en el sum, y con tiempo bueno al aire libre.

La profesora plantea que en la base de su propuesta está la comunicación, la posibilidad de que los chicos expresen qué les pasa cuando realizan EF, cuando experimentan el movimiento. Por este motivo la profesora toma ciertas decisiones respecto al espacio y sus posibilidades de generar

condiciones de comunicación, escucha e intercambio. El sum en este sentido, no es un lugar adecuado ya que presenta importantes problemas de acústica.

En una de las clases que observamos con niños de 1er grado, antes de ir al sum, la profesora realizó una conversación con los alumnos en el aula recuperando lo trabajado en la clase anterior que implica una reflexión conjunta, orientada por la profesora, sobre la percepción de su cuerpo, sensaciones, cambios que se producen, generados por el movimiento o la quietud en la clase de EF. La profesora y los alumnos en el aula, agrupados, conversan,

Profesora: ¿qué aprendimos en las carreras?

Alumno: Que no hay que cruzarse

Alumno: Que hay que ganar

Alumno: No me acuerdo

Profesora: ¿con qué parte del cuerpo se corre?

Alumno: Con los pies

Profesora: ¿Sólo con los pies?

Alumno: Con los brazos

Profesora: ¿Qué pasaba con nuestro corazón en las carreras?

Alumno: Tuc, tuc, tuc

Profesora: claro, latía así de rápido, ¿por qué?

Alumno: Porque se cansa

Profesora: claro, lo que pasa que trabaja más cuando corremos. Hay una relación entre el corazón y correr más fuerte. Cuando corremos el corazón se acelera, tenemos calor, ¿qué más nos pasa?

Alumno: Transpiramos

Alumno: Tenemos sed

Alumno: El corazón es para vivir

Alumno: Si no tenemos corazón nos podemos morir

Profesora: ya vamos a investigar por qué pasa todo esto. Hoy les voy a proponer algo distinto. (Registro N° 6, 7/6/11, EP, clase de Educación Física)

En realidad la clase de EF empieza en el aula de 1er grado con esta recapitulación planteada por la profe y continúa en el sum con la actividad física. Se usan los lugares en función de sus posibilidades.

... mi propuesta está basada en la necesidad de la escucha al otro... se pierde mucho si los chicos no pueden dar cuenta de lo que les pasa; en el sum eso se ve muy afectado porque no nos podemos escuchar, y eso es central, es alrededor de lo cual gira las prácticas corporales, dar cuenta de lo que hago, lo que sé, lo que me gusta, lo que aprendí... (Prof. Educación Física, EP)



Inicio de la clase de EF en el aula común. Año 2011



Clase de EF en el SUM. Año 2011

La profesora, además de las clases en la escuela, propone salidas de la institución con los alumnos. Una de estas salidas es trasladarse a una plaza que tiene unos grandes algarrobos que brindan mucha sombra y juegos infantiles. Esta salida se concreta desde hace unos años cuando un grupo de alumnos que viven en el barrio Policial Anexo, el nuevo barrio-plan de viviendas- construido por el gobierno de la provincia de Córdoba en el año 2008, le comentan a la profesora sobre esta plaza. La profesora toma la palabra de estos chicos y propone conocer la plaza; para llegar a ella hay que atravesar el barrio nuevo, situación que es aprovechada para que los niños de 16 de noviembre y Villa Cornú conozcan este nuevo barrio e intercambien entre los alumnos. Esta experiencia está cargada con un plus que es el conocimiento del otro. Recordemos que algunos docentes entrevistados plantean algunas dificultades con estos “nuevos habitantes” de la zona, expresando que las cosas “ya no son como antes en la escuela.” En este contexto, la salida de la escuela toma en cuenta esto y ofrece una oportunidad para el intercambio entre los chicos, ofrece un espacio para el conocimiento del otro, ya no solo en el espacio escolar, sino en su barrio, saber dónde vive, cuál es su casa, pero quizás lo más significativo es el espacio que

habilita la profesora a los niños del barrio nuevo para que guíen durante el recorrido a sus compañeros. En ese momento los alumnos del nuevo barrio son protagonistas activos y se produce un intercambio con efectos en la subjetivación entre los participantes. Esta situación se convierte en una experiencia en donde los “nuevos” en la escuela son los anfitriones en la salida escolar y los “viejos” de la escuela son, por un momento, los nuevos en ese espacio barrial.

Muchos chicos de este nuevo barrio son alumnos de la escuela...a partir de que los chicos me hablan de una plaza que para ellos era muy linda.... los chicos me invitan a conocerla, armamos un picnic y vamos. Lo interesante que tiene es que para llegar a la plaza hay que atravesar el barrio nuevo, y eso fue muy fuerte en aquellos años porque los chicos que vivían en el barrio nuevo, nos invitan a conocerlo... entramos a conocer el barrio, de esto hace como 5 años... todos los años vamos en octubre, los chicos del barrio nuevo van adelante, yo no voy adelante y ellos organizan el recorrido. Dicen por dónde vamos, entonces para hacer 5 cuadras terminamos haciendo 10 porque vamos conociendo las casas dónde viven ellos. (Prof. Educación Física, EP)

En las clases de EF se sale frecuentemente de la institución, a la plaza de enfrente de la escuela para jugar en la cancha de fútbol o para desarrollar las primeras salidas de la vida en la naturaleza; también se realiza una bicicleteada hasta un espacio verde municipal. El espacio abierto del patio y otros espacios internos que han sido utilizados para trabajos de expresión corporal son valorados positivamente,

...de hecho el establecimiento amplía su horizonte, amplía sus límites... no termina ahí en el alambrado... Este espacio, este patio es bárbaro.

... en la sala de multimedia...un año hicimos un trabajo de expresión corporal muy lindo, cerramos todo y lo dejamos todo oscuro. Y estuvo un mes a oscuras la sala y trabajábamos con luces y sombras. (Prof. Educación Física, EP)

El sum, como espacio para EF, presenta varias dificultades según la profesora, entre las cuales señala la “falta de marcas en el espacio” que se relacionan con la extensión y las referencias, pero fundamentalmente las dificultades sonoras que impiden contener al grupo y obstaculiza que acontezca “algo entre nosotros”. El sum produce y favorece el desborde por la dificultad de encontrarse, mirarse, escucharse en ese espacio.

Recordemos que en el Plan de construcción de estas 100 escuelas, que se analizó en el capítulo anterior, comentábamos que el sum se ubicó en la parte de adelante del edificio colindante a la calle, con el argumento que se constituyera en un espacio de integración, entre los alumnos y los docentes de la escuela, pero fundamentalmente en el lugar de integración de la escuela y el barrio. Sin embargo, de acuerdo a lo que pudimos observar y atendiendo a lo que los actores escolares dicen, las serias limitaciones mencionadas de este espacio impiden o al menos dificultan cumplir con el uso asignado desde el proyecto arquitectónico.

En algunas oportunidades el sum es reemplazado por el hall de entrada, porque para la profesora es un espacio más contenedor y brinda mejores condiciones para el desarrollo de la clase. En realidad la profesora manifiesta que le haría falta una sala apropiada para EF y señala algunas características que debería tener la misma

... creo que sí hay lugares que son más propicios...un espacio que invite a estar mejor es importante. A mí me gusta mucho trabajar en el hall de entrada... una sala como más acotada, para tenerlos más agarraditos a todos, y no el sum que es tan alto y no nos escuchamos. Tener un espacio cerrado con techo más bajo estaría buenísimo... (Prof. Educación Física, EP)

El patio es valorado por la profesora para la actividad de Educación Física, sin embargo hace hincapié en la importancia de contar con un espacio que contenga más, dado que el patio es muy extenso y dificulta la comunicación y el manejo del grupo. Por lo general en estas clases se usa el sector del patio con piso de material que está más cercano al ingreso del edificio. Se pudieron observar algunas clases en el patio en las que además de la Profesora, coordinaban la clase tres alumnos practicantes del Profesorado de Educación Física, situación que

posibilitaba una interacción con los alumnos más personal y puntual. El trabajo docente dificultado en este tipo de predios, casi sin límites físicos por su extensión, se vio mejorado con la participación de otros adultos –estudiantes practicantes- que posibilitan la implementación de una propuesta pedagógica que contuvo al grupo, facilitando su observación e interacción permanente.

En la clase de EF observamos que el tema del espacio está atravesado por la construcción de normas y reglas que apelan a la convivencia y al respeto mutuo entre los actores intervinientes. Por ejemplo cuando uno de los niños le pega a otro, la profesora interviene y saca de la clase al niño que tuvo la conducta violenta. El quedarse afuera de la actividad, perderse la clase, no estar en el mismo lugar ni hacer lo que están haciendo sus compañeros, funciona como límite al incumplimiento o transgresión de la regla. (Registro N° 6, 7/6/11, EP, clase de Educación Física)

4.4. La Jornada Extendida (JE) en busca de espacio

Entrevistador: ¿qué es la jornada extendida?

Alumna de 6to grado: Son dos horas más para que a los niños de los últimos años los ayuden a que pasen mejor, para que lleguemos mejor a la secundaria.

En la escuela primaria desde el año 2010 se implementa la JE³, un programa provincial que plantea la permanencia de los alumnos en la escuela por dos horas más que la jornada regular, o sea 6 horas diarias. El programa tiene los siguientes objetivos: fortalecer los aprendizajes de los niños que transitan los últimos años de su escolaridad primaria mediante la extensión de la jornada escolar diaria; afianzar conocimientos, actitudes y prácticas que permitan a los niños desenvolverse satisfactoriamente

³ La JE como programa responde al mandato previsto tanto en la Ley de Educación Nacional 26.206/06 como en la Ley Provincial de Educación 9870/10 cuando señalan la necesidad de prolongar la jornada de 4 horas para la escuela primaria en el marco de brindar mayores oportunidades a los sectores menos favorecidos.

como estudiantes; generar experiencias de aprendizaje que contribuyan a ampliar el horizonte cultural de los niños, rescatando las tradiciones regionales y la cultura de los pueblos originarios; favorecer el tránsito de los niños de la Educación Primaria a la Educación Secundaria mediante la mejora de sus trayectorias escolares reales.⁴

Para su concreción en las escuelas la JE prevé, a) una ampliación horaria de 2 horas reloj ubicada, para el turno mañana, al finalizar la jornada regular y para el turno tarde, antes de comenzar la jornada regular; b) la organización de la oferta de contenidos curriculares en cinco campos de formación: Literatura y TIC, Ciencias, Expresiones artístico-culturales, Lenguas Extranjeras (Inglés) y Actividades corporales y ludomotrices; c) la implementación de tres modalidades de trabajo pedagógico específicos: taller, proyecto y laboratorio, siendo el taller la modalidad privilegiada; d) algunos cambios en la organización del trabajo pedagógico como por ejemplo en el agrupamiento de los alumnos, cuyos criterios se presentan como flexibles a los requerimientos institucionales, organizados por ciclos (no por grados o secciones) y con un número mínimo de 25 estudiantes por campo de formación; y e) un acompañamiento a los docentes que participen en la JE que se realizará a través de instancias de capacitación y asistencia técnica.

No es objetivo de este trabajo valorar la implementación del programa pero si haremos algunas puntualizaciones respecto a cómo impacta sobre la dimensión espacial de la institución.

La JE está prevista desde la normativa para 4to, 5to y 6to grado. La escuela resolvió ofrecerla para los dos últimos grados de la primaria.

La jornada extendida está planteada para 4to, 5to y 6to y nosotros la planteamos para 5to y 6to por una cuestión de espacio; hemos solicitado que el Estado construya otras aulas porque el tema de la población en esta zona, la demanda a la escuela es super alta y hay barrios nuevos enteros que no tienen escuelas. (Vicedirectora, EP)

4 Documento Propuesta Pedagógica, Jornada Extendida, Educación Primaria, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa, Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa, Secretaría de Educación, 2010.

La directora cuenta que al principio fue “caótico” porque los chicos venían cuando querían, los padres no entendían de qué se trataba, si era o no obligatorio y que al propio equipo docente y directivo de la institución le llevó un tiempo entender y acomodarse al Programa, que era exigido desde la Supervisión como de implementación obligatoria.

La implementación tiene dificultades porque implica cambios importantes en diferentes componentes del formato escolar, en la organización del trabajo docente, en los contenidos, en el uso de los tiempos y los espacios. ¿Cómo alojar a estos niños que comienzan a venir en contraturno?

La directora dice que aproximadamente el 80% de los chicos, de 5to y 6to grado, está en el Programa, que es obligatorio, pero que no pueden tener a todos porque no hay lugar. En esta escuela las dos horas en contraturno son de 11 a 13 horas para los alumnos de la tarde y de 13:30 a 15:30 para los alumnos de la mañana. (Registro N° 3, 23/5/11, EP)

Los espacios disponibles en la escuela para JE son aquellos que no son aulas tradicionales como la Biblioteca, el Laboratorio, la sala de Informática, el sum, el patio; de esta manera la escuela queda dividida en dos,

Para la jornada común se utilizan los grados, que están a la izquierda del pasillo central y todo lo que es JE usa lo que está a la derecha del pasillo...Informática, que nunca se modificó ese espacio, el Laboratorio que está dividido en dos, y que ahora una parte es aula, entonces ahí ya son dos lugares: Informática y el Laboratorio, y también el sum y la Mediateca, pero cuando no es martes o jueves, porque esos días la usa Plástica. (Directora, EP)

Implementar la JE implica una planificación ajustada y racional del uso de los espacios en la escuela porque efectivamente significa tener más alumnos al mismo tiempo, aunque se supone que el trabajo del docente y el agrupamiento de los alumnos es diferente, por lo cual en los propios documentos oficiales del programa se sugiere que las actividades pueden realizarse en otros espacios.

Recordemos que la escuela ya había decidido un par de años atrás utilizar el espacio de la Medioteca como aula porque abrió un grado más en cada turno, por lo cual la situación es más compleja. Una de las decisiones que se tomó en la escuela fue trasladar las clases de Plástica que, como dijimos anteriormente, tenía un aula exclusiva para esa actividad producto de la subdivisión del espacio del Laboratorio, al espacio previsto originalmente para la Medioteca. Y el grado que usaba la Medioteca como aula, se trasladó al espacio que dejó libre Plástica. De esta manera, explica la Directora, se gana un espacio para JE en la Medioteca, que puede utilizarse mientras no hay clases de Plástica. Esta situación implicó una tensión con la Profesora de Plástica que se vio afectada en la medida que ya no contaba con un lugar exclusivo, pero finalmente aceptó la decisión.

Las tensiones que presenta la implementación de la JE en el tema de los espacios en la escuela cristaliza y muestra in situ lo que plantea la coordinadora del área pedagógica de la Dirección de Infraestructura provincial respecto al uso de los espacios en las escuelas. La coordinadora manifiesta que desde los equipos técnicos de la Dirección de Infraestructura piensan y trabajan con la idea de la *no adherencia grupo-clase-aula* lo que implica considerar todos los espacios de la institución como espacios disponibles para la enseñanza y no solo las aulas tradicionales. En este sentido la Medioteca, el Laboratorio, el Sum, el patio, entre otros, son espacios para la enseñanza; sin embargo observamos las dificultades de apropiación de esta concepción por parte de los actores en las escuelas no sólo para la JE sino también para la jornada común.

No obstante estas dificultades, el programa de JE implicó un reordenamiento en el uso de los espacios y la construcción de acuerdos hacia el interior de la institución,

...el año pasado como no nos hacían más lugares dividimos el Laboratorio en dos, entonces teníamos dos espacios... Y ahora con estos últimos cambios y los acuerdos que logramos casi no hay inconvenientes con la JE (Directora, EP)

...entre los directivos y las compañeras, nos preguntamos ¿qué sacrificamos? y el laboratorio, porque es un lugar incómodo y porque ese espacio no es utilizado como laboratorio. Se dividió y a una parte ahora van los de jornada extendida, es una especie de comodín. (Maestra, EP)

Nosotros tenemos un problema con la jornada extendida, siempre hay un grupo que está usando el espacio del otro. Por ej. hay días de la jornada extendida que usan un aula que está desocupada y cuando se necesita ese espacio se van a otro grado. Porque no tenemos espacios. (Vicedirectora, EP)

El equipo directivo de la escuela es crítico respecto al modo en que se ha implementado la JE. Hay diversas aristas del programa, tales como la selección de los docentes, la gestión institucional, el acompañamiento técnico, que han provocado innumerables inconvenientes y conflictos que no vamos a profundizar porque no es el objeto de este trabajo, pero sí manifestar que el equipo directivo tiene la sensación que el Ministerio de Educación les “baja” este programa como obligatorio sin que estén dadas las condiciones institucionales para poder implementarlo adecuadamente. Esto ha significado en muchos momentos un funcionamiento a medias del programa y la sensación que la JE es algo aparte, separado de la jornada común, sin vinculación con el programa institucional. En este punto es necesario preguntarnos ¿cómo alojar el programa de JE en la escuela? Porque como hemos visto la JE no implica sólo a los alumnos sino que se trata de habilitar acciones que atraviesan toda la institución, modificando los tiempos, el agrupamiento de los alumnos, las propuestas de enseñanza de los docentes, y también los espacios.

Para concluir este apartado, y teniendo en cuenta las preguntas planteadas, tomamos dos situaciones de la JE que se producen en la institución y que aparecen como puntas que abren posibles respuestas y nuevos interrogantes.

Una primera cuestión se relaciona con la integración de la JE a la vida institucional. Según la Directora la resistencia era muy alta en la propia institución y como señalábamos el mismo equipo directivo

tenía importantes dudas y críticas respecto al programa. Esta situación dificultaba aún más esta integración. En el segundo año de implementación del programa, cuenta la directora que les pide a las maestras y profesores de la JE que se hagan cargo de la fiesta de fin de año. Que se tomaran el segundo semestre de ese año para prepararla. Esta demanda estructuró, ordenó según la Directora el espacio de la JE, significó un eje articulador de la JE y una vinculación con la escuela toda,

Tenemos que mejorar nosotros lo que proponemos, hay algunos cambios; el año pasado nos resultó...se me ocurrió que hiciéramos algo para el acto de fin de año. ...y eso ordenó. Fue un circo, la historia del circo la hicieron los chicos de Literatura, los de Artística, hicieron toda la escenografía, los de Ciencias hacían magia con todo los experimentos que habían estado haciendo, el profe de educación física, hizo malabares.... y mirá que estaba la discusión de por qué nosotras y no las del grado?, y las maestras del grado estuvieron chochas porque a fin de año se producen muchos roces, porque están muy ocupadas, con las libretas, y a las otras tampoco les costó porque es como que tenés una hora todas las semanas para organizar el acto de fin de año. Entonces este año (2012) dijimos de poner una temática también; nos reunimos y salió trabajar sobre Latinoamérica, entonces la de las Tic´s abrió un espacio en la web para armar el proyecto, ya está casi armado, y cada uno va poniendo de su parte para el proyecto grande...y en la medida que ha ido pasado el tiempo, las chicas de la JE ya son parte de la escuela también. (Directora, EP)

Como señalamos oportunamente, las prácticas espaciales según Henri Lefebvre (1991) expresan relaciones de poder y reconoce la dominación y la apropiación como dos modalidades de la acción de los grupos humanos respecto al medio material y natural. La dominación del espacio implica una transformación técnica y práctica de la naturaleza que acaba territorializando en el espacio, un poder. En contraposición, pero en relación dialéctica, se sitúan las prácticas de *apropiación* asociadas a un aspecto más subjetivo, cultural, al uso del espacio por parte de los sujetos que construyen su territorialidad (Haesbaert, 2007). Lefebvre en relación a la apropiación propone el término *habitar*, “Habitar para el individuo o para el grupo, es apropiarse de algo. Apropiarse no es

tener en propiedad, sino hacer su obra, formarla, poner el sello propio” (pág. 210).

La JE, como parte de una política pública, desembarca en la escuela con el poder de la territorialización,

Últimamente estas políticas se bajan así, y no hay tu tía. Esto es así, y lo tienen que implementar mañana, y después te llaman, ¿lo está implementando? (Directora, EP)

La condición de obligatoriedad, su presencia en las leyes, el formato de la propuesta, son elementos materiales, fundados en un saber y en una racionalidad que se impone. Por otro lado, y de forma relacional, la apropiación del programa o por lo menos los primeros indicios de esta situación se observan en la construcción colectiva de un sentido de la JE en la propia institución, cuando el Programa pareciera comienza a habitar el espacio institucional, cuando comienza a construir su territorialidad asociada a ese sentido.

La segunda cuestión de la JE sobre la que nos interesa detenernos es en relación a la apertura de nuevos espacios de encuentro entre los alumnos. La presencia en contraturno de otros grupos de alumnos y la mezcla de alumnos de 5to y 6to grado en nuevos grupos seguramente genera condiciones para otros encuentros, otras interacciones por las que el equipo de dirección comienza a preguntarse,

Nosotras hemos mezclado los agrupamientos, aprovechando que tenemos la jornada para 5to y 6to, mezclamos de los dos grados, armamos dos grupos, igual a la tarde. Ahí hay una interacción que no sabemos qué consecuencias va a traer, porque grupos que no se veían, salvo para un acto, un picnic, ahora se ven, interactúan, se escapan a las aulas de jornada extendida para verse, o en el patio, se está dando otro tipo de interacción. (Vicedirectora, EP)

Observamos que se abre un campo nuevo de indagación respecto a estas nuevas condiciones de agrupamientos de los alumnos, ya no se trata del tradicional grupo clase por edad que tiene asignado un aula, sino que se rompe con ello conformándose grupos heterogéneos de alumnos – de 5to

y 6to grado- reunidos en torno a las propuestas pedagógicas ofrecidas por la JE. Según lo que expresan los directivos la interacción entre los alumnos de ambas jornadas y la co-presencia en el mismo turno, está produciendo nuevos vínculos, otros vínculos que no existían o no eran posibles en la situación anterior.

4.5. Las clases en el Jardín

A continuación, de igual modo que se hizo con la escuela primaria analizamos lo que sucede con la espacialidad en las clases del Jardín, señalando aquellos rasgos más significativos.

Todos los años en el Jardín, se establece un periodo al inicio de clases que se lo denomina **periodo de adaptación**. El objetivo de este periodo es que el docente conozca al grupo de alumnos y a su vez que éstos se conozcan entre sí y comiencen a familiarizar con la institución. Es un periodo que se abre con una reunión organizada por el equipo docente y directivo dirigida a los padres de los niños para brindar información y dar inicio al intercambio entre el Jardín y la familia, uno de los ejes que estructura el trabajo en este Nivel educativo.



Reunión con padres y niños al inicio de las clases en las salas del JM. Año 2010.



En las primeras semanas de marzo correspondientes a este periodo, el grupo de alumnos no asiste todo junto, sino que lo hacen por turnos en pequeños grupos para facilitar la comunicación con la docente y sus nuevos compañeros.

Una de las actividades que observamos en este periodo fue el recorrido de los alumnos por los diferentes espacios del Jardín guiados por la docente. Las docentes con los pequeños grupos de niños “visitaron” todos los espacios de la institución y les contaron qué pasaba y quiénes estaban en cada uno de ellos, sosteniendo algunos diálogos con las personas que estaban por ejemplo en la cocina, en la dirección, en las otras salas del Jardín.

Para muchos chicos el Jardín, fundamentalmente para los que se incorporan a la sala de 3, es la primera institución, además de la familia, por la que transitan y permanecen. Es uno de los primeros lugares de un largo proceso de escolarización de la infancia que en la historia se lo denominó de diferentes maneras, “periodo de reclusión”, de cuarentena (Aries, 1987:11 y 12), lugar de una “política del cuerpo” (Foucault, 2003), “maquinaria de gobierno de la infancia” (Varela y Uría, 1991:14), a partir del cual se produjo la definición de un estatuto, la emergencia de un *espacio específico* para la educación de los niños, la aparición de un cuerpo de especialistas, la destrucción de otros modos de educación y la institucionalización de la escuela con la imposición de la obligatoriedad escolar. (Varela y Uría, 1991, en Carli, 1999). También son conocidos informes de docentes, memorias de alumnos, que denunciaron los límites de este dispositivo de disciplinamiento, de esta pretensión de captura de la infancia. Según Sandra Carli (1999) las conductas infantiles siempre desbordaron y desbordan la estrechez de la mirada adulta, obsesionada entonces por controlar el exceso de movimientos, la atención dispersa y los motines⁵.

5 La autora se refiere fundamentalmente a la influencia del positivismo de fines del siglo XIX cuando pedagogos enrolados en esta teoría intentaban centrar la identidad del niño a las necesidades de la lógica escolar y lograr su disciplinamiento para hacer posible la tarea de enseñar del maestro.

Dentro de esta perspectiva teórica los jardines representan efectivamente un primer dispositivo de disciplinamiento en un contexto en el que la infancia es concebida como objeto a ser intervenido, educado y el adulto como el responsable de esta intervención y educación. No obstante con las resignificaciones que paulatinamente van adquiriendo los conceptos de encierro y aislamiento de la infancia, el Jardín comienza a significarse también como institución escolar que posibilita la inscripción de los niños en un orden público. Se trata de un *espacio público escolar* para la educación de los niños (Carli, 1999). En este sentido, el periodo de adaptación es de alguna manera, la introducción a este espacio público de enseñanza, de apertura al conocimiento, a la cultura, de socialización con unos “otros”, con los que se comienza a interactuar. En este primer periodo se trabaja la construcción de confianza entre la docente y los niños y se favorece el inicio del proceso de apropiación de ese espacio público por parte de los niños.

A continuación tomamos algunos momentos de las clases en el Jardín para analizar qué sucede desde el punto de vista de la espacialidad.

A diferencia de la primaria en la que, cuando se entra a la escuela hay un momento en el que se reúnen todos los alumnos con el equipo docente y directivo entre el hall y el pasillo principal de la institución para saludarse, izar o arrear la bandera, en el Jardín, los niños son recibidos por las maestras directamente en las salas correspondientes.

En el turno mañana lo primero que se hace es tomar el desayuno y en el turno tarde el almuerzo. Luego de esta actividad comienza lo que podemos denominar la clase en sí.

Cuando los niños van llegando a la sala, varios de ellos traen en su mano o en el bolsillo un juguete de su casa. Al momento de inicio de la clase la maestra pregunta quién trajo juguetes y los niños se lo entregan, ella los reúne y los pone en una caja sobre un estante de la sala. La maestra cuenta que hace esto porque muchas veces los juguetes que traen se extravían o son causa de peleas entre los niños, pero que ella les permite traer un juguete de su casa porque eso les da seguridad, especialmente en la sala de 3 y en los primeros tiempos del año. Observamos que a esos juguetes

en la sala se les da *un lugar* y se los devuelve cuando los niños regresan a su casa. Esta situación es similar a lo que en otra oportunidad hemos analizado como la presencia de algunas características del denominado objeto transicional, en referencia a la mochila que los chicos traen al Jardín⁶. Con respecto a los objetos, tanto la mochila como el juguete aparecen como figuras emblemáticas en el tránsito de la casa al jardín. Según el psicoanalista Winnicott (1993) el objeto transicional es la primera posesión no-yo del infante. Desde el punto de vista objetivo es un objeto no-yo y, desde la perspectiva subjetiva, el objeto transicional es una superposición yo/no-yo. Desde esta óptica podemos considerar que no es ni externo ni interno, aunque tiene materialidad. Es un objeto material en el cual el niño deposita cierto apego, aunque lo transicional no es el objeto. Éste representa la transición del bebé de un estado en que se encuentra fusionado a la madre a otro de relación con ella como algo exterior y separado. Es un objeto que suple ciertas funciones de la madre cuando ésta está ausente. La relación que observamos en los niños del jardín es que, tanto la mochila como el juguete que traen de la casa se constituyen en una especie de objeto transicional, que les permite construir una relación en el *nuevo espacio*, es un objeto que viene con ellos desde la casa, a la vez que un punto de apoyo para la permanencia en el jardín, especialmente en el denominado “periodo de adaptación” en el que es frecuente la resistencia de algunos niños para quedarse en la institución, cuestión que se evidencia con el llanto, la angustia, el no querer desprenderse de la mano de su mamá o su papá, etc.⁷

Viñao Frago (1994) sostiene que “La ocupación del espacio, su utilización, supone su constitución como lugar... el espacio se proyecta o imagina, el lugar se construye” (p.18). Esta diferenciación entre

6 Se trata de una ponencia presentada en las V Jornadas de Investigación en Educación “Educación y perspectivas: contribuciones teóricas y metodológicas en debate”, Córdoba, 4 y 5 de julio de 2007. Título de la ponencia: La transición entre dos instituciones: de la familia al jardín maternal. Autora: Alejandra Castro.

7 En la ponencia mencionada observábamos los diferentes y variados tiempos que necesita cada niño para desprenderse de su mochila cuando llegan al jardín; algunos lo hacen inmediatamente y otros, por caso una niña de la sala de tres, necesitó casi dos meses para poder dejar la mochila colgada en el perchero de su sala. La maestra dijo: “ahora si ya está toda en el jardín.”

espacio y lugar implica el dinamismo y la intervención de los sujetos en ese proceso de construcción. En este sentido entendemos que, tanto para los maestros como para los alumnos, se trata de un doble proceso interrelacionado, la constitución del jardín como lugar implica un proceso de construcción de pertenencia a ese lugar.

En una de las clases una mamá trae a su hija al Jardín, entra a la sala y se queda sentada junto a su hija en una de las mesas. Cuando todos los chicos ya han llegado la maestra le pide a la mamá que vaya a hacer unas fotocopias. La mamá se levanta y su hija se pone a llorar, no quiere que se vaya. La maestra le dice a la niña que la mamá va a hacer unas copias y que estará buscándola cuando termine la clase. Alza a la niña y le hace señas a la mamá que se vaya. La maestra la calma, la consuela. Luego la maestra me cuenta que la mamá estuvo unos días en el hospital porque estuvo enferma y la operaron y que desde que volvió a su casa la hija no quería ir más al Jardín, se quería quedar en su casa con su mamá. Entonces entre la maestra y la mamá acordaron que por unos días la acompañe, entre a la sala, se quede un ratito y luego se va, como estrategia para ayudar a que la niña retorne al jardín. (Registro N° 7, 15/11/13, JM)

Esta situación que se relata, quizás no es de las más frecuentes, pero si nos posibilita decir que hay cierta permeabilidad en las fronteras del aula, que habilitan el ingreso de los padres en circunstancias especiales. Además, tanto en el momento que la maestra recibe como cuando despide a los alumnos, la puerta de la sala es un espacio para el intercambio de información entre la casa y el jardín. Las mamás o quienes sean los responsables de traer y llevar a los niños, utilizan ese encuentro cara a cara con la docente para comentarios o informaciones que necesitan transmitir; lo mismo sucede con la maestra que en el momento que despide y entrega los alumnos, expresa frases tales como “hoy X no comió mucho”, “X en el patio se cayó y se golpeó las rodillas, se las lavamos y le pusimos desinfectante”, “hoy estuvo muy inquieta”.

En este sentido, en el Jardín encontramos algunos espacios que se construyen en la interacción concreta con la familia, son espacios de transición, de construcción de un “entre”, en los que ambas instituciones

están implicadas. La edad de los niños -3 y 4 años- seguramente explica parte de esta construcción; sin embargo también se hace visible el posicionamiento que el jardín tiene, que las docentes tienen, respecto a la propuesta educativa que se ofrece.

Un momento característico que observamos en todas las clases del jardín es el que se denomina “**de iniciación**”. Este momento se ubica al inicio de la clase. La maestra se sienta en una de las sillas pequeñas con todo el grupo sentado en el suelo frente a ella. Por lo general se ubican cerca del calendario que está sobre una de las paredes de la sala a la altura de los niños porque se trabaja con la fecha, su ubicación en relación al calendario. También suele contarse la cantidad de niños que están presentes y los que están ausentes con la escritura de los números y la banda numérica que está sobre la misma pared. Es un momento en el que se utilizan los soportes de textos disponibles en la pared de la sala. En otras ocasiones la iniciación se convierte en el espacio para una conversación guiada por la maestra con el grupo de alumnos, en la que salen temas de la realidad y de la cotidianidad de los mismos. Es un momento en el que los niños expresan sus ideas, sus pensamientos; mientras algunos conversan con la maestra otros lo hacen entre sí, por momentos no se escuchan o se dispersan, por momentos se escuchan y en otros hay muchas conversaciones a la vez, esto varía según las salas y la coordinación de la maestra. (Registro N° 5, 6/5/10, JM)

Pero quizás lo más distintivo en esta actividad es el uso del piso como espacio. La maestra toma la decisión de recortar el espacio y crear un espacio más acotado dentro de la misma sala, en el que todos están muy juntos, cercanos, para interactuar entre sí en torno a los diversos contenidos que mencionamos.

En una de las clases observadas, la maestra dibuja con una cinta adhesiva sobre el piso una forma triangular y les pide a los alumnos que se sienten en el piso sobre los límites de la figura que ella dibujó para comenzar el momento de iniciación.



A continuación les propone leerles un cuento. La docente toma decisiones sobre el espacio, crea espacio, según el tipo de actividad o para el cambio de éstas. En el momento de la conversación los niños y la docente están en ronda, se pueden mirar entre ellos. En cambio en la lectura del cuento, cuando la maestra les pide que se ubiquen dentro de la figura que está en el piso, este movimiento produce e implica que ella adquiera un lugar de mayor visibilidad y centralidad, los niños están más juntos entre sí, pero mirando todos al frente donde se encuentra la docente.

En otro momento de la clase, y en relación a un libro que la maestra leyó a los alumnos, se propone una actividad de Plástica

La seño arma las mesas en una sola fila larga y explica que van a trabajar parados, retira las sillas, y va disponiendo atriles sobre la mesa. Explica que las temperas van a estar sobre las silla y que son para compartir. La seño pone una hoja en blanco en cada atril de madera, uno por cada chico. Les pregunta a los alumnos ¿qué hay que hacer para que los pinceles pinten bien? lavarlos bien! responden los alumnos! Ella refuerza repitiendo la respuesta de los niños en voz alta. (Registro N°7, 15/11/13, JM)



El aula que hace un rato fue el lugar del almuerzo, luego un espacio para la conversación e intercambio en el momento “de iniciación”, se transforma en un atelier, para lo cual fue necesario unos pocos movimientos en el espacio, reubicar las mesas y disponer los atriles sobre ellas. En el capítulo 1 sostenemos que el espacio escolar educa, según su disposición como también lo hace el de las personas y el de los objetos. Cualquier cambio en dichas disposiciones altera la totalidad. Por ello ante la pregunta ¿un cambio en la disposición de los objetos de un aula y/o de los alumnos, es sólo un cambio en el aula o nos sitúa ante otra aula? Viñao Frago (1996) sostiene que lo que cambia es el aula, o por caso el edificio si se tratase de una modificación más general, ya que lo que se modifica no es solo el aspecto sino su función, el modo de operar, sus posibilidades y límites.

El **juego en los rincones** es una de las actividades que hemos observado. Se realiza en prácticamente todas las clases. En las salas de 3 años el rincón que está de forma permanente es el *rincón del hogar* y en las salas de 4, el *del hogar* y el *rincón de informática*. En ambas salas también se dispone de materiales –guardados en contenedores de plástico- para el *rincón de la construcción*, que se habilitan en el momento del juego en los rincones.

En esta actividad, los niños eligen dónde quieren jugar, incluso puede ser que roten por los rincones. Una de las características de este momento es la diversidad de escenarios de juego que se ofrecen de forma simultánea.

El espacio del aula aparece subdividido imaginariamente en espacios más pequeños que se constituyen en el lugar para jugar a la casita, a la mamá, hacer la comida; en otro espacio de la sala sobre el suelo se armó el rincón de la construcción; algunos niños eligen las computadoras para jugar. Una niña eligió ir al rincón literario, que queda fuera del aula y otras niñas le pidieron a la maestra seguir con la actividad de plástica que habían estado realizando anteriormente. En ese caso, eran cinco los lugares funcionando en simultáneo que se ofrecían a los alumnos para diferentes juegos o actividades.

Estos espacios de juegos simultáneos, que representan los rincones, convocan a niños por un lado y a niñas por otro, a excepción del rincón literario que lo eligen indistintamente. Aquí se abren algunas preguntas en torno a los espacios y el género, ¿de qué modo se articulan los espacios y el género en el Nivel Inicial?, ¿cómo se refuerza y naturaliza lo que se espera socialmente de un niño o una niña en esa distribución de espacios en la sala?, ¿de qué manera el docente puede ofrecer la posibilidad de otros sentidos a los ya naturalizados, a partir de favorecer la participación de niños y niñas en todos los espacios-rincones, habilitando experiencias diferentes que enriquezcan la subjetivación y socialización que acontece en el Jardín? Estas son algunas interrogaciones que podrían permitir una reflexión de las asociaciones sexistas de algunos de los rincones y los objetos-juguetes que en ellos se encuentran, como el rincón del hogar con las niñas y el de construcciones con los niños. ¿Es posible que en el juego simbólico las niñas también construyan edificios, caminos, puentes y que los niños cuiden a los hijos, hagan la comida y planchen la ropa? La disposición de los espacios, y obviamente también las intervenciones del docente, habilitan u obstruyen mundos posibles para la infancia.



La clase de Educación Física en el Jardín

Las clases de EF se desarrollan en el sum del jardín, que a diferencia de lo que sucede en la escuela primaria, no es un espacio cerrado, independiente y con malas condiciones de acústica, sino que se trata de un espacio amplio a modo de hall central de la institución del cual salen los pasillos que conducen a las salas y a los sanitarios de los niños; es un lugar cálido, con mucha luz natural ya que cuenta con varias ventanas y tiene buena acústica.

Cuando se desarrollan las clases de EF se instala una cortina, para separar este espacio del hall de ingreso a la institución, con el objeto de dar más intimidad a la actividad. Este cerramiento es una propuesta de la profesora y se basa fundamentalmente en la necesidad de crear un espacio contenedor para la actividad que al no permitir ver lo que sucede en otros espacios contiguos favorece la concentración y disminuye las distracciones o interrupciones tanto desde afuera como desde dentro de la clase. A la decisión de usar el sum como espacio para las clases de EF se llega luego de haber probado otros espacios,

De todos los lugares que hemos ido probando el sum es el mejor; el patio está bueno el aire libre, pero estos espacios contenedores permiten un trabajo más interesante, esto de la apropiación del contenido, de poder verlo, de poder hablarlo... por ejemplo un chico de tres o cuatro años, si vos lo llamás (en el patio) no viene, hay mucho más estímulo afuera en lugares abiertos. En el patio de adelante está la gente de la calle, y los chicos ven el abuelo, el hermano que pasa, y se ponen a charlar y uno no puede estar como loco, ¡que vengan acá, que vengan acá!, hay que generar ambiente para que los chicos puedan concentrarse porque si no es como que están tan ávidos de todo... (Prof. Educación Física, JM)

Las clases de EF que observamos plantean una estructura similar que se organiza por momentos y estos momentos refieren a lugares diferentes.

En un primer momento la docente y los alumnos se ubican en un rincón del salón sentados en el suelo, donde conversan y la profesora abre la clase y anticipa lo que van a hacer.

...siempre instalo un lugar de reunión con los chicos, ellos saben que cuando vamos a EF, van ahí, que queda instalado todo el año, generalmente es una esquina en el sum, un lugar en el que se puedan sentar uno al lado del otro para que yo pueda conversar con ellos y dar inicio a la clase. (Prof. Educación Física, JM)

En el segundo momento se desarrolla la actividad física en sí. Se trata de diversas actividades que la profesora va proponiendo y que implican el uso de elementos, aros, pelotas, sillas, colchonetas. Es un momento de movimiento constante, la profesora va estimulando a los niños con comentarios elogiosos y cada tanto recupera un movimiento de alguno de los chicos, y se dirige al grupo alentando a que los demás compañeros lo intenten también. Esta parte de la clase se desarrolla utilizando todo el sum,

...lo propio de los chicos de 3 y 4 años es el movimiento, no es que le estoy ofreciendo algo totalmente diferente, yo los habilito a hacer lo que quieren hacer, que es moverse...en el movimiento, hay un contenido para ser aprendido por los chicos, entonces no es moverse por moverse...Los chicos se van a mover, pero a ver presentemos mayor cantidad de movimientos, que puedan explorar, probar. (Prof. Educación Física, JM)

En un tercer y último momento, vuelven a sentarse al lugar -rincón/ esquina del sum- en donde comenzaron la clase y la profesora habilita un espacio para la reflexión sobre lo que acaba de pasar en la clase, ¿qué hicimos primero?, ¿y después?, ¿qué pasaba cuando tirábamos fuerte la pelota?

Cuando termina la clase los llamo ahí y les pregunto ¿qué han hecho en relación a la EF?, ¿qué hicieron hoy? Cuesta mucho ponerle palabras, ellos ahí nomás tienden a hacer, se paran y hacen con el cuerpo... pero digo que podemos contar con palabras, algunos cuentan lo que hemos hecho.

Yo sé tener siempre al último un cuento o un títere, cuando me ven me preguntan por el títere Manchita, es un objeto de relación, y ahí cerramos la clase y después se relajan, les canto una canción, y termina la clase. (Prof. Educación Física, JM)

En este último momento la profesora crea un espacio para la circulación de la palabra, cuestión que los niños no tienen consolidada, sino que está en proceso de aprendizaje y constitución. EF no es un espacio sólo para el movimiento corporal sino también es un espacio para la palabra acerca de lo que les pasa en ese movimiento. En este punto las propuestas de la escuela primaria y el Jardín son similares, en sus supuestos, en sus concepciones. Las decisiones pedagógicas de las profesoras se plasman en la conformación y uso de diferentes espacios en la clase.

Cuando en algún momento de la clase la profesora observa “desborde en los chicos” se dirige al grupo, corta la actividad y les pide que se sienten en el lugar de inicio. Ese espacio representa la posibilidad de reencausar la clase ante ese “desborde”, es la posibilidad de la palabra para hablar del “desborde” y luego continuar,

Si se exaltó o se desbordó el grupo, volvemos ahí, les doy una consigna y luego volvemos a la actividad. No la consigna de parar, sino que nos tranquilizamos un poco por el desborde y volvemos con otra consigna a pararnos y a andar. (Prof. EF, JM)

A pesar de que la profesora plantea que el movimiento y las posibilidades de ampliar la exploración de ese movimiento es algo central en la propuesta pedagógica del Nivel Inicial, sólo en 6 instituciones de un total de 37 del Nivel Inicial Municipal se implementan clases de Educación Física. Este escaso *espacio* a esta disciplina implica una decisión respecto a lo que se considera importante o accesorio en el Nivel. Son decisiones de política institucional, de política curricular, que tienen consecuencias en las instituciones educativas y en las posibilidades que se ofrecen a los diferentes sectores sociales. La profesora hace una reflexión interesante respecto a lo que significa este espacio de EF en la propuesta pedagógica para la infancia, que se constituye en parte de los fundamentos de la necesidad de estos *espacios*,

La Educación Física no es una cuestión instrumentalista que te ayude para subirte al bondi o caminar bien por las piedras del río, pero sí tiene que ver con la posibilidad del cuerpo, del movimiento, sentirse seguro. Es muy satisfactorio para los niños sentirse seguros corporalmente, con su posibilidad motriz... Fijate qué te

dice un chico “mira lo que hago”; ¿qué te muestra? que se para en una pierna; te dice “yo salto altísimo”. Y esto no es algo que pasa con la profe de EF, los escuchás permanentemente en el Jardín, tiene que ver con su posibilidad motriz, con la posibilidad del cuerpo y del movimiento. (Prof. Educación Física, JM)

4.6. El patio y el recreo

En la escuela **Primaria** en el patio se desarrollan los recreos y también actividades de Educación Física, estas últimas ya han sido abordadas en un apartado específico, por lo cual a continuación se trabajará el patio en relación al recreo.

En el patio está el mástil con la bandera, muy cerca de la puerta que comunica con el hall de ingreso y el pasillo central, lugar donde describimos y analizamos el ritual de saludo a la misma y a los alumnos – tanto en el ingreso como a la salida – por parte de las autoridades de la escuela.

El patio es el espacio más grande de la institución. Se encuentra sectorizado: un sector con piso de material, más cercano al ingreso y salida del edificio donde se encuentra el mástil y una explanada elevada del piso a modo de escenario, otro sector es de tierra con arcos de fútbol, un tercer sector con piso de material y aros de básquet; otro sector en uno de los laterales del patio, cuenta con mesas y bancos de material próximos a unos árboles. Los árboles han sido colocados cuando se inauguró la escuela por lo cual aún no tienen gran tamaño y la sombra es bastante escasa. El patio está delimitado por un alambre tejido que lo separa de un lateral con un terreno baldío y en la parte trasera de las instalaciones de un Jardín de Infantes provincial. Desde el patio se ven las sierras de Córdoba.

En los primeros años de vida de esta escuela, uno de los primeros proyectos que tuvimos del ministerio provincial, fue laburar con los recreos, los recreos saludables, los recreos sin violencia; a partir de ahí se hizo un trabajo en esta escuela que se inauguró en el 2001 y en el 2002 ya estábamos con eso, con los recreos, con

la distribución de los espacios y en algunos patios se pintaron juegos, se hicieron las mesitas acá y en el fondo, que tienen pintados ta-te-ti o tableros (Vicedirectora, EP)



Explanada de cemento. Es la parte del patio más cercana al edificio



Parte del patio, entre la explanada de cemento y la camchas de deporte. La superficie es de tierra.



Canchas de deportes en el patio. Es la parte más alejada de la explanada de cemento.



Mesas y bancos cerca de la explanada de cemento donde está el mástil.

Cuando suena el timbre que anuncia el recreo, los alumnos salen del aula, conversando, apurados, las voces de los chicos van en aumento, y es marcada la diferencia de ruido entre los momentos de clases y el recreo. Se comienzan a armar grupos, algunos van al kiosco a comprar algo para comer, otros traen de su casa. Como ya hemos observado, cuando hablamos de los pasillos de la institución, algunos alumnos se quedan allí conversando, pero la mayoría sale al patio.

En el patio, hay una nena sentada en el mástil de la bandera, comiendo unas galletas. Enseguida se arman equipos de futbol, algunos con pelota, otro con una botella de plástico que patean como si fuera una. Hay por lo menos tres equipos jugando

simultáneamente. La mayoría son varones, aunque en uno de los equipos veo que de arquero hay una nena. Parece que los equipos respetan las edades, porque los más chicos están juntos y los más grandes por otro lado.

En uno de los laterales del patio, hay un par de mesas y bancos de materiales. Allí están reunidas un grupo de niñas, comiendo pebetes, galletas, tutucas y se ríen y hablan todo el tiempo. Hay un grupo de varones, de los primeros grados en la otra mesa, también comiendo.

En el patio hay dos maestras y una de las vicedirectoras... Toca el timbre y los chicos van entrando al edificio. A una nena le está sangrando la nariz, se acerca y le dice a la maestra que otro nene le ha pegado una patada. La vicedirectora se hace cargo de asistirla, la maestra se queda con los chicos. (Registro N° 3, 23/5/11, EP)

Los chicos en el recreo tienen asignado un espacio en el patio que tiene que ver con el grado al que pertenecen. Así, 1ro y 2go grado juegan en la parte más cercana a la entrada del edificio, donde el piso es de cemento y está el mástil; 3ro y 4to en el sector del medio, que es de tierra y tiene arcos de futbol y 5to y 6to en el último sector del patio donde hay una cancha de básquet con piso de material. En este último sector, ponen unas maderas para delimitar los arcos y juegan al futbol. Esta distribución de espacios por edades se ha hecho para tratar de que no se golpeen entre ellos, especialmente los más grandes de los últimos grados y los más pequeños de los primeros.

...me llamó mucho la atención cuando vine a la escuela, que tengan los patios delimitados, lugares para diferentes grados. Cada uno utiliza su espacio y arma su juego en ese espacio...hay que respetar esta regla porque los más grandes pueden golpear a los más chicos (Maestra, EP)

Durante el recreo hay permanente movimiento, los más chicos, corren, se persiguen, saltan. El recreo tiene un margen de libertad para los chicos fundamentalmente en lo corporal, en su expresión corporal.

Un grupo de alumnos de los primeros grados se trepa a un portón que

es parte del cerco de alambre del patio, al costado del sum, un lugar que no queda a la vista de los adultos que están en el patio. Es un espacio escondido que han descubierto. “Trepan al alambrado y hacen piruetas colgándose de un fierro, se ponen cabeza abajo.” (Registro N° 5, EP, 1-6-2011). Según las reglas de la escuela no se pueden trepar al alambrado, no obstante los chicos encuentran un “punto ciego” al cual no llega la mirada del adulto, para treparse al alambrado y trasgredir la regla, y realizar su destreza motriz. Es un juego entre el control que representa el adulto y el corrimiento del límite de lo que está permitido. Lo mismo sucede con algunas reglas en la clase, cuando se come a escondidas, o se escribe algo en la pared, aprovechando que la maestra no mira o que algunos compañeros “tapan” la visión de ella.

Ese espacio donde juegan y se cuelgan los chicos en el recreo, que queda fuera de la vista del docente se constituye en un intersticio, una grieta que puede leerse como *resistencia* (Rockwell, 2006) de los niños al control de ese ojo omnipresente del adulto. La resistencia es la fuerza que se opone a la fuerza que se considera activa. Y es a la vez, una *apropiación*⁸ de un espacio de la escuela, que institucionalmente es marginal, tanto por su uso como por su ubicación, pero que este grupo de niños lo toma, le da un uso propio y lo significa diferente.

Hay varias maestras que están mirando en los recreos, nos hemos organizado de tal forma que en algún recreo te toque la posibilidad de ir a tomar un té, la mitad toma un té y la otra mitad está en el pasillo, y en el patio. (Vicedirectora, EP)

Los varones más grandes juegan al futbol y algunas chicas caminan paseando por el patio, conversando entre ellas. Por lo general los grupos son de mujeres por un lado y varones por el otro. Se observa una nena y un varón dibujando con tiza en una pared de la escuela.

En los recreos surgen conflictos entre los chicos, discuten, se insultan, se pegan un empujón. Esta situación, que empieza por lo general entre dos comienza a reunir a otros niños que van tomando partido por uno u

8 La apropiación según Rockwell es la toma de espacios y tiempos no legítimamente asignados a los estudiantes (2006:10).

otro de los oponentes. A veces la situación se resuelve rápido, y en otros casos, buscan la participación de un adulto, se acercan a la maestra o en algunas oportunidades se acercaron a mí durante las observaciones, contando su versión de lo que estaba pasando y esperan una intervención al respecto.

Siempre hemos usado el tema de los patios para trabajar convivencia, porque de hecho se producen conflictos, problemas “es que los varones juegan siempre al fútbol y no nos dejan jugar”, las mujeres te plantean eso. Se ve mucho en 4to, 5to y 6to, hay años que hay más rivalidad entre los grados, entonces cuando juega un grado no lo deja jugar al otro, o cuando compiten luego se generan peleas. (Vicedirectora, EP)

El patio y el recreo son lugares que posibilitan otros registros respecto de lo que sucede con los alumnos en comparación a otros espacios cerrados de la escuela. A diferencia de estos últimos, el patio es un espacio abierto en donde los cuerpos de los niños tienen más posibilidades para desplegar movimientos e interacciones. En el patio se puede estar poniendo “más en juego” el despliegue corporal. Es un lugar en donde se revela la imagen de la infancia como movimiento.

Como hemos señalado este espacio no está exento de reglas, que son dadas a conocer e inculcadas por los adultos, hasta lograr que los propios alumnos las obedezcan y las sostengan. No obstante, el patio también es un espacio en el que logran manifestarse quiebres a esas reglas, cuando los niños logran quedar fuera del control y la mirada del adulto y producen en el juego una expansión del espacio del recreo. Por su parte los adultos, en su rol de maestros o directivos, también muestran otro registro diferente al que tienen en las clases. Pareciera que la centralidad que asumen en estos últimos espacios, no es tan evidente en el patio durante el recreo. Podríamos sostener que hay una suerte de desplazamiento de su función de enseñante a una función más de control, de vigilancia y garante de que las reglas que atraviesan ese espacio se cumplan.

El Club de Amigos: un lugar para jugar

Como parte de la agenda de los festejos por el 10º aniversario de la escuela, se inaugura el *Club de Amigos*. El club funciona en una sala pequeña – que comparte con la cooperadora- cuya puerta da al pasillo central, está ubicada frente a la puerta de salida al patio, es un lugar de mucha visibilidad y circulación.

Este espacio ha sido organizado y es gestionado por los alumnos de 5to grado, con alguna ayuda puntual del equipo directivo. Se trata de un lugar que se abre en los recreos y tiene por objetivo ofrecer y prestar diferentes tipos de juegos a los alumnos, mientras dura el recreo. Hay juegos hechos por los chicos y otros comprados.

Los chicos en el recreo entran al Club de Amigos, miran, eligen algún juego y las chicas de 5to grado anotan en un cuaderno quiénes se llevan qué juego. Cuando se llena de chicos, las alumnas organizan que sus compañeros salgan, hagan una cola en el pasillo y ellas entregan el juego que solicitan.

En el recreo los chicos entran al club de amigos, juegan al ta-te-ti, una nena está armando un rompecabezas. El lugar no es grande pero está lleno de chicos, de varias edades, se arman grupitos. Otros chicos solo entran y miran lo que hay. Hay clavos hechas con botellas de plástico y decoradas por los chicos... muchos juegos son producidos por los chicos, otros comprados... Dos nenas juegan a las damas sentadas en el suelo del pasillo y otra arma un rompecabezas. Tres varones tiran una pelotita para voltear los clavos en el pasillo. Hay más nenas que varones. Muchos varones en el recreo juegan al fútbol en el patio (Registro N°8, 28/7/11, EP)

El *Club de Amigos* es presentado en el momento de reunión de ingreso a la institución, cuando se dan informaciones importantes y generales para toda la escuela. La Vicedirectora, informa que en el marco de los festejos de los 10 años de la escuela se ha abierto ese espacio e invita a un alumno de 5to grado para que les cuente a sus compañeros cómo será el funcionamiento y de qué se trata este espacio. Esta presentación e invitación se sostiene y se reitera durante un tiempo en el momento de inicio de las actividades escolares.

El *Club de Amigos*, se constituye en un espacio de participación de los chicos para los chicos, en el marco de la escuela. Los adultos brindaron algunas condiciones como el espacio físico, pero luego le dijeron “organícenlo ustedes, es de ustedes” (Vicedirectora). Los alumnos lo organizan y lo gestionan diariamente. Este espacio es también una alternativa a los juegos que se desarrollan en el patio durante el recreo.



184



Observamos que el recreo tanto en el patio como en los pasillos en el interior de la escuela, se constituye en un espacio, en un lugar, en donde se producen múltiples interacciones y que muchas de ellas desafían los sentidos y reglas instituidas, convirtiéndose en un espacio de nuevas interacciones y creación de otros sentidos, en permanente construcción.

Lo que observamos se vincula con lo señalado en el primer capítulo por Doreen Massey (2005) cuando presentamos las tres proposiciones de cómo podría conceptualizarse el espacio. Una primera proposición sostiene que el espacio es producto y se constituye a partir de interrelaciones. La segunda proposición sostiene que el espacio es la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad, es donde coexisten distintas trayectorias, es la esfera que hace posible la existencia de más de una voz. “Sin espacio, no hay multiplicidad; sin multiplicidad, no hay espacio...son co-constitutivos” (Massey, 2005:105). La tercera proposición expresa que, porque justamente el espacio es producto de las relaciones, relaciones que están necesariamente implícitas en las prácticas materiales que deben realizarse, siempre está en proceso de formación, en devenir, nunca acabado, nunca cerrado. El espacio es un sistema abierto, que contiene relaciones existentes y futuras, siempre cambiantes y por realizar. Es la esfera del encuentro/desencuentro entre trayectorias, un lugar en donde éstas co-existen, se influyen mutuamente y entran en conflicto, por ello el espacio siempre está en proceso de realización, siempre tiene algo de caótico -aquello no prescripto aún por el sistema.

Otra mirada posible a lo que sucede en el espacio del recreo es la que propone Humberto Quiceno Castrillon (2009) con la noción de *campo*. El campo, dirá el autor, son relaciones, líneas que atraviesan un plano, caras, zonas, umbrales, intensidades y devenires. Es el espacio amplio, con todas las dimensiones: físicas, de saber y de poder. Esas dimensiones se superponen, luchan, se deshacen. Esta forma de ver el espacio es el campo. Ningún campo, espacio, es tranquilo. Todo campo es un complejo de líneas de saber, poder y resistencias o fugas.

Pudimos observar en el recreo, un espacio o espacialidad parte del formato escolar, con reglas específicas, y también la producción de

otros espacios, creados y recreados por los sujetos, con nuevas reglas, que en un juego de fuerzas físicas, de saber y poder, reproducen y/o habilitan otras espacialidades.

El patio en el Jardín

El patio del Jardín, como explicamos en el apartado sobre el umbral, está en la parte de adelante de la institución, separado de la vereda por un alambre tejido. El patio es de tierra, en un pequeño sector hay césped, dividido al medio por un camino amplio de material por el cual se accede hasta la puerta de ingreso del edificio. En el patio hay un árbol -un Olmo- añoso y grande, con una frondosa copa que brinda sombra a un sector donde se encuentra un arenero y una casita de madera, que por sus dimensiones posibilita que jueguen en su interior entre 5 o 6 chicos. En otro sector del patio, hay algunos juegos, un trepador de metal y un conjunto de neumáticos de camiones pintados de colores, semienterrados en el suelo. Cerca de estos neumáticos hay algunos árboles pequeños que brindan sombra a este sector. No obstante, el patio está bastante despejado en el área central, con espacio para la circulación y los juegos; los árboles descritos se encuentran en los bordes. Una de las paredes que sostiene el tanque de agua se ha pintado de negro, del zócalo hacia arriba un metro aproximadamente, que cumple la función de pizarrón para que los chicos dibujen con tizas. (Registro N°1, 8/3/10, JM)

Esta descripción del patio es del año 2010, situación que cambia parcialmente en el 2013 cuando se toman algunas decisiones respecto a algunos componentes del patio⁹. Se traslada el trepador cerca del arenero y se agregan dos juegos más, otro trepador y tres subibajas, conformando un nuevo espacio de juegos bajo el árbol. La casita y el arenero siguen en el mismo lugar, ahora con la cercanía de estos nuevos juegos. En el sector donde estaba antes el trepador se instala un artefacto denominado "mangrullo". El mangrullo está construido en su totalidad de madera. Tiene un par de plataformas en altura -un metro del suelo

⁹ Estas modificaciones están representadas en los planos del edificio del JM bajo el título "El espacio arquitectónico" en la primera parte de este capítulo.

aproximadamente-, a las cuales se accede por escaleras, trepadores con sogas y se puede descender o ascender a través de unos toboganes. Las dos plataformas están conectadas por un puente o pasarela -también en altura- con baranda. Es un juego infantil que suele verse en algunas plazas de la ciudad. Los neumáticos siguen en el mismo lugar.





Estos cambios que se producen en el patio, responden a algunas preguntas que la institución comienza a hacer en relación a ese espacio, que a continuación planteamos.

¿Qué sucede en el patio?

No todas las salas salen en el mismo momento al patio, sino que se han organizado entre las maestras para salir por turnos, en horarios

diferentes. No obstante, en algunos días que hemos observado el patio, están las tres salas juntas. La decisión de no salir todos juntos, tiene que ver fundamentalmente con la posibilidad de que los chicos se sientan más libres y se apropien del patio ofreciendo el espacio con menos cantidad de niños, para que no se golpeen entre ellos cuando corren, o no se agolpen en los juegos –que resultan escasos, al menos hasta la modificación del 2013 que incorpora más juegos,

...nos hemos organizado para no salir todas juntas al patio. Porque el patio no tiene muchos juegos y cuando se juntan muchos chicos es un poco difícil, disfrutan más en grupos más pequeños.
(Maestra, sala de 4, turno mañana, JM)

La etapa del año y específicamente el clima es un factor que determina las horas preferidas para el uso del patio, así por ejemplo en el turno mañana, el horario cercano al mediodía es el elegido en invierno pero no en verano y en el turno tarde sucede algo similar.

...en meses que hace mucho frío, hay que aprovechar el patio temprano, tipo 2 de la tarde y después la actividades adentro.
(Maestra, sala de 3, turno tarde, JM)

Cuando la maestra en la sala plantea “ahora vamos al patio” todos los chicos rápidamente dejan lo que están haciendo, se ponen a ordenar los objetos con los que están trabajando o jugando en la sala para que pronto puedan salir. Es evidente que para los chicos es un momento muy esperado y deseado.

Ha sido escasa la utilización del patio como lugar donde se desarrollen actividades pedagógicas. En una oportunidad se pudo observar el uso del patio como parte o continuidad de una actividad pedagógica que se estaba realizando en la sala; la maestra en un determinado momento les propone a los chicos salir al patio a observar una situación puntual, para luego retomar esa experiencia en la actividad de plástica dentro de la sala. La maestra antes de salir expresa ciertas reglas de juego que tendrá esta salida al patio: “vamos a salir a ver cómo es el árbol, lo van a tocar, cómo es el tronco, las hojas, pero no vamos a jugar y subírnos a los juegos, eso lo vamos a hacer después, si?”. A pesar de las indicaciones de

la maestra algunos chicos se suben a los juegos, de todos modos son los menos y cuando termina la observación, entran y siguen trabajando en la sala. (Registro N° 7, 15/11/13, JM)

Por lo general en el patio se observa un juego libre y recreativo de los chicos. Un grupo importante se encuentra en el arenero, con palas y recipientes; las maestras y una auxiliar están sentadas en una esquina del cerco del arenero; este lugar es el de más sombra. Algunos niños juegan en la casita, entran por la puerta, salen por la ventana y viceversa, tres o cuatro escriben con tizas de colores en el pizarrón que se ha pintado en la pared. Otros niños están en otro sector del patio donde juegan con los neumáticos semienterrados en la tierra, pasando por dentro o saltando arriba de los mismos, otros juegan en el trepador, mostrando gran destreza física. (Registro N° 3, 19/3/10, JM)

Como decíamos, en la institución comienzan a circular algunas preguntas con relación al espacio del patio y como consecuencia se empiezan a tomar ciertas decisiones y plantear modificaciones. Las interrogaciones giran en torno a ¿qué se hace en el patio?, ¿qué se ofrece en el patio a los chicos?, ¿para qué salir al patio?

La profesora de Educación Física plantea que en estos últimos años está viendo que los chicos en el patio están como “desenfrenados”,

Veo entre los chicos, como un movimiento torpe, algo agresivo, siempre van al choque, se pegan como si nada... En una clase está una maestra siempre mediando y en el patio como que eso se libera un poco y están a full entonces (Prof. Educación Física, JM)

La profesora también analiza lo que sucede en el espacio del arenero. Expresa que al principio del año los chicos experimentan en ese lugar, pero a medida que avanza el tiempo, “el arenero comienza a ser un lugar para tirarse arena, se sacan las palas para otro lado, se lanzan las palas como si fueran unas pelotas, ¿por qué el arenero se transforma en eso?”

La docente recupera el espacio del patio como un lugar interesante para que los chicos jueguen libremente, elijan con qué, dónde jugar y con

quiénes compartir ese juego; a lo que apunta con su reflexión es al lugar del adulto en ese espacio, a la intervención pedagógica en el patio. En este sentido, plantea que la estancia de aproximadamente una hora de los chicos en el patio es “mucho”, si solamente las maestras intervienen para que los chicos no se golpeen, no se peleen, o no se tiren arena entre ellos.

Su propuesta es que debería haber otras ofertas de actividades, situación que implica pensar ¿qué sentidos tiene el patio en el Nivel Inicial? El patio en este nivel no tiene el mismo sentido que en la escuela primaria, donde es un lugar para que los chicos se distraigan, por 5 o 10 minutos y luego entren “renovados” a la próxima clase. En cambio en el Nivel Inicial el patio no es utilizado por unos pocos minutos a modo de recreo entre horas de enseñanza, sino que es una parte de la propuesta pedagógica del jardín asignándole un tiempo importante de la jornada escolar. Sin embargo pareciera que hay ciertos rasgos que lo asemejan más al uso que describimos hace la escuela primaria, porque se trata de un espacio de recreación, sin propuestas de actividades pedagógicas. La profesora de Educación Física expresa,

¿Cuál es la función del patio?, ¿Qué queremos que pase cuando los chicos salen al patio?, ¿Para qué salen los chicos de Nivel Inicial al patio? ¿Para jugar libremente, para descargar energía? Habrá que ver cuál es el posicionamiento nuestro como docentes y en función de eso ver qué se ofrece. Hay que dar una gran vuelta de rosca al patio en el Nivel Inicial...Hay cosas que se podrían modificar, ofrecer otras cosas, cambiar los escenarios del patio, como en la sala, y pensar ¿Para qué salen?

4. 7. Algunas notas distintivas sobre los espacios en los casos estudiados

A continuación presentamos y analizamos algunos proyectos y acciones que implementan la EP y el JM y que nos interesa destacar como analizadores de la espacialidad. En todos encontramos reflexiones

y prácticas que apuestan a otros usos y sentidos del espacio escolar mostrando ciertas distancias y diferencias con los usos y sentidos tradicionales.

Hemos organizado su presentación bajo los siguientes títulos:

- Tres instituciones en un mismo edificio. De presencias y ausencias.
- La participación de los alumnos como estrategia de apropiación del espacio. El caso de la mudanza de la biblioteca.
- La centralidad del aula en la escuela primaria ¿Por qué no se usan otros espacios?
- La capacitación como posibilidad de reflexión y cambio en las prácticas pedagógicas en el JM.
- Las salidas y proyectos con otras instituciones.

...la gente de la nocturna no usa las paredes, hay pocas cosas de la nocturna, yo me harté de decirle a la Directora que, en la medida que los chicos no se apropien de la escuela, eran más altas las probabilidades que la rompieran, pero ella nunca quiso usar el laboratorio, porque hubo un chico de la nocturna que robó las 10 placas madres y nos quedamos sin 10 computadoras. Las tenemos ahí, pero sólo los cascarones. Y eso hizo para atrás, para colmo parece que era el abanderado.... pero eso nos podría haber pasado a nosotros! pero se volvieron para atrás. (Directora, EP)

Los alumnos de la Secundaria de adultos, en su mayoría son padres de los niños que asisten a la escuela primaria en ese mismo edificio,

Son todos adultos, en general padres de los chicos de la escuela, así que casi cero posibilidades de que la arruinen, la rompan, los grafitis que tiene la escuela son de los chicos chicos, no de los grandes. Es una lástima que no quieran usar otros espacios. (Directora, EP)

No obstante, de a poco, y muy tímidamente, las instituciones de adultos van ocupando algunos espacios,

Vas a ver que en la Sala de maestros hay una parte de ellos, después adelante al frente de donde nosotros ponemos las efemérides, ellos también han puesto efemérides, pero poco, y adentro de los grados no hay nada... (Directora, EP)

Tres instituciones en un mismo edificio. De presencias y ausencias.

Tres instituciones comparten el edificio; la escuela primaria común ocupa el horario de la mañana y la tarde hasta las 18 horas y a partir de esa hora funcionan el Primario y el Secundario para adultos. El hecho de compartir el edificio hace necesario la construcción de acuerdos, especialmente en aquellos espacios de uso común, como las aulas, los sanitarios, los pasillos, la dirección. Sin embargo, casi no hay signos en las paredes, en las aulas, en los carteles, en la información que se expone, que indique la existencia de estas dos últimas instituciones. Su invisibilidad es casi completa; sólo encontramos un cartel con información en el pasillo central del edificio y no de forma permanente. La directora de la escuela Primaria común nos relata que en reiteradas oportunidades les ha ofrecido que usen todos los espacios de la escuela pero que prefieren no hacerlo. Hace un tiempo hubo un robo en la institución que ha provocado mayor retraimiento del personal de estas escuelas nocturnas en el uso de los espacios

La Directora de la Primaria común valora estos cambios como positivo y lo alienta, sin embargo sostiene que esas instituciones no avanzan porque no quieren “tener problemas”. Esta situación de no ocupar un espacio, refuerza la sensación de que los actores no se han apropiado del mismo, no habría una representación del espacio como propio sino más bien como “de prestado”.

El edificio “muestra y habla” de la escuela primaria común, mientras que las instituciones de “los grandes” (Primaria y Secundaria) casi no se muestran. Podría decirse que en el mismo edificio, atendiendo al nivel o grado de apropiación de los espacios, hay dos tipos de instituciones, una visible, que corresponde a la primaria común, y las otras invisibles,

imperceptibles, las destinadas a los adultos. Estas últimas instituciones parecen fantasmas, apenas palpables.

Esta situación es producto de una multiplicidad de razones, entre las cuales seguramente la implementación que estas propuestas educativas tienen en el marco del sistema educativo provincial y en las políticas sobre esta modalidad también influye sobre esta limitación en la participación y despliegue en el espacio físico e institucional lo que no solo se explicaría por las representaciones institucionales locales y comunitarias.

La participación de los alumnos como estrategia de apropiación del espacio. El caso de la mudanza de la biblioteca

Uno de los cambios en los espacios que “produjo” un lugar lo pudimos observar en la escuela Primaria cuando en el año 2012 se produce la mudanza de la biblioteca. El traslado es de una sala pegada a las dependencias de la Secretaría y la Dirección hacia otra sala ubicada entre la Medioteca¹⁰ y la sala de Informática. Esta decisión responde, según la Directora, al criterio de tener más a mano o concentrados los espacios que funcionan como aulas y concentrar por otro lado, los espacios de Medioteca, Biblioteca e Informática, para potenciar y vincular su uso. Como ya lo señalamos, con este cambio la profesora de Plástica se ve afectada porque ya no contará con un lugar exclusivo para el desarrollo de la actividad sino que compartirá el espacio con la Medioteca. Aunque desde otro punto de vista podríamos sostener que se favorece en términos de diversidad de recursos que ofrece el espacio la Medioteca y la cercanía con la Biblioteca.

Lo distintivo que pudimos observar en el proceso de la mudanza, que se realizó durante casi toda una mañana, fue la participación protagónica de los alumnos de 6to grado. Estaban organizados, algunos en el espacio

10 Cuando se toma la decisión de trasladar la Biblioteca, también se toma la decisión de restituir el espacio previsto originalmente para la Medioteca para esa función, que se estaba usando de aula para un grado. El grado se traslada a la sala de Plástica (que se había obtenido con la división del Laboratorio en dos) y Plástica, que se desarrolla dos veces a la semana, a partir de ese momento comparte el espacio con la Medioteca.

donde era la Biblioteca retirando los libros de los estantes, organizando el traslado de los materiales, otros eran los encargados del traslado a través del pasillo central de la escuela, para lo cual se habían proveído de una superficie de metal con ruedas, aunque también los trasladaban sobre sus brazos y un tercer grupo de alumnos, con la ayuda de la Directora y una maestra, clasificaba y ordenaba el material en el nuevo espacio de la Biblioteca.

Se los ve contentos, disfrutando, divertidos, fundamentalmente los que transportan los libros en el carro. Hay una organización que los alumnos han decidido para esta tarea, también un tiempo y un ritmo. Por lo que puedo indagar la disposición y clasificación de los materiales en el nuevo espacio, será la misma que tenía antes, para facilitar la búsqueda que hagan los usuarios.¹¹

Mientras van sacando los libros del lugar donde estaba la Biblioteca, muchos de ellos se enganchan leyendo los títulos, o abren libros, revistas y leen, interesados en algún contenido. Hay un par de pibes que señalan y hablan de los mapas que están colgados aún en una pared. Una de las chicas parece que es la que decide cual pila de libros puede llevarse el grupo de los compañeros del carro, se los va indicando, estos hacen caso y preguntan antes de levantar cualquier pila de material... en el nuevo espacio los alumnos y la maestra van ordenando, hay material por todos lados, el piso está lleno de libros...es destacada la participación y claridad de los alumnos en las indicaciones para ubicar los diferentes libros o materiales a los compañeros que se suman a la actividad de organizar la nueva biblioteca. (Registro N° 12, 17/4/12, EP)

Dos cuestiones nos interesa plantear con respecto a esta situación de mudanza. Por un lado, la participación de los alumnos, que como describimos es activa, ya que implica toma de decisiones, propuestas de organización, entre otras cuestiones. Esta participación implica un espacio, un lugar importante de los alumnos en actividades sustantivas de la institución. La segunda cuestión es el reconocimiento

11 La división es por un lado, los libros de texto por grado y asignaturas y, por otro lado, los libros de Literatura en general, diccionarios, enciclopedias, etc.

de la posibilidad del otro, en este caso de los alumnos, por parte de los adultos; entendemos que se asienta en la convicción de que el modo y la propuesta de organización que los chicos hagan de la biblioteca, es un modo genuino, aceptado y valorado por la institución y sus miembros. La Directora dice “...no es que ellos ahora acomodan y después venimos nosotros y reacomodamos con otros criterios. Así como ellos los ponen, nosotros lo dejamos porque nos parece que es una buena decisión.” (Registro N° 12, 17/4/12, EP)

No hay simulación por parte de los adultos en el reconocimiento de la participación de los chicos, y éstos lo hacen asumiendo la responsabilidad y proponiendo e implementando un sistema que será para el común de la institución. Los chicos participan, en este caso, de la construcción de lo que es común, en el sentido que la Biblioteca y su organización es de todos, en la institución. Observamos en esta situación el juego entre dominación y apropiación señalado por Lefebvre (1991) al referirse a las *prácticas espaciales*, manifestándose claramente la posición de apropiación, en el sentido de que los sujetos territorializan, construyen territorio, hacen suyo, le ponen el sello propio, se apropian de ese espacio/territorio que es la biblioteca, en contraposición a otros espacios territorializados por relaciones de poder y saber que se imponen, externas a los sujetos, obstaculizando el habitar esos espacios por parte de los mismos. La mudanza y la organización de la Biblioteca se constituyen también, en un espacio de representación, desafiante a los discursos alojados y actuantes en y desde las representaciones del espacio dominante. Los espacios de representación, implican según Harvey (1998), siguiendo la línea de Lefebvre (1991) “invenciones mentales...discursos espaciales...y hasta construcciones materiales, que imaginan nuevos sentidos o nuevas posibilidades de las prácticas espaciales” (p.244)



Alumnos en el espacio de la Biblioteca, sacando los libros para trasladarlos al nuevo espacio donde funcionará la misma (primeras 4 fotos)



Alumnos por el pasillo de la EP trasladando los libros



Alumnos y maestros acomodando los libros en el nuevo espacio asignado a la Biblioteca en la EP.

La centralidad del aula en la escuela primaria ¿Por qué no se usan otros espacios?

Como señalamos en el análisis de la configuración del espacio escolar moderno en el capítulo 2, el aula fue la unidad espacial sobre la que se estructuraron los procesos de transmisión en diferentes momentos de nuestra historia pedagógica (Dussel y Caruso, 1999). Los otros espacios como jardines, patios, dirección, salas de maestros, dependencias para el personal, solo por citar algunos, fueron agregándose paulatinamente y según definiciones de políticas de espacialidad en los diferentes periodos. Hemos analizado cómo el patio y los espacios abiertos, hacia fines del siglo XIX y principios del XX en nuestro país, estuvieron

asociados por un lado, a la incorporación de ejercicios físicos en el currículo escolar, con una orientación militar, y también por otro lado, respondían a preceptos higienistas, de salubridad, orden, y prácticas al aire libre.

En el caso de la escuela primaria pudimos observar la persistencia del modelo centrado en el aula y a su vez el aula asociada a un grado o grupo de estudiantes con la misma edad, con una propuesta de enseñanza común a todos, situación diferente a lo que sucedía por ejemplo en las aulas lancasterianas o de enseñanza mutua, donde convivían diferentes grupos, en diferentes estadios de aprendizaje, de diversas edades. En los dos modelos, se le asigna al docente una centralidad, tanto por la ubicación física como por la coordinación y conducción de la actividad pedagógica.

Recuperamos a continuación algunas reflexiones del equipo directivo y algunos docentes referidas a por qué centran su actividad en el aula y resulta dificultoso implementar actividades en otros espacios de la institución,

Nosotras nos hemos formado en el aula, está marcada a fuego, el pizarrón, tizas y no nos podemos mover de ahí... (Directora, EP)

...esa necesidad que uno tiene de que (los alumnos) estén sentaditos, todos quietos y pensamos que en otros lados se desordenan,...tenemos la necesidad de tener todo fríamente controlado, nunca podemos, pero es nuestro objetivo número uno... cuando salen a una clase al patio las maestras se ponen muy nerviosas y es un día agotador para ellas, entonces dejan de hacerlo, cuando vuelven a ir, los chicos ya se desacostumbraron, y vuelta a lo novedoso, y se desordenan. En cambio si fuera todos los días, ya sería una cosa de todos los días. La única forma que eso se ha ido cambiando es cuando las obligas, "hora de cuento, ir a la biblioteca", "por lo menos 2 o 3 veces tienen que usar el laboratorio", sólo cuando uno baja línea, entonces, a veces enojada, pero va. Algunas se quedan y a otras no las ves más. (Directora, EP)

...las directivas son: traten de usar todos los espacios de la escuela, acuérdense que tienen el aula multimedia. Entonces una trata de planificar el uso de esos espacios en base a los proyectos que hace. Yo me siento muy cómoda en el aula y siento que los alumnos están bien, reciben lo que uno les da. Pero les gusta ir a trabajar a otros lugares. El inconveniente es que tengo que utilizar parte del tiempo para que ellos se adapten a ese pequeño cambio, a esa sorpresa, a esa fuera de estructura que no es lo común y entonces ahí tengo que planificar con ese tiempo de ¡No toquen!... Salí de ahí.... Cuidado! (Maestra, EP)

...si vamos a la biblioteca, lo primero que hacen es ver los libros, hasta que yo los pueda poner en tema, van a tocar todo, van a mirar, o sea esos minutos de reconocimiento del espacio, hasta que podamos entrar en tema y que pongan la cabeza en la actividad. Lo mismo pasa cuando vamos a trabajar al patio, uy si una alegría bárbara y salen corriendo.... (Maestra, EP)

...prefiero trabajar en el aula, vamos a la biblioteca buscamos los libros y los llevamos al aula, a la biblioteca la dejé de usar porque es muy chiquita, somos 30 no hay lugar (Maestra, EP)

Se van instalando ciertas prácticas y les vamos encontrando un lugar, me parece que son las prácticas las que van definiendo las cualidades de los espacios, de hecho con las prácticas de lectura y escritura y de maratones de lecturas, salíamos del aula, íbamos al patio, o distribuíamos los bancos de otra forma, pero éstas prácticas han perdido un poco de lugar, entonces las prácticas de flexibilización de los espacios también. (Vicedirectora, EP)

Algunas cuestiones que nos parecen importantes destacar. Por un lado, el reconocimiento, en este caso de los Directivos, de que el tema de los espacios forma parte de un conjunto de prácticas consolidadas en el formato escolar moderno y que su permanencia y reproducción es realizada por los propios sujetos; como lo plantea la Directora, es una marca “a fuego” en la propia formación docente. Por su parte, una de las maestras sostiene que el espacio del aula es donde se siente cómoda. La comodidad en este caso está asociada al manejo de las reglas de juego del aula, al uso sostenido y permanente de ese espacio y sus efectos de

naturalización que contribuye a la construcción de la sensación de que está todo controlado y bajo su dominio, fundamentalmente porque los sujetos alumnos tienen internalizado estas reglas que definen ciertos modos de estar y ser en el espacio áulico. El docente siente que el aula es su territorio, en el cual ejerce el control y desarrolla su actividad específica, la enseñanza; trasponer los límites de este territorio, torna difuso el ejercicio de su poder y saber. El espacio del aula, como escenario material tiene efectos en las representaciones y los vínculos construidos entre los actores.

A pesar que se reconoce que a los alumnos les gusta y disfrutan de realizar actividades en otros espacios, aparece la sensación de “desorden” de “tiempo perdido” en el relato de los docentes cuando se plantean estas actividades. Resulta difícil para los docentes incorporar “la novedad” que dicen experimentan los alumnos cuando salen, al patio, a la biblioteca, a sus propuestas de enseñanza. Esta “novedad”, “fuera de estructura”, es vivida como una dificultad, un escollo que produce pérdida de tiempo y desorden. ¿Qué es lo que sucede? ¿Por qué la dificultad en el uso de otros espacios?

Advertimos que está ausente, alguna reflexión del por qué sería más conveniente o más rico trabajar en otros espacios, poder visualizar y descubrir sus potencialidades, los beneficios, el plus que tendría el trabajo pedagógico en otros espacios de la escuela o en otros espacios fuera de la misma, en comparación a las ventajas que reconocen en la permanencia en el aula. No obstante, la experiencia que relatamos en las clases de Educación Física cuando se realizan salidas a la plaza de los Algarrobos, que posibilita conocer el nuevo barrio del que provienen muchos de los nuevos alumnos y aportar a la construcción de un encuentro entre alumnos y docentes, como así también otras salidas y paseos que se implementan, evidencian otras posiciones y prácticas en la institución.

Desde el equipo directivo, se insta a los docentes a que se usen todos los espacios de la escuela, y esta solicitud es registrada por los docentes y cumplida de forma variable en su ejecución y sostenimiento en el tiempo. Pareciera que la directiva tiene poca o limitada efectividad,

según el relato de los propios directivos y docentes. Quizás la reflexión que los directivos realizan respecto a ciertas experiencias implementadas, en las que observan que los usos de otros espacios, o la distribución diferente de los mismos están asociados fuertemente a las propuestas o prácticas pedagógicas, sea la oportunidad para pensar sobre la articulación espacio-pedagogía y profundizar el concepto de que el espacio educa. (Viñao, 1996)

La capacitación como posibilidad de reflexión y cambio en las prácticas pedagógicas en el JM

En el Jardín una nota a destacar y subrayar en relación al tema de los espacios es la paulatina visibilidad que esta temática ha ido adquiriendo en los últimos años. Para que esto sucediera fue fundamental una propuesta de capacitación del equipo de Asesoramiento Pedagógico del Nivel Inicial Municipal en torno a revisión de prácticas, rituales y rutinas en el Jardín. Esta capacitación se realizó durante el año 2012 con los equipos docentes de las 37 instituciones de Nivel Inicial de la Municipalidad y estuvo organizada en dos instancias, una de ellas hizo foco en el espacio de la sala y la otra en el espacio del patio. En esta capacitación según el personal de la institución se trataron aspectos tales como ¿qué hay en las paredes de la sala?, ¿cómo pensar una mejor distribución del espacio en la sala y en el patio para ofrecer mejores lugares a los chicos?, ¿qué otros espacios de la institución se pueden usar?, ¿qué cosas podemos sacar para dar lugar a los chicos, a sus juegos, a sus aprendizajes, a sus producciones?

Según la Directora y las maestras entrevistadas esa capacitación les permitió realizar algunos cambios y reafirmar otros que ya se habían realizado. En este sentido, se explican las decisiones de bajar los pizarrones y los frisos a la altura de los niños para que estos puedan mirarlos más cómodamente e intervenir en ellos; el mejoramiento del equipamiento del rincón del hogar, dotándolo de más elementos para favorecer y enriquecer el juego simbólico; la reubicación de las mesas de la sala hacia los laterales despejando el centro de la sala y abrir el espacio para el desplazamiento de los niños y el juego en el piso; la utilización de los pasillos para realizar “rincones ad hoc” como por

ejemplo el supermercado o para implementar juegos matemáticos.

Las maestras tienden a ocupar toda la sala con el mobiliario, pero la sala de nivel inicial tiene que tener espacio para andar, si tiene a los chicos siempre sentados alrededor de la mesa, que pinten ahí, que trabajen con masa ahí, que desayunen ahí, y los chicos cuando juegan quieren sentarse en el suelo... pensar este espacio del nivel inicial como un espacio de posibilidades...cuesta, como que uno lo tiene naturalizado, volvimos a revisarlo... también se resignificaron los pasillos, por qué no trabajar en otros espacios que no sea la sala?... se armó un supermercado fuera del aula, en el pasillo... los pasillos fueron ganando lugar. (Directora, JM)

La capacitación se constituyó en la posibilidad de mirar, analizar y preguntar sobre ciertas prácticas que en el Nivel Inicial aparecen como naturalizadas. También como consecuencia de estos espacios de reflexión se tomó la decisión de recibir a los niños a principio de año con las paredes de las salas despejadas, sin decorar, como un espacio abierto que espera constituirse en un lugar a partir de las producciones y trabajos propios de los alumnos.

El espacio de la Dirección, no queda fuera de esta reflexión,

La dirección también es un lugar para los chicos, ellos saben que pueden venir, que tienen libros, juguetes, que hay una sillita del tamaño de ellos, está pensada para ellos. (Directora, JM)

La otra instancia de la capacitación que hace foco en el patio trabajó en torno a resignificar este espacio a partir de la pregunta ¿qué ofrecemos en el patio a los niños? Según la capacitadora, una profesora de Educación Física que se desempeña en el Nivel Inicial Municipal, es necesario darle una vuelta al espacio del patio ofreciendo otros recursos para los chicos pero también redefiniendo la propuesta del docente en esa instancia. A partir de reconstruir, con el aporte de los equipos docentes y directivos que asistieron a la capacitación, una imagen o fotografía de “lo que sucede cotidianamente en el momento del patio” destaca lo siguiente,

Las maestras en el patio estaban sentadas, retaban a algún chico. Esa es la intervención que tiene el docente en el patio “no se tiren

arena”, “no corran”, “no te escondas ahí”, es una cosa cíclica, te levantas, retas a los chicos, te sentás... y salió que las maestras se involucraban bastante poco, que el patio no era dar clases... Yo he visto chicos sentados todo el año en el patio, y pregunto “qué pasa con Juan” y responden “y él es así”, y no es así. ¿Qué pasa si un chico no juega? hay que indagar...Entonces, trabajamos sobre ¿qué y cómo ofrecer? (Prof. de Educación Física, JM, Capacitadora)

Producto de esta capacitación se pudo acordar en el Jardín una grilla de actividades para desarrollar en el patio según los días de la semana, la utilización de diferentes elementos y recursos –aros, palas y baldes para el arenero, juegos- y la incorporación del mangrullo y otros juegos como trepadores y subibajas que se relató en el apartado sobre el patio del Jardín.

Fue revisar el espacio del patio y qué actitud teníamos nosotras, siempre es una actitud de cuidado, pero me siento y ¿sólo los miro?, ¿cuál, cómo es esa intervención? Y en relación a esto tomamos decisiones institucionales (Directora, JM)

Nos hacemos algunas preguntas considerando estos cambios que se produjeron en el Jardín, ¿qué motiva estas interrogaciones, estas reflexiones sobre ciertas prácticas naturalizadas en el Nivel Inicial, entre ellas las referidas particularmente a la disposición y al uso de los espacios?, ¿sobre qué discursos e ideas se montan estas propuestas de modificaciones?, ¿qué se está disputando, qué está en juego en estas propuestas?

En el capítulo 2 de este trabajo planteamos que la Escuela Nueva, en sus diversas y variadas vertientes, significó la irrupción de ciertos replanteos respecto a la educación. Lo común a estas diversas propuestas denominadas escolanovistas era su rechazo al orden de la comunicación catequística y a los retoques “científicos” de los normalizadores. Consideraban que la enseñanza no debía ser homogénea, sino adaptarse a la naturaleza del niño, esta naturaleza era buena, flexible y variada. Esta concepción estaba en la base de las iniciativas de modificación de la enseñanza y el aula. Así pueden reconocerse propuestas como la

de William Heard Kilpatrick (1871-1965) que basó su didáctica sobre la idea del trabajo en el aula en pequeños grupos, como una forma que equilibra las necesidades individuales pero no aísla al niño de sus compañeros; o la propuesta de Montessori (1870-1952) sobre el tamaño del mobiliario acorde con el de los pequeños y la simplificación de todas las barreras físicas del espacio educativo, priorizando métodos para ejercitar los sentidos a través de los materiales didácticos más que a través del docente. (Dussel y Caruso, 1999) Como puede advertirse muchos de los postulados de los escolanovistas están presentes o pueden reconocerse en las prácticas que hemos descripto en la actualidad.

No obstante, en las reflexiones y eventuales acciones que se realizan en el Jardín, observamos un desplazamiento que implica un viraje de los discursos centrados en el desarrollo infantil, al niño como sujeto de derecho y la adhesión y reconocimiento de la diversidad en las formas de ser niños, en lugar del niño en singular, que poco representa la diversidad de formas de transitar esta etapa de la vida según las condiciones sociales, económicas, culturales, etc. Los marcos legales vigentes en nuestro país reconocen el derecho a la educación como un derecho individual y social, en consonancia con la Declaración de los Derechos del Niño (1959), la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) incorporada a nuestra Constitución en el año 1994, cuestión que implica considerar al niño como ciudadano, con igualdad de derechos y al Estado como garante y responsable de las condiciones para poder ejercerlos. Las políticas educativas actuales en nuestro país se enmarcan en este nuevo paradigma y los diseños curriculares de los diferentes niveles educativos incorporan entre sus contenidos y enfoques esta perspectiva. Entendemos que este discurso referido al niño como sujeto de derecho atraviesa y explica en parte las reflexiones e interrogaciones que la propuesta de capacitación plantea para el conjunto de las instituciones del Nivel Inicial Municipal.

Silvia Serra (2007) señala algunos pasajes en el territorio de la pedagogía que pueden ser pensados como desplazamientos que alteran sus límites. Uno de estos desplazamientos lo reconoce en el pasaje *del alumno al niño*. Sostiene que si la pedagogía desde sus inicios es matriz donde, a la vez que se consolida el estatuto de la infancia, se inviste a ese niño

con la categoría de alumno, actualmente es posible reconocer algunas mutaciones como el plural de infancias y el ingreso de la subjetividad infantil en el espacio escolar.

Teniendo en cuenta lo planteado, entendemos que en el espacio del Jardín, conviven simultáneamente disposiciones, usos y rutinas de los espacios que tienen sus raíces en diferentes y hasta contradictorios modelos o perspectivas pedagógicas como son el normalismo y el escolanovismo, a los cuales se ha sumado últimamente, desde fuera de la pedagogía, la perspectiva del niño como sujeto de derecho, que se pone en juego en algunas preguntas, reflexiones y decisiones puntuales que se realizan en espacios de capacitación en el marco de los diseños curriculares y las regulaciones del sector educación.

Es importante aclarar que la perspectiva de los derechos del niño, no es exclusiva del Jardín, también pudimos observarla en la escuela Primaria en diferentes instancias, del mismo modo que el reconocimiento a la diversidad de modos de transitar y ser infancias.

En relación a lo dicho nos hacemos las siguientes preguntas: ¿hasta qué punto estos nuevos discursos representan una mutación en la configuración escolar?, ¿qué eficacia, qué conexión tienen estos discursos en la alteración de ciertas prácticas y rutinas espaciales? Son interrogantes acerca del alcance en la institucionalización de estos discursos y sus efectos en las prácticas y concepciones de espacialidad.

El filósofo y sociólogo francés Jean Baudrillard (2001) plantea una distinción entre mutaciones verdaderas y otras que no lo son. Cuando “la mutación no es verdadera, se vuelve perversa: es la rehabilitación. Rehabilitar, en el sentido jurídico es devolverle a alguien las cualidades que se le habían negado previamente.” (pág.66) El autor se refiere críticamente a las acciones que en arquitectura “lavan la cara” a edificios con valor cultural e histórico pero no se trabaja su relación con el contexto, con el espacio social donde están emplazadas estas construcciones. La situación en la que se sobrepasa el marco de la rehabilitación es cuando se cambia radicalmente de uso y se va por la conquista de nuevas cualidades de esos espacios. Esto es “una

mutación que opera un real desfase en la lectura estética del lugar.” (pág. 88) Y se pregunta si todo acto de transformación es un acto cultural tan esencial que implica tanto como una creación *ex nihilo*? Responde que la historia ofrece bellos ejemplos de arquitecturas que se logran por sedimentaciones, por complementariedad.

La reflexión de Baudrillard nos posibilita preguntarnos ¿cuánto y cómo la espacialidad escolar ha mutado, conquistando nuevas cualidades, desde el momento en que comienza a circular el discurso que concibe a los niños desde una perspectiva de derechos? O simplemente ¿se trataría de una rehabilitación, a modo de un “lavado de cara” superficial, que no logra atravesar y generar una nueva estética del lugar? Las posibles respuestas a estas preguntas no se vinculan estrictamente con registros a nivel de la espacialidad sino que se relacionan con un complejo entramado de historias, políticas, prácticas y discursos que exceden lo espacial y que configuran los modos actuales de hacer y ser escuelas.

Las salidas y proyectos con otras instituciones

Ambas instituciones tienen salidas con los alumnos y maestros a otros lugares, en el horario escolar. Una institución con la que ambas se relacionan es el Centro de Salud del barrio 16 de Noviembre, la escuela Primaria con un proyecto de educación sexual para los alumnos de 6to grado (Registro N° 8, 28/7/11, EP) y el Jardín con un proyecto de Literatura.

Este último articula varias instituciones de la zona, entre ellas escuelas de diferentes niveles del sistema. Como hemos señalado, el proyecto de Literatura tiene un lugar central para el Jardín, fundamentalmente a partir de la creación de la biblioteca o Rincón Literario. Hace unos años, cuando la Directora del Jardín fue invitada a formar parte de una red de instituciones de la zona; ella propone como eje de trabajo de ese proyecto interinstitucional, la lectura, la Literatura. Su propuesta es aceptada por los integrantes de la red y al proyecto se lo denomina “Comunicándonos”, el cual hace foco en la animación a la lectura, la literatura y la comunicación.

En el marco de las actividades de este proyecto, el JM propone crear una biblioteca en la Sala de espera del Centro de Salud del barrio 16 de Noviembre. Uno de los objetivos es ofrecer y acercar los libros a la comunidad y aprovechar ese espacio, para que los niños y adultos lean mientras esperan ser atendidos.

A continuación se reconstruye lo sucedido el día de la inauguración de la biblioteca en base al registro realizado de esa situación.

Son las 10:10 de la mañana, llego al Jardín. Ese día la Directora me comentó que inaugurarán la biblioteca en la sala de espera del Centro de Salud. Del jardín va la Directora y una maestra que realizará una lectura. Salimos las tres de la institución y nos dirigimos a la escuela secundaria que queda al lado. Mientras les pregunto por qué no van los chicos del jardín la directora me dice que había dispuesto que hasta julio no salgan, pero que la verdad hubiera estado bueno que a esta actividad fueran. La maestra trae unos tubos de diferente largo, decorados con colores, que se llaman “murmuradores”. A través de ellos una persona le dice a otra, al oído, un verso, una frase, un poema, etc.

Cuando estamos entrando a la escuela secundaria, salen a nuestro encuentro la Directora, una profesora de literatura y un grupo de aproximadamente 30 alumnos. Nos saludamos y emprendemos juntos el camino al centro de Salud. Pregunto y me dicen los alumnos que son de 3ro “C”. En el camino las directoras van conversando, en otro momento la directora del secundario charla con dos de sus alumnos. Escucho que hablan de los recorridos que hacen en bicicleta y que hace poco han ido a las sierras. Se los nota contentos a los jóvenes estudiantes, dialogan entre ellos y se ríen, mientras caminamos. Son entre 6 y 7 cuadras las que tenemos que recorrer.

Llegamos al Centro de Salud; hay bastante gente en la sala de espera, mujeres con niños pequeños, gente mayor, algunos hombres, en realidad no queda claro si están esperando al médico o están por la inauguración de la biblioteca. En la sala de espera hay varios carteles informativos relacionados a enfermedades y campañas sanitarias, en un rincón de la sala se observa un mueble amarillo con estantes y algunos libros, al lado un afiche rojo que

dice “10 de mayo 10:30 hs. inauguración de la Biblioteca en Centro de Salud”

La trabajadora Social del Centro de Salud, se dirige a los presentes y dice unas palabras que dan inicio a la inauguración. La gente se nuclea. Cita a Paulo Freire, en varias oportunidades y cierra planteando que el aprendizaje colectivo está mediado por la palabra. Luego la maestra del Jardín lee un cuento, la escucha es atenta. Los estudiantes de la escuela secundaria se han dispuesto en círculo. Detrás de un mostrador, hay tres personas con delantal blanco, supongo que son médicos o enfermeros. El psicólogo de la institución también está presente; veo que de los consultorios salen dos médicos a mirar lo que sucede. De todas maneras la atención en esos dos consultorios no se detiene, entran y salen pacientes mientras en la sala de espera se desarrolla esta actividad de lectura. Hay varias mamás con niños pequeños que están sentadas escuchando. Termina la lectura del cuento, aplausos.

Veo a un niño de unos ocho años que entra con su mamá al Centro de Salud y se acerca a la maestra del Jardín y la abraza. Probablemente ha sido su maestra. La maestra dice que trajeron de regalo un libro de Gustavo Roldán para incorporar a la biblioteca y que tienen historias de dragones.

Luego comienza la participación de los alumnos del secundario, unos diez leen pequeños relatos, historias cortas inventadas por ellos. Algunos se muestran vergonzosos, sin embargo se animan y leen. Otros resultan graciosos en su lectura y la gente se ríe.

Luego una alumna de la escuela primaria municipal lee unas palabras de despedida que hacen alusión a la lectura y establece una relación entre la lectura y la salud. Finalmente, la directora de la Escuela primaria entrega para la biblioteca unos libros infantiles. La trabajadora social cierra el acto, y deja en claro que esta actividad se enmarca en el proyecto “Comunicándonos”. Aplausos.

La gente se saluda, hay un muy buen clima. (Registro N° 6, 10/5/10, JM)



Alumnos de la escuela secundaria, profesores y directivos del JM camino a la inauguración de la Biblioteca en la Sala de espera del Centro de Salud. Año 2010.



Sala de espera del Centro de Salud del barrio 16 de Noviembre. Año 2010.



Alumnos de las escuelas en la inauguración de la Biblioteca en la Sala de espera del Centro de Salud del barrio 16 de Noviembre. Año 2010.

Esta actividad se constituye en una experiencia que expande los límites físicos y simbólicos del JM. Se trata de una experiencia que posibilita otros espacios diferentes a los tradicionales. Más adelante se retoma esta cuestión con una reflexión que incluye también lo que sucede en la escuela primaria.

Por su parte, la escuela Primaria tiene varias salidas con objetivos pedagógico-didácticos, como la que realizan los alumnos de 5to a la Laguna de Mar Chiquita o a Embalse de Río Tercero, el paseo por el nuevo barrio y la plaza de los Algarrobos en la clase de Educación Física, la visita con la murga organizada por los alumnos a otras instituciones escolares, la bicicleteada a un parque cercano, entre otras. A continuación se reconstruye, a partir del registro realizado, los momentos previos a la bicicleteada.

Los alumnos de 5to grado hoy se van de paseo en bicicleta hasta un parque municipal que queda a unas veinticinco cuadras de distancia. Hay chicos en bicicleta afuera de la escuela y también algunos adentro. Algunas madres han acompañado a sus hijos y están en la puerta de la escuela. Otras entraron y están en el hall de ingreso.

Llega la vicedirectora en bicicleta, saluda a los chicos que están afuera se asoma al hall y dice:

- Ningún chico con la bici adentro, todos afuera. Fabio, no quiero a nadie adentro con las bicis, chau. Acá afuera esperen, vamos.

En la entrada de la escuela siguen agrupándose los chicos con la Vicedirectora; ella verifica quien no tiene bicicleta y en función de la cantidad, llamarán a remises para que trasladen a esos chicos. El trato que han hecho es que quien va en remis, vuelve en bici trocando con un compañero el lugar en el remis.

Los alumnos hacen una fila a lo largo del cordón de la vereda frente a la escuela, montados en las bicis, preparándose para salir. La Vicedirectora dice:

- Yo voy adelante, nadie va delante de mí. Y la seño Naty, va al final, nadie va detrás de ella. ¿Sí? También van las seños Sole, Mercedes, Cari.... Siempre nos vamos a ir esperando, son 25

cuadras, no se toma agua, no se abre la merienda, no se sacan la mochila, mientras andamos. Si me canso respiro bien hondo y trato de mandar oxígeno a los músculos. No es carrera, vamos a ir despacito, a la una vamos a estar de vuelta. Formen la fila.

Sale la fila, los chicos están muy contentos, algunas madres saludan, otros chicos del barrio los miran pasar desde la vereda. La Directora los despide. Detrás de las bicicletas van dos remises con chicos que no trajeron bicicleta. (Registro N° 1, 17/5/11, EP)

...en las paredes del pasillo central han cambiado los registros de las actividades... donde estaba anunciada la bicicleteada, ahora han registrado cómo les ha ido. Los afiches contienen información de las cosas que vieron, el tema de la basura, diferentes tipos de materiales orgánicos (corteza de árbol, pasto, hojas) están pegadas y colgadas en la pared, veo relación con algunos afiches y temas que están en las aulas. Hay un cartel que dice “Ya volvimos de la bicicleteada y ahora nos vamos a Mar Chiquita”, el mismo dibujo que anunciaba la bicicleteada se utiliza ahora para visualizar un nuevo destino con un dibujo de una laguna y flamencos, realizado por una alumna. (Registro N° 2, 20/5/11, EP)



Registro gráfico realizado por docentes y alumnos, sobre las paredes del pasillo de la EP, que da cuenta de las diferentes salidas institucionales. Año 2011.





Las salidas en la escuela Primaria, no son asumidas por todos los miembros del equipo de la institución; una de las vicedirectoras –con apoyo de la Directora- es quien las motoriza y algunas maestras y profesores se suman a la iniciativa. Esta es una tensión que no solo se produce hacia el interior de la escuela sino que también hay resistencia por parte de algunas de las instancias ministeriales de la cartera de Educación, que se manifiesta en la burocratización del procedimiento para lograr la autorización de la salida

...una de las vicedirectoras comenta que tienen que presentar un montón de papeles burocráticos para llevar a los chicos de paseo,... Nación se maneja más simple, sólo con declaración jurada de los padres, así fue cuando fueron a los hoteles de Embalse, mucho más sencillo. (Registro N° 2, 20/5/11, EP)

Como ya señaláramos, las salidas, los paseos se constituyen en una grieta, en un intersticio, que en palabras de Rockwell (2006) significan una *resistencia*, una fuerza que se opone a otra fuerza que se considera activa. En nuestro caso un grupo de directivos y docentes opone resistencia al mandato activo –de la propia institución y de la burocracia ministerial- de mantenerse quietos, previsibles, de no trasponer los límites de la propia escuela, de no salirse de la rutina, organizando y sosteniendo una propuesta de salidas y de intercambio con diferentes instancias del exterior, que como observamos luego se retoman y se trabajan pedagógicamente en la escuela.

Otra lectura posible a estas situaciones de salidas y/o acciones

articuladas con otras instituciones, nos las posibilitan Deleuze y Guattari (2009) con el concepto de *rizoma*. Los autores sostienen que *rizoma* no es una raíz sino un “tronco subterráneo...el rizoma posee muy diversas formas, desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos, hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos” (págs. 29 y 30). Proponen este concepto-metáfora como alternativa a la idea tradicional de vinculación o encadenamiento de tipo deductivo y lógico, una concepción que sostiene estructuras arborescentes o jerárquicas. Estas últimas, remiten a un centro, a un tronco común, como origen y desarrollo de las ramificaciones. Este tipo de pensamiento o explicación, según los autores, ha sido lo predominante en la modernidad. Los sistemas árbol-raicilla, carecen de conexiones con el afuera, pueden pensar cierta multiplicidad pero siempre remitiéndose a la unidad. En cambio pensar lo rizomático –el pensamiento rizoma- posibilita la multiplicidad, rompe con la unicidad y la linealidad del saber, del relato. Deleuze y Guattari enuncian seis caracteres generales o principios del rizoma: conexión, heterogeneidad, multiplicidad, ruptura del significante, cartografía, calcomanía.

Según los principios de conexión y de heterogeneidad, cualquier punto del rizoma puede ser vinculado con cualquier otro punto, a diferencia del árbol y la raíz que siempre fijan un orden unidireccional. El pensamiento rizoma remite a la multiplicidad. Como la lengua que no es una unidad en sí misma sino un cúmulo de dialectos. Por momentos se estabiliza, hace bulbos, aunque su evolución se sigue desarrollando mediante flujos subterráneos. Si se encierra en sí misma comienza a perder intensidad. Necesita lo heterogéneo y las conexiones con el afuera. Encerrarse en sí mismo es impotencia. El rizoma se conecta continuamente con lo diferente.

Esto remite al principio de multiplicidad. Lo múltiple es dejar de subsumir lo heterogéneo bajo el abrigo de lo uno. En un rizoma continuamente hay líneas de fuga. Sólo existe unidad cuando la multiplicidad es capturada por el poder del significante, o en un proceso de subjetivación en el que la unidad es sobrecodificada. Las multiplicidades se definen por el exterior: por la línea de fuga o de desterritorialización.

El cuarto principio de ruptura del significante, está asociado a que un rizoma puede ser roto en cualquier parte y vuelve a brotar, en esta o aquella línea, incluso en otras.

Todo rizoma comprende líneas de segmentariedad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, pero también líneas de desterritorialización por las que huye sin cesar. Hay fracturas en el rizoma... líneas de fuga.... el riesgo es que en ellas reaparezcan organizaciones que reestratifiquen... que reintegren el poder a un significante. (pág. 36)

El quinto y sexto principio, de cartografía y calcomanía refiere a que “El rizoma no obedece a ningún modelo estructural o generativo... el eje genético o la estructura profunda son para nosotros, ante todo, principios de *copia*...la lógica del árbol es una lógica *de la copia* y de la reproducción” (pág. 41). En cambio, el rizoma es *mapa*. El mapa es abierto, capaz de ser conectado en todas sus dimensiones, alterable, puede recibir frecuentemente modificaciones. El rizoma tiene siempre múltiples entradas, “la madriguera es un rizoma animal que presenta una clara distinción entre la línea de fuga como vía de desplazamiento y los estratos de reserva o de hábitat.” (pág. 42) El calco siempre debe ser colocado sobre el mapa para realizarse. Por el contrario, el mapa es una interpretación del territorio y, a la vez, sirve para recorrerlo en varios sentidos posibles. La copia convierte al mapa en imagen. “Lo que la copia reproduce del rizoma o mapa son solo los puntos muertos, los bloqueos... cuando un rizoma está bloqueado, arborificado, el deseo no pasa.” (págs. 44 y 45)

“Existen en los rizomas, estructuras de árbol o de raíces, e inversamente, la rama de un árbol o la división de una raíz pueden ponerse a brotar en forma de rizoma...La contabilidad y la burocracia proceden por copia; pero también pueden ponerse a surgir, a lanzar tallos de rizoma, como en una novela de Kafka.” (págs. 46 y 47)

Un acontecimiento microscópico a veces altera por completo el poder local.

La escuela como institución moderna se erige como espacio de unicidad; en nuestro país fue uno de los principales dispositivos para la homogeneización de lo diverso, un espacio de transmisión de valores, normas y conocimientos que pretendían ser comunes a todos y que implicó en la mayoría de los casos, la obturación de otros saberes y concepciones del mundo de los sectores o grupos menos favorecidos. La escuela significó la territorialización de un proyecto dominante en el cual subyacía un optimismo pedagógico, que consideraba que a través de la educación podrían producirse cambios en el orden económico, político y social. El modelo de sistema educativo se nutrió de diferentes influencias ideológicas que se fueron amalgamando: el Liberalismo, y sus postulados para la formación de ciudadanos con derechos y obligaciones; la Ilustración, con la idea de que la educación aportaría a la consolidación de un nuevo orden para lo cual instaló las propuestas de obligatoriedad, gratuidad y laicidad y el Positivismo que sostenía que la escuela era el lugar donde se transmitía la cultura legítima más evolucionada y válida, fundada y avalada en criterios científicos (Pineau, 2001). Este modelo de escuela moderna, de los siglos XIX y principios del XX, se ha visto interpelado por los importantes cambios culturales y sociales de estos últimos tiempos (Tobeña, 2011; Tiramonti, 2004).

En este marco, nos interesa plantear que ciertos movimientos y acontecimientos en las instituciones que constituyen nuestros casos de estudio, pueden leerse como desplazamientos o líneas de fuga respecto al modelo escolar territorializado, organizado y significado de forma única y homogénea. Estos movimientos, se producen en el encuentro con el afuera de la institución, tienen que ver con el traspaso de las fronteras físicas/materiales y simbólicas. En esas salidas y articulaciones con otras instituciones como extensiones de la institución, en esos desplazamientos, se construyen otros significados del espacio escolar. Esto sucede en la creación de la biblioteca en la sala de espera del Centro de Salud, la visita al Museo Genaro Pérez en el centro de la ciudad, por parte de las salas de 4 años, proyectadas por el Jardín; la bicicleteada de la escuela Primaria; también en la salida a la plaza, propuesta por la profesora de Educación Física de la escuela Primaria, que habilita el encuentro entre los alumnos a través de conocer el nuevo barrio.

Todas son experiencias que extienden los límites del espacio de la escuela. Significan una expansión, a modo de rizomas que crecen y se extienden sobre el territorio social, no como una copia sino en el sentido de mapa que plantean Deleuze y Guattari. Por lo cual sostenemos que lo que sucede en la Sala de espera del Centro de Salud, el recorrido de la clase de Educación Física por el barrio de los chicos “nuevos” de la escuela, y la bicicleteada son modos de lo escolar, la escuela está y se produce ahí, pero con un desplazamiento del sentido tradicional, se desterritorializa, no solo físicamente sino produciendo otros sentidos y significados, por la posibilidad de otras interacciones y penetraciones entre lo social y lo escolar. Las salidas a la Laguna de Mar Chiquita, el alojamiento en los hoteles de Embalse, la visita al Museo de Arte, brindan una experiencia diferente y, quizás para muchos alumnos de esos contextos, es la única posibilidad de conocer y trasponer los límites de su propia realidad cotidiana. En el caso, de la biblioteca y las acciones de animación a la lectura en la Sala de espera del Centro de Salud, son el Jardín y las otras escuelas creando las condiciones y la oportunidad para que en esos espacios suceda algo diferente, a partir del potencial simbólico de la lectura. Con esto, las instituciones educativas incrementan y diversifican la relación con la comunidad y a la vez ésta modifica su visión, percepción y representación de aquellas. Se trata de un movimiento de desterritorialización que territorializa en un nuevo espacio, que implicó un desplazamiento y la aparición de nuevas y diversas capas en la interacción.

También hay desplazamientos novedosos dentro del espacio escolar, que implican puntos de fuga, quiebres, nuevos planos e interacciones, y que posibilitan otros sentidos de la espacialidad, diferentes a la tradicional y disciplinaria. Modos de desterritorialización en los límites del edificio, modos rizomáticos que desafían la estructuración arbórea, referida a un centro y a un único modo de extensión. Nos referimos a aquellos nuevos espacios que los sujetos habilitan para alojar un proyecto como el de Literatura en el JM, o la Jornada Extendida en la EP, que implican un cambio en la mirada y la construcción de otros sentidos, hay algo de lo viejo que se desliga y posibilita la construcción de lo nuevo (Cerletti, 2004). También los alumnos son actores en estas construcciones, como el caso de lo que sucede en el patio durante el recreo, o en el aula,

encontrando un “punto ciego” que escapa de la lógica de control adulto, hablan de resistencias y reapropiaciones del espacio escolar tradicional. Otro ejemplo es lo que sucede en el Club de Amigos y en la mudanza de la Biblioteca, en donde la producción del espacio es conjunta entre adultos y niños, pero es posible por la habilitación y la confianza en el otro, en este caso en el niño, por parte del adulto.

4.8. Conclusiones del capítulo

En este último capítulo, compuesto de dos partes, hemos abordado la experiencia cotidiana de los sujetos en el espacio escolar. Ese estar allí, como planteamos en el apartado metodológico, nos permitió acercarnos a las formas de existencia material de las escuelas y relevar el ámbito en el que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar (Rockwell y Ezpeleta, 1983)

Intentamos, a través de relatos contruidos a partir de los registros – escritos y de imágenes- describir y dar cuenta de la espacialidad escolar en las dos instituciones que forman parte de nuestro campo empírico, atendiendo tanto a las formas naturalizadas, transmitidas social y culturalmente, como aquellas otras que significan un desplazamiento o movimiento respecto de las primeras.

En la primera parte del capítulo sostenemos el supuesto de que ciertas cuestiones referidas a la espacialidad en la escuela se explican por el vínculo de la misma con el contexto social cercano, local. Sin por ello desconocer la influencia de las configuraciones históricas del espacio escolar, que como planteamos en los capítulos anteriores, su efectividad descansa fundamentalmente en la invisibilidad de los mecanismos y la fuerza de la naturalización. En este sentido, el conocimiento sobre los barrios, el lugar que las escuelas tienen en el mismo, y también las políticas educativas jurisdiccionales que las atraviesan, nos permitieron entender, en la segunda parte del capítulo, los sentidos contruidos respecto a determinadas acciones y decisiones que las escuelas toman en torno a la espacialidad, como el caso del proyecto de Literatura en el Centro de Salud y las salidas de la Escuela Primaria por el barrio donde

viven los alumnos nuevos. También señalamos cómo las políticas migratorias gubernamentales y los intereses del mercado inmobiliario, impactan en las comunidades e instituciones, interpelando identidades, modos de existencia y creencias consolidadas en las mismas. Así pudimos mostrar las vinculaciones entre procesos macro y micro sociales, en los cuales el contexto local es atravesado por lógicas de nivel macro -las características del nuevo barrio plan o el programa de Jornada Extendida, por ejemplo- ante las cuales los actores sociales y grupos se resisten, se reacomodan, se apropian y las transforman, produciendo cambios en su propia configuración. (Morley, D., 2005; Massey, D., 2005)

También en la primera parte del capítulo, analizamos espacios físicos específicos como el umbral, el hall de ingreso, los pasillos, la dirección y la sala de maestros puntualizando en cada uno de ellos los sentidos que los sujetos y las instituciones fueron construyendo en su uso. Señalamos y analizamos algunos componentes de la distribución espacial en el Jardín Municipal, vinculados a las corrientes pedagógicas escolanovistas, y otros de la Escuela Primaria herederos de la tradición normalista, aunque observamos que en ambas instituciones no hay una adscripción a una única pedagogía sino más bien la convivencia y la superposición de diferentes propuestas pedagógicas y educativas, que a la vez se configuran entre las políticas educativas de espacialidad, representaciones del espacio y los espacios de representación que los sujetos producen (Lefebvre, 1991; 1976).

En la segunda parte del capítulo, centramos nuestra atención en los espacios de las clases, los recreos y el patio. Espacios centrales en la producción pedagógica y en la vida cotidiana de la escuela. Señalamos en los mismos aquellas cuestiones que representan continuidades respecto a las concepciones del espacio escolar tradicional, pero estuvimos especialmente atentos a aquellas otras que significaran un desplazamiento, un cambio respecto a las primeras. Es así que dimos cuenta, tanto en el Jardín Municipal como en la Escuela Primaria, de resistencias, apropiaciones y reapropiaciones de los espacios por parte de los sujetos. En este sentido analizamos tanto modificaciones que implican la articulación con el afuera y la expansión de la escuela,

como movimientos y desplazamientos internos en el marco del edificio escolar. En todos estos casos fueron los sujetos, tanto adultos como niños, los que cambiaron sus posiciones, posibilitando nuevas interacciones y sentidos.

En las clases señalamos prácticas espaciales que aseguran su producción y reproducción, prácticas para nada neutras sino que más bien son potentes transmisores de ideologías, en la configuración de espacios físicos, relaciones de saber y poder (Quiceno Castrillón, 2009; Oslender, 1999). Prácticas espaciales (Lefebvre, 1991) que coexisten, se superponen y se producen en simultaneidad, en un espacio áulico que presenta escenas-escenarios superpuestos y coexistentes de interacciones entre los sujetos, los objetos y las relaciones en el espacio.

Además, señalamos algunas tensiones, como en el caso de la Jornada Extendida en la EP y la creación del Rincón Literario en el JM, entre los intentos de la lógica ministerial de dominación que desembarcan con la fuerza de la territorialización y los intentos de apropiación que construyen los sujetos en las instituciones, dándole un sello propio, construyendo una territorialidad (Lefebvre, 1991; Haesbaert, 2007), asignándole un lugar (Yi-Fu Tuan, 1977).

El patio, en ambas instituciones, aparece como un lugar sobre el que se realizan preguntas referidas a su sentido, a su ocupación, en donde la capacitación, por parte de los equipos técnicos ministeriales, de los equipos docentes y directivos juega un papel fundamental en la apertura de la visión y la desnaturalización de ese espacio.

En síntesis, en este capítulo intentamos dar cuenta, de la posibilidad de otros espacios escolares, aunque pequeños, reducidos, fuera del control tradicional, pero posibles a partir de él, como señala Gilles Deleuze (1998) en la frase que encabeza este capítulo, esos espacios, que aunque pequeños, nos permiten creer en el mundo. Estos nuevos espacios, desafían lógicas dominantes, produciendo otros sentidos de la espacialidad escolar con efectos en la subjetivación y en los procesos de transmisión cultural.

CONSIDERACIONES FINALES

Presentación

La escritura de los diferentes capítulos de esta tesis permitió construir y analizar nuestro objeto de investigación, el espacio escolar, desde distintas perspectivas teóricas y desde el relevamiento de los usos y los sentidos y significados de las prácticas espaciales en las escuelas seleccionadas en el trabajo empírico.

El propósito medular estuvo enfocado en estudiar el espacio escolar en nuestro medio, atendiendo tanto a las políticas educativas de espacialidad como a las experiencias cotidianas de los sujetos en las escuelas. Este enfoque relacional, que implica considerar articuladamente las políticas y los sujetos, concibe a éstos como actores sociales activos en la desagregación de las diversas acciones que supone una política. Así entendido, los sujetos tienen un rol decisivo en las reformulaciones, oposición, resistencias, generación de cambios, construcción de otros sentidos, a los propuestos desde las políticas, a la vez que éstas constituyen un marco regulador de las acciones de los sujetos.

Las preguntas iniciales se formularon en torno a ¿cómo es el espacio escolar?, ¿el espacio es aquello que se ocupa?, ¿es lo que contiene a las cosas?, ¿es una superficie?, ¿es un escenario o telón de fondo donde se suceden los actos o acontecimientos? Las respuestas a estas preguntas las fuimos construyendo, como se señaló, a partir de diferentes aportes teóricos de distintas disciplinas entre las cuales la perspectiva genealógica que remite a la historia de las formas espaciales desde la modernidad hasta nuestros días permitió comprender más cabalmente las continuidades y rupturas que hoy pudimos comprobar en el estudio de campo, lo que permitió discutir, revisar, ampliar y reconceptualizar algunas interpretaciones y enriquecerlas desde las representaciones y prácticas de los sujetos.

En estas consideraciones finales se pretende ofrecer una síntesis que articule las ideas centrales, que se abordan en esta investigación y aquellos aspectos y procesos que interesa subrayar o destacar sobre el espacio escolar, en tanto configura uno de los componentes poco estudiados de la institución escuela.

Contribuciones y aportes de esta tesis

Los abordajes teóricos

Una contribución que esta tesis ofrece al campo de las ciencias de la educación, con el aporte de las ciencias sociales, es la propuesta de un abordaje teórico-metodológico para el estudio de la espacialidad escolar. Ésta se presenta en el apartado metodológico del Capítulo 1 y se desarrolla a lo largo de toda la investigación. Se trata de un abordaje desde diferentes disciplinas y enfoques que, en su articulación, permite una lectura y análisis de la espacialidad escolar que, a nuestro juicio, posibilita considerar su complejidad y construir diversas aristas del objeto.

Un primer abordaje lo hicimos desde la pedagogía que aporta consideraciones tales como que la dimensión espacial de la escuela es educación y que dicha dimensión no es neutra, sino que influye y actúa sistemáticamente en la prácticas educativas como parte de un programa que configura e instituye valores, moldea subjetividades y posibilita determinados aprendizajes (Viñao, 1996, 2001; Escolano, 2000; Heras Montoya, 1997; entre otros). En este sentido, decimos que las prácticas de espacialidad escolar son políticas y estratégicas porque a pesar de su aparente naturalidad y racionalidad, se desarrollan en un espacio que ha sido usado y ocupado, producto de procesos pasados cuyas huellas no son siempre evidentes en el paisaje. El espacio escolar ha sido formado y

modelado por componentes históricos y sociales llenos de ideologías, y esto lo convierte en un proceso político. (Oslender, 1999)

En el marco de los aportes de la pedagogía, confirmamos por un lado, nuestro supuesto de inicio referido a que es escasa la presencia de esta temática en los desarrollos teóricos del campo pedagógico, aunque por otro lado, también hallamos importantes y enriquecedores desarrollos recientes (Quiceno Castrillón, 2009; Dussel y Caruso, 2003, Serra, 2012, entre otros). Esta última situación podría estar hablando de un incipiente ingreso de la temática a la agenda de preocupaciones y temas a investigar. Esta presencia y alusión, por lo general, está asociada a estudios del formato escolar moderno, en los cuales el espacio aparece como una de sus características y variables, parte de un núcleo organizativo duro, difícil de flexibilizar en términos de adaptarse a los nuevos modos de ser escuela en la contemporaneidad, en el contexto de los cambios culturales, tecnológicos y sociales.

Un segundo abordaje se realizó desde las ciencias sociales, en particular desde la geografía y la sociología, que posibilitaron por un lado, encontrar fundamentos teóricos y posibles adscripciones –no siempre explícitas– de algunos desarrollos conceptuales sobre el espacio escolar realizados en el campo pedagógico y por otro lado y fundamentalmente, abrir nuestra mirada, al análisis e interrogantes en torno a nuestro objeto. Las conceptualizaciones sobre el espacio geográfico como producto de interrelaciones, como la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad, donde coexisten distintas trayectorias, con discontinuidades y rupturas, siempre en proceso de formación, en devenir, nunca acabado, nunca cerrado (Massey, 2005); y la concepción de espacio vivido y lugar contribuyen a una construcción del espacio como experiencia subjetiva, como aquella parte del espacio que adquiere sentido, significado para los sujetos (Ortega Valcárcel, 2000; Yi Fu-Tuan, 1977)

Por su parte Henri Lefebvre (1991), enriquece y complejiza esta visión con su propuesta relacional crítica, que consiste en una articulación de diferentes formas de espacialidades (física, mental y social), que configuran y transforman el mismo espacio físico. En este sentido

sostiene que la historia del espacio no coincide ni con el inventario de los objetos, ni con las representaciones y discursos sino que debe considerar espacios de representación y representaciones del espacio, pero sobre todo los lazos entre sí, y con la práctica espacial.

Como consecuencia, de estas contribuciones, entendemos que el espacio escolar o la espacialidad escolar no es el mero reflejo de la estructura social, ni un escenario donde se juega o representa un juego social, sino más bien un contexto espacial específico, en movimiento y configuración permanente, en relación con ese contexto, su historia y los sujetos que lo habitan. La espacialidad escolar es materialidad a la vez que potencia, construcción social y subjetivación. Una configuración de interrelaciones, a la vez que producto de esas interrelaciones, que implica la multiplicidad, la conexión y desconexión, la superposición de trayectorias, simultaneidad de historias, relatos y experiencias que se producen en relación con la sociedad de la que es parte y en un tiempo particular, pero no mero reflejo de lo que en ella sucede. La espacialidad escolar está atravesada por las lógicas dominantes de las políticas de espacialidad escolar, por la historia y las naturalizaciones que han operado y operan en torno a lo espacial en la escuela; sin embargo también el espacio se torna lugar, cuando construye su singularidad, cuando reconocemos los sentidos y significados que los sujetos construyen en torno a ese lugar. En este contexto específico, podemos reconocer una multiplicidad de espacialidades, en términos de materialidades, representaciones y vivencias, correspondientes a la propuesta relacional crítica de Lefebvre (1991), que nos permite pensar el espacio escolar como una realidad social específica atravesada por discursos, poderes, intereses, ideologías y prácticas en disputa y tensión, y también pensarlo en su reificación y en los intentos de desnaturalización del mismo.

Un tercer abordaje desde la historia de la educación y de las ideas pedagógicas posibilitó, en la opción por un enfoque genealógico, la construcción y el análisis del objeto atendiendo a las presencias y las ausencias, las tensiones y luchas de poder y saber que contribuyen a explicar las actuales configuraciones sobre el espacio escolar. Analizar por qué triunfaron algunas concepciones sobre otras nos posibilitó

comprender los complejos procesos de consolidación de determinadas formas de espacialidad, a la vez que identificar las fisuras, las grietas que habilitan a los sujetos a construir otros modos y prácticas de espacialidad en las instituciones educativas. En este abordaje histórico tiene un lugar destacado la historia de la arquitectura escolar, que por un lado posibilitó ver la articulación de las formas arquitectónicas con los diferentes proyectos políticos de país y de concepciones de la transmisión cultural, como también, y en estrecha relación con lo anterior, analizar a la escuela como parte de una “máquina estetizante”, esto es un dispositivo capaz de garantizar homogeneizaciones estéticas en grandes colectivos de población como condición de los procesos modernos y modernizadores impulsados a partir del siglo XIX en Argentina (Pineau, 2014).

Un cuarto abordaje, desde el análisis de las políticas educativas, en sus acciones y decisiones específicas en torno a lo espacial, permitió construir una mayor visibilización de estas prácticas arquitectónicas y pedagógicas de espacialidad escolar. En este sentido, y en función del desarrollo realizado, proponemos hablar de políticas educativas de espacialidad en lugar de políticas de infraestructura escolar o de arquitectura escolar, por entender que esta última denominación, en muchos casos, se restringe a la dimensión física y funcional, obturando la consideración de aspectos simbólicos y las reformulaciones de la política que los sujetos hacen en las sucesivas apropiaciones de esos espacios que habitan. Es así que comprendemos las políticas públicas como espacios de construcción de sentido, que no se reducen a estrategias organizacionales, sino que son un elemento de participación política. Tal perspectiva permite “vincular las políticas, el sentido de políticas, las dinámicas y los actores que caracterizan la política (politics) y los procesos y las interacciones concurrentes para la formación y la evolución de la polity” (Muller y Surel, 2002, p. 30).

En el marco de lo señalado proponemos conceptualizar las políticas educativas de espacialidad escolar como prácticas de espacialidad, que representan en un momento histórico y en un contexto social específicos los discursos dominantes respecto a la concepción de lo espacial en las escuelas y también las diferentes apropiaciones –resistencias,

resignificaciones, cambios- que los sujetos producen. Esas posiciones dominantes que se pueden reconocer en el análisis de los discursos políticos tienen que ver con la historia de la política espacial y las posiciones y propuestas que fueron imponiéndose por sobre otras, en una pugna que representa diferentes visiones y concepciones acerca de la educación, la infancia y su institucionalización en espacios destinados a la transmisión cultural. Hablar de políticas de espacialidad escolar implica reconocer en el juego político, no sólo las decisiones y acciones que el Estado asume para la educación de la población sino también, como ya se señaló, los usos, sentidos, apropiaciones, reapropiaciones que los sujetos hacen del espacio en los contextos escolares.

En este abordaje entendimos que los profesionales –principalmente arquitectos y pedagogos de los equipos ministeriales que trabajan en torno a este tema específico- tienen un lugar destacado tanto en el contexto de producción de texto como en el contexto de la práctica (Ball y Bowe, 1992 en Mainardes, 2006), interviniendo activamente en la interpretación, aplicación, producción y resignificación de la normativa como en las concepciones e ideas propuestas para la concreción de las edificaciones y reformas edilicias. Su trabajo se caracteriza por la articulación e interdependencia, entre jurisdicciones y también en lo intrajurisdiccional con otros organismos del propio estado, provincial o municipal, según el caso. En este sentido, analizamos las tensiones, articulaciones y desarticulaciones generadas tanto a nivel de las mismas oficinas ministeriales como entre éstas y los actores de las instituciones escolares, encontrando movimientos que refuerzan la naturalización del espacio asociada a la disposición tradicional y normalista del espacio escolar, pero también otros modos de pensar lo espacial que implican otros modelos de relación docentes, alumnos y conocimientos, como el caso de la Jornada Extendida de la Escuela primaria, el Rincón Literario en el Jardín municipal, o la propuesta de tomar todos los espacios de la escuela como espacios posibles para la enseñanza quebrando la adherencia grupo-clase y aula tradicional.

Por último y como quinto abordaje, desde una perspectiva socio-antropológica de corte etnográfico, el estudio de la experiencia de los sujetos en la vida cotidiana de la escuela posibilitó construir el

objeto atendiendo a la perspectiva de los sujetos en relación con las políticas educativas de espacialidad, a la vez que a las relaciones entre las prácticas de espacialidad y la experiencia cotidiana en el contexto escolar. Coincidimos con Elena Achilli (2005) en que la vida cotidiana como categoría analítica no es una categoría conceptual universal sino que se constituye con las características que se van configurando en el contexto de un estudio en particular. Por ello, en nuestra investigación, la cotidianidad estudiada remite a los sujetos y a sus experiencias con lo espacial escolar en el contexto de las instituciones y las políticas educativas seleccionadas para este estudio. En este sentido, elaboramos descripciones analíticas de los casos estudiados, entrelazando la construcción de datos con la teoría y la conceptualización con la observación en torno a las preguntas que orientaron esta etapa de nuestro trabajo: ¿cómo es la experiencia cotidiana de los sujetos en los espacios escolares?, ¿qué usos, apropiaciones, resistencias, innovaciones se producen en los casos estudiados respecto a esos espacios?

Para el estudio de la realidad escolar focalizamos nuestro análisis en los intersticios, rendijas, grietas de la vida cotidiana escolar (Rockwell y Ezpeleta, 1983; Rockwell, 2006), como también en los procesos históricos y políticos más generales que, a modo de regulaciones, están presentes en esa cotidianidad y van configurando modos y formas de lo escolar. Como resultado construimos una descripción densa, una descripción profunda de las tramas de relaciones sociales que contiene conocimiento producido con los otros y conocimiento producido por el investigador siempre en interacción con los otros.

Los sujetos y la espacialidad. Las representaciones y la apropiación de los espacios

Considerando lo hasta aquí planteado, sostenemos que el objeto de estudio de nuestra investigación es el resultado de esta construcción, o sea el proceso de la investigación en sí mismo. No se trata de un objeto de estudio que se encuentre en la realidad escolar, el cual necesita sólo ser “leído” u “observado” en su existencia para dar cuenta de él, sino más bien se trata de una construcción en un interjuego entre teoría y

campo, categorías analíticas y categorías sociales, que posibilita esa descripción densa de la realidad social, en la que se van hilvanando las experiencias de los sujetos, su historicidad, los sentidos que construyen de las mismas, en permanente configuración y reconfiguración de los espacios representados y vividos.

Un aporte de este trabajo, en estrecha vinculación con lo planteado anteriormente, es un conocimiento más amplio y profundo de la realidad escolar, de los casos estudiados. Este conocimiento se produce en el relato que se construye en torno a la espacialidad en las instituciones educativas y las políticas de espacialidad escolar, configurando una perspectiva particular, que destaca lo relativo a la espacialidad, vinculándolo con la historia, el contexto y las prácticas pedagógicas de lo escolar. En el relato que construimos sostenemos que en esta espacialidad escolar se entrelazan representaciones espaciales, espacios de representación y prácticas espaciales (Lefebvre, 1991; Haesbaert, 2007), que están interconectadas e interrelacionadas en la realidad social y que sólo a los fines analíticos y para su mejor identificación y estudio, las estudiamos en forma independiente.

Siguiendo el pensamiento de Lefebvre sostenemos que las representaciones espaciales, son formas de representación del espacio que derivan de una lógica particular y de saberes técnicos y racionales. Estos saberes están vinculados con las instituciones del poder dominante e implican una “lógica de visualización” hegemónica, que produce una visión particular normalizada que oscurece luchas, ambigüedades, y otras formas de ver, percibir e imaginar el mundo. Ella misma se autoriza como ‘verdad’ del espacio. Y aunque de hecho, existen múltiples formas de desafíos y reapropiaciones del espacio por los actores sociales, éstas son obturadas, ocultadas, desconocidas por estas representaciones dominantes (Lefebvre, 1991, Oslender, 1999)

En esa perspectiva, analizamos cómo se fueron configurando históricamente ideas y discursos hegemónicos sobre el espacio escolar, en la arquitectura escolar y en las políticas educativas de espacialidad más actuales. Uno de ellos, presente en la conformación de la escuela moderna, es la idea del espacio cerrado como parte del dispositivo

escolar, tomado de formas educativas precedentes como el templo y el convento de la edad media. Otro discurso hegemónico, lo ubicamos en la etapa de la conformación de los sistemas educativos nacionales en la que la monumentalidad de los edificios –como palacios y templos del saber- y el higienismo, se constituyen en discursos y prácticas que orientan y determinan las decisiones y acciones en términos de políticas educativas y arquitectura escolar. También las escuelas-tipo, tanto en su versión de fines del siglo XIX y principios del XX como en versiones más actuales -como la escuela primaria de uno de los casos estudiados en esta investigación- también apelan a una lógica de visualización hegemónica, a partir de la repetición de ciertos elementos y formas arquitectónicas que producen e inducen a una asociación entre estas construcciones. El análisis histórico posibilitó la identificación de estos momentos en los que cristalizan estas ideas dominantes y advertimos cómo estos discursos dominantes de visualización tienen efectos en las representaciones sobre el espacio escolar y en la consolidación de los mismos discursos, apoyados por argumentos científicos y apelando a una ‘verdadera’ representación, que en muchos casos actúa y tiene efectos de naturalización u ocultamiento de las ideologías que la sustentan. En ocasiones la naturalización del espacio escolar es tal que actúa como una “verdadera” ideología que impide pensar en otros modos de configuración del mismo.

Las posibilidades de pensar otras prácticas de espacialidad escolar por parte de los actores está fuertemente condicionada por el propio paso por el sistema educativo y la potencia performativa de las prácticas de espacialidad experimentadas en ese pasaje y que tienen el poder de producir efectos con posterioridad en otros escenarios y contextos sociales. La fortaleza de las lógicas de visualización dominantes reside en la naturalización con la que se presentan y se vivencian en el cotidiano escolar, constituyéndose en una ideología que niega su condición de tal.

Un ejemplo de esto lo señalamos en el rol activo y decisivo del sistema educativo argentino en los las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX cuando se hace cargo de la producción de ciertas operaciones que proponen patrones de selección y valoración estética, en el marco de las tensiones de los procesos de modernización cultural y social.

Pablo Pineau (2014) sostiene que estas operaciones van desde ideales de ciudadanía y moralidad hasta formas privilegiadas de representación del mundo, constituyendo la escolarización de la población una “máquina estetizante” (pág.22) esto es un dispositivo capaz de garantizar homogeneizaciones estéticas en grandes colectivos de población como condición de los procesos modernos y modernizadores impulsados a partir del siglo XIX.

Además de estas lógicas y discursos dominantes sobre la representación del espacio, están presentes, siguiendo el pensamiento de Lefebvre, los espacios de representación en la espacialidad escolar. Éstos refieren a cómo los individuos perciben, imaginan y valoran el espacio, vinculado a la experiencia cotidiana de los sujetos que transitan y viven esos espacios. Oslender (1999) sostiene que se trata de formas de conocimiento locales, menos formales, dinámicas, simbólicas y saturadas con significados, construidos y modificados en el transcurso del tiempo por los actores sociales. David Harvey (1998) por su parte, caracteriza a los espacios de representación como invenciones mentales que imaginan nuevos sentidos o nuevas posibilidades de las prácticas espaciales.

En nuestro trabajo sostenemos que el conjunto de estas percepciones, imaginaciones y valoraciones también producen espacio. En este sentido entendemos el espacio escolar como espacio imaginado, percibido y vivido por los sujetos, a través de símbolos, imágenes e intercambios de la vida cotidiana. Estas imágenes son construidas colectivamente a partir de las experiencias y el diálogo, en la propia escuela, en el barrio, en la comunidad, atravesadas por creencias, valores y prácticas. No obstante, es importante recordar que los espacios de representación no son ni homogéneos, ni autónomos sino que se desarrollan constantemente en relación dialéctica con las representaciones dominantes del espacio, que intervienen, penetran y tienden a colonizar el mundo-vida del espacio de representación. Por ello, el espacio de representación es a la vez sujeto a la dominación y fuente de resistencia (Sharp, 2000 en Oslender, 2002).

En la investigación abordamos diversos momentos y situaciones

en los que se hacen visibles estos espacios de representación, como formas contrahegemónicas que tensionan las lógicas de visualización dominantes y normalizadoras. La elección del nombre de la EP con la participación de la comunidad y la decisión de mantener la memoria de la personalidad elegida y los valores que ella representa, en la vida cotidiana escolar, tanto en los discursos institucionales como en los espacios físicos -como lo analizado en el hall de ingreso a la escuela primaria en oportunidad del festejo de los 10 años de la misma-; las salidas pedagógicas de la EP y el JM a espacios sociales no escolares (a la plaza del barrio, museos, la bicicleteada, el viaje a Mar Chiquita, recorridos por barrios vecinos, etc.); la capacitación desarrollada por el equipo de asesoramiento pedagógico de la Municipalidad de Córdoba en el JM en torno a la revisión de las prácticas pedagógicas en la que se trabaja la dimensión espacial de las mismas en el marco de un enfoque que apunta a desnaturalizar y resignificarlas; la creación de un “rincón literario” en la sala de espera del Centro de Salud del barrio y la realización de una programación de actividades en el mismo por parte del conjunto de instituciones educativas de la zona; en la EP la propuesta y la organización de juegos en el “Club de amigos” que imagina y habilita otros juegos e interacciones en otros espacios, diferentes a los producidos habitualmente en el patio en el recreo. Estas experiencias, entre otras, que hemos documentado en nuestra investigación son espacios de representación, imaginados por los actores, producto de conocimientos locales vinculados a la experiencia de vivir y transitar esos espacios y que disputan y habilitan otros modos de pensar e intervenir la espacialidad escolar.

En relación y fuertemente articulado con lo anterior, en la vida cotidiana los sujetos interactúan en y con su espacio desarrollando prácticas espaciales, como tercer elemento de la triada propuesta por Lefebvre (1991) que aseguran la producción y reproducción social; en este sentido sostenemos que estas prácticas también producen espacialidad. Las prácticas espaciales según este autor expresan relaciones de poder y reconoce la dominación y la apropiación como dos modalidades de la acción de los grupos humanos respecto al medio material y natural.

La dominación del espacio implica una transformación técnica y

práctica que acaba territorializando el espacio, se trata por lo tanto de un poder. En contraposición, pero en relación dialéctica, se sitúan las prácticas de apropiación asociadas a un aspecto más subjetivo, cultural, al uso del espacio por parte de los sujetos que construyen su territorialidad (Haesbaert, 2007). Lefebvre en relación a la apropiación propone el término habitar, “Habitar para el individuo o para el grupo, es apropiarse de algo. Apropiarse no es tener en propiedad, sino hacer su obra, formarla, poner el sello propio” (pág. 210).

Recuperando estos sentidos, analizamos las prácticas espaciales escolares atravesadas por representaciones hegemónicas del espacio y por los espacios de representaciones construidos por los sujetos en la cotidianeidad al habitar esos espacios. Las prácticas espaciales escolares se presentan como cristalizaciones dinámicas, porque condensan tradiciones de sentidos y usos del espacio pero a la vez son espacios de disputa de sentidos y significaciones que producen otros modos y usos del espacio escolar que implican diferencias y resignificaciones respecto a esas tradiciones. En esta investigación hablamos de desplazamientos respecto de esos usos tradicionales y naturalizados, que implican modos de apropiación por parte de los sujetos y que representan usos diferentes e imprimen un “sello propio” a las prácticas de espacialidad escolar. Las prácticas espaciales escolares de apropiación están asociadas y se expresan en los intersticios, las grietas que se producen en el cotidiano escolar y que Elsie Rockwell (2006) caracteriza como estrategias de resistencia y apropiación. En nuestro trabajo analizamos cómo estas estrategias están presentes por ejemplo en los espacios del recreo en el patio, cuando los alumnos crean espacios con reglas propias y se corren del control efectuado por el adulto. También pudimos observar la producción de prácticas espaciales de apropiación en la mudanza de la biblioteca de la EP cuando, a partir de la habilitación y la confianza en la capacidad de los alumnos por parte de algunos docentes y directivos, se reubica la biblioteca en otro espacio físico de la institución según los criterios y usos que proponen los estudiantes. En estos ejemplos analizados en profundidad en la investigación se presenta el conflicto entre el constreñimiento y la apropiación. El constreñimiento implica limitarse, ceñirse a lo instituido, a la tradición imperante en las formas de lo escolar; en cambio la apropiación reconoce la posibilidad y la

acción del sujeto en la transformación de esa realidad, es el “habitar” en términos de Lefebvre (1991:210), en el que apropiarse no significa tener en propiedad sino modelar, intervenir, transformar. Estas tensiones entre las modalidades de dominación y apropiación de las prácticas espaciales se reconocen en las instituciones analizadas, en el caso de la Jornada Extendida en la EP y la creación del Rincón Literario en el JM, situaciones que nos posibilitaron visualizar acciones ministeriales como lógica de dominación que desembarca en las escuelas con la fuerza de la territorialización y las apropiaciones que construyen los sujetos en las instituciones, dándole un sello propio, construyendo una territorialidad (Lefebvre, 1991; Haesbaert, 2007), asignándole un lugar (Yi-Fu Tuan, 1977), situaciones que producen nuevos espacios de significación.

En definitiva, se trata de las vinculaciones entre el espacio y el poder, entre las representaciones que sobre el mismo se construyen y los usos y apropiaciones que se producen por parte de los sujetos. En este sentido es que planteamos que el espacio es ideológico y político (Oslender, 1999), porque está atravesado por ideas, discursos y representaciones que implican posiciones, intereses y poderes, porque es una construcción social que contiene luchas y disputas sobre los usos y sentidos, tanto presentes como pasados, que a modo de huellas posibilitan inscripciones, adhesiones o desplazamientos en su uso y ocupación.

Espacios y prácticas pedagógicas

En relación a lo que venimos planteando, otro aporte de este trabajo es la reflexión sobre la vinculación entre espacio escolar y prácticas pedagógicas. En el análisis que realizamos, reconstruimos esta vinculación desde el punto de vista histórico especialmente en el capítulo 2, y en el capítulo 4 la abordamos en la actualidad en los casos estudiados. En este entramado de historia, políticas y prácticas pedagógicas escolares, identificamos algunos nudos de significación contruidos por los sujetos que se explican y son posibles por ese mismo entramado y el contexto en el que se desarrollan. En el intento por desentrañar estos nudos de significación, con el objeto de conocerlos y

explicarlos, encontramos que algunos actores -docentes y directivos- reconocen tener internalizadas y naturalizadas ciertas concepciones tradicionales sobre usos y prácticas del espacio. Esto se refleja claramente cuando los actores sostienen que esos usos y prácticas son algo que “tenemos genéticamente incorporado”. La apelación a una metáfora biológica, refuerza la idea naturalizada del espacio escolar, como también la fuerza de su reproducción y la dificultad de concebirlo como una construcción social factible de modificarse mediante acciones de los sujetos. No obstante, encontramos que justamente en estas reflexiones críticas que estos actores sociales realizan sobre su historia de formación en las instituciones de formación docente y sus prácticas y concepciones actuales, está la posibilidad de resignificación y cambio.

Por otro lado, hallamos que para los docentes y directivos, la posibilidad de pensar y realizar otras prácticas de espacialidad en la escuela está asociada, fundamentalmente, a las ideas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje, que habilitan entre ellos y con los estudiantes. Estas ideas pedagógicas son propuestas concretas en torno a actividades de lectura y escritura, corporales, culturales y recreativas que para su implementación o desarrollo necesitan de espacios particulares que se crean, recrean o modifican en relación con esas ideas y propuestas. Hemos observado que estas ideas pedagógicas y las prácticas que en consecuencia se realizan las originan los propios docentes, ya sean propuestas por un grupo de ellos; por un proyecto institucional, generado por la propia institución, por exigencia ministerial, o por la escucha y habilitación de alguna propuesta que realizan los alumnos.

Los alumnos también generan otros espacios alternativos a los tradicionales asociados a sus juegos y a la ampliación de sus márgenes de libertad respecto a la vigilancia y normalización que atraviesan muchos de los espacios escolares.

En estos nudos de significación también consideramos las propuestas que se realizan desde los órganos de gobierno del sistema educativo y desde las políticas educativas. Las tendencias presentes en las regulaciones del sistema educativo –a nivel nacional y provincial-

orientan las políticas de espacialidad escolar atendiendo a los criterios de inclusión y expansión de la escolaridad, de calidad educativa, de integración y accesibilidad, higiene y seguridad de los edificios escolares, en el marco de la perspectiva de la educación como un derecho de los sujetos. En este punto hallamos algunas diferencias, que se constituyen en tensiones, entre los modos en que piensan los espacios los profesionales de las oficinas de infraestructura escolar y los modos en que los piensan y significan los sujetos en las escuelas. Los primeros, hablan de la no adherencia entre grupo-clase y aula considerando a todos los espacios de la escuela como espacios posibles para la enseñanza y el aprendizaje; en cambio los sujetos en las escuelas sostienen una fuerte asociación entre grupo-clase y aula, desarrollando, en muchos de los casos, la mayoría de sus actividades en el aula tradicional y con escaso uso de otros espacios como el laboratorio, el sum, la videoteca, la sala de computación, argumentando específicamente limitaciones y dificultades en las condiciones técnicas y edilicias de estos otros espacios.

Esta situación descripta se refiere, en mayor medida, a la EP ya que en el JM encontramos mayor flexibilidad, maleabilidad en el uso de las salas de clase y de otros espacios como el patio y pasillos de la institución, asociadas estas prácticas a las propuestas pedagógicas de las docentes.

Volviendo a las tensiones planteadas entendemos que se está produciendo un debate interesante en los equipos técnicos de infraestructura, especialmente en los de la provincia, sin embargo estas nuevas ideas y concepciones no tienen un correlato directo en las escuelas, en sus equipos, ni tampoco según lo indagado, en otras dependencias ministeriales como las Direcciones de Nivel y los Supervisiones. Este es un punto a seguir investigando en próximos trabajos, ya que entendemos que todo cambio o transformación en las escuelas necesita de un abordaje integral y articulado de los diferentes niveles y actores de la administración educativa estatal.

Cerrando estas reflexiones

En función de lo antedicho y como ya lo explicitamos, planteamos el

espacio escolar como un conjunto de interacciones y representaciones que contiene relaciones existentes y futuras, siempre cambiantes y por realizar. Es la esfera del encuentro y el desencuentro entre trayectorias, un lugar en donde éstas co-existen, se influyen mutuamente y entran en conflicto; por ello el espacio siempre está en proceso de realización, siempre tiene algo de caótico, aquello no prescripto aún por el sistema. El espacio como el lugar de la yuxtaposición potencial de los diferentes relatos, del forjamiento de nuevas relaciones, trayectorias e historias (Massey, 2005).

De igual modo que el espacio escolar es una construcción permanente, el intento por conceptualizarlo también escapa a toda pretensión de ser definitiva y totalizante. No obstante, y habiendo hecho esta consideración, asumimos el riesgo y desafío de nombrar y describir lo hasta aquí analizado, entendiendo que estas primeras aproximaciones conceptuales pueden y seguramente serán ampliadas, enriquecidas y cuestionadas por otros desarrollos teóricos y empíricos.

Por ello ratificamos lo que sostuvimos a lo largo de todo este trabajo, que el espacio escolar no es el mero reflejo de la estructura social, ni un escenario donde se juega o representa un juego social, sino más bien, un contexto espacial específico, en movimiento y configuración permanente, en relación con ese contexto, su historia y los sujetos que lo habitan. La espacialidad escolar es materialidad a la vez que potencia, construcción social y subjetivación. Se trata de una configuración de interrelaciones, a la vez que producto de esas interrelaciones, que implica la multiplicidad, la conexión y desconexión, la superposición de trayectorias, historias, relatos y experiencias que se producen en relación con la sociedad de la que es parte, pero como se dijo, no mero reflejo de lo que en ella sucede.

También entendemos que la espacialidad escolar está atravesada por las lógicas dominantes de las políticas de infraestructura escolar, por la historia y las naturalizaciones que han operado y operan en torno a lo espacial en la escuela; sin embargo la espacialidad escolar se torna lugar, cuando lo espacial construye su singularidad, cuando reconocemos los sentidos y significados que los sujetos construyen

en torno a él en un contexto social e histórico específicos. En este contexto espacial específico, podemos reconocer una multiplicidad de espacialidades, en términos de materialidades, representaciones y vivencias, correspondientes a la propuesta relacional crítica de Lefebvre (1991) sobre el espacio social, que nos permite pensar el espacio escolar como una realidad social particular atravesada por discursos, poderes, intereses, ideologías y prácticas en disputa y tensión, y pensar también en su reificación y los intentos de desnaturalización del mismo.

A modo de **prospectiva**, señalamos que la ampliación y complejización del estudio de la dimensión de lo espacial en la escuela podría profundizarse con la incorporación y articulación de otras disciplinas y enfoques en el abordaje teórico-metodológico que hemos realizado en esta investigación. En este sentido, consideramos que la arquitectura, la psicología, la antropología, entre otras disciplinas podrían enriquecer la lectura y análisis del objeto, brindando conocimiento sobre aristas, planos y dimensiones no consideradas en este estudio. Esto queda planteado como un desafío a futuro.

BIBLIOGRAFIA

- Abramowski, A. (2014) El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar? Disponible en <http://tramas.flacso.org.ar/articulos/el-lenguaje-de-las-imagenes-y-la-escuela-es-posible-ensenar-y-aprender-a-mirar> (consulta 24 de abril de 2014)
- Achilli, E. (2005). Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (Ceacu) Facultad de Humanidades y Artes. Rosario. Universidad Nacional de Rosario y Laborde Editor ed.
- Achilli, E. (1990). "Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario". Ponencia presentada en el III Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.
- Acuña, C. y Chudnovsky, M. (2002) Salud: Análisis de la Dinámica Político-Institucional y Organizacional del Área Materno Infantil (con Énfasis en El Programa Materno Infantil y Nutrición-PROMIN) Documento 61. Disponible en <http://www.bibleduc.gov.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/salud.pdf> (consulta 18 de marzo de 2014)
- Alvarado, M. Proyecto: Diccionario Del Pensamiento Alternativo II. Educación alternativa. Disponible en <http://cecias.org/articulo.asp?id=235> (consulta 3 de enero de 2015)
- Agnew, J. (1993/1994) Representing space: space, scale and culture I social science, en Place/Culture/Representation, James Duncan y Devid Ley editors. Routledge, Londres. Pág. 251-271.
- Agnew, J. (2006) Geografías del conocimiento en la política mundial, en Tabula-rasa, N° 004, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Augustowsky, G. (2010) Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa. En Documento de Trabajo N° 37, Serie Documentos de Trabajo, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires. Disponible en <http://www.udes.edu.ar/files/escedu/dt-37%20augustowsky.pdf> (consulta 23 de abril 2014)
- Ansaldi, W. (1989) Soñar con Rousseau y despertar con Hobbes: una introducción al estudio de la formación del estado argentino, en Ansaldi, W. y Moreno, J. (comp.) Historia y Sociedad en el Pensamiento Nacional, Cántaro Editores, Buenos Aires.
- Antelo, E. (2007) Variaciones sobre los escolar, en Las formas de lo escolar, Baquero y otras (comp.) Buenos Aires. Del estante editorial, Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM).
- Arata, N. y Southwell, M. (2011), Aportes para un programa futuro de historia de la educación en Argentina, History of Education and Children's Literature, Macerata, Edizioni Università Macerata.
- Arefi, M. (1999) "Non-place and Placelessness as Narratives of Loss: Rethinking the Notion of Place". Journal of Urban Design 4 (2): 179-193.
- Arfuch, L. (2005) (comp.) Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias. Buenos Aires, Paidós.
- Ariès, P. (1987) El niño y la infancia en el Antiguo Régimen, Madrid, Taurus.
- Attali, J. (1991) Milenio, Barcelona, Seix Barral.
- Augé, M. (1998) Los no-lugares. Espacios del anonimato. Barcelona, Gedisa.
- Avila, S. (2007) Reinenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades, en Baquero, R., Diker, G., Frigerio, G. (comp.) Las formas de lo escolar. Buenos Aires. Del estante editorial, Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM). págs. 135-152.
- Bachelard, G. (1975), La poética del espacio, 2da. Edición. México. Fondo de Cultura Económica.
- Ball, S. (1993) Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Madrid. Ediciones Morata.
- Ball, S. (1994) La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, Barcelona, Ediciones Paidós.
- Ball, S. (1994a) Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham, Open University Press.
- Ball, S.; Bowe, R. (1992) Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. Journal of Curriculum Studies, London, v. 24, n. 2, p. 97-115.
- Barbieri, P. (2014) La arquitectura escolar. Una mirada desde la estética de la vida cotidiana, en Pineau, P. (Dir.) Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar (1870-1945), Buenos Aires, Editorial Teseo. págs. 231-250.
- Baudrillard, J. y Nouvel, J. (2001) Los objetos singulares. Arquitectura y filosofía. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Bowe, R., Ball, S., Gold, A. (1992) *Reforming Education and Changing schools: case studies in policy sociology*, London, Routledge.
- Baquero, R., Diker, G., Frigerio, G. (2007) *Las formas de lo escolar*. Del estante editorial, Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM), Buenos Aires.
- Calvo, B. (1992) *Etnografía de la educación*, en *Revista Nueva Antropología*, Vol. XII, Nº 42, México.
- Cangiano, M. (2003) *Hábitat Escolar*, en *Revista Escala* Nº 194, Año 40, Ministerio de Gobierno, Bogotá.
- Cantero, G.; Celman, S. (coord.) (2001) *Gestión escolar en condiciones adversas: Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires, Santillana.
- Carranza, A. (2003) *Las reformas educativas forman parte del proceso de regulación social*, en *Revista Novedades Educativas* Nº 153. Buenos Aires.
- Carranza, A. y otros (1999): "Descentralización, autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la reforma educativa en la provincia de Córdoba", en *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Córdoba, Narvaja.
- Carli, S. (1999) (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires, Santillana.
- Castel, R. (1997) *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós.
- Castel, R. (2001). *Presente y genealogía del presente. Pensar el cambio de manera no evolucionista*, en *Revista Archipiélago* Nº 47. Barcelona.
- Cerletti, Alejandro (2004) *La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada*, en Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Ed. Noveduc. págs. 127-140.
- Chiurazzi, T. (2007) *Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura*, en *Las formas de lo escolar*, Baquero y otras (comp.) Buenos Aires, Del estante editorial, Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM), pág.45-58.
- Codina, S. y Quijano, F. (2012) *Arquitectura escolar santafesina. Descripción de un sistema proyectual tipológico*. En *Seminario Internacional: "Desplazamientos y límites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación"* Margarita Trlin... [et.al.] (comp.), 1a ed. Santa Fe: Ediciones UNL, 2012. 1 DVD.
- Comenio, J. (1632). *Didáctica Magna*, F. Schoningh, Pederbon, 1913. (Traducción: *Didáctica Magna*, Akal, Madrid, 1986.)
- Corrales, C. (1996). *Sobre la Constitución o Construcción del Sentido*. Disponible: [\[mx/-carlosc/pagina/documentos/sentido3.htm\]\(http://iteso-mx/-carlosc/pagina/documentos/sentido3.htm\). \(consulta 5 de noviembre de 2014\)](http://iteso-

</div>
<div data-bbox=)

- Cortés, J. M. G (2000) *Contra la arquitectura. La necesidad de (re) pensar la ciudad*. *Espai d' Art Contemporani* de Castelló, Castellón.
- Cortés, J. M. G. (2006) *Políticas del espacio. Arquitectura, género y control social*. Barcelona, IaaC Institut d'Arquitectura Avançada de Catalunya.
- De Certeau, M. (2000 1ra. reimpression de la primera edición en español) (Primera edición en francés, 1990) *La invención de lo cotidiano*. Ed. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A. C. – México, Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2009) *Rizoma*. México, Editorial Fontamara.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona, Paidós.
- Díaz Terreno, F. (2011) *Los territorios periurbanos de Córdoba. Entre lo genérico y lo específico*. *Revista Iberoamericana de Urbanismo* Nº5, ISSN 2013-6242, http://www.riurb.com/pg_01_01.html (consulta 19 de enero de 2012)
- Didi-Huberman, G. (2006) *La imagen arde*. En Zimmermann, L Didi-Huberman, G., et al, *Penser par les images. Autour des travaux de Georges Didi-Huberman*, pp.11-52. Traducción provisoria: I.D. Editions Cécile Defaut, Nantes. (Traducción provisoria Inés Dussel)
- Donda, C. (2003) *Lecciones sobre Michel Foucault. Saber, sujeto, institución y poder político*. Córdoba, Ed. Universitas.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Duschatzky, G. (1999) *La escuela como frontera*. Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, I. y Gociol, J. (2009) *Norberto Ares. Entrevista al supervisor escolar*. *El Monitor* Nº 21, pp 30-32. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2009) *Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva*. *El Monitor* Nº 21, págs. 26-29. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Dussel, I. y Caruso, M. (2003) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. (Primera edición 1999) Buenos Aires, Santillana.
- Dussel, I. (2004) *Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista*, en *Cuadernos de Pesquisa*, v.34, n. 122, año 2004. Fundação Carlos Chagas, San Pablo. págs. 305-336.

- Dussel, I. (2006) De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? en Terigi, F. (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria; Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores Argentinos.
- Dussel, I. y Finocchio, S. (2003) Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires, Manantial.
- Dussel, I. (2005) Pensar la escuela y el poder después de Foucault, en Educar: ese acto político, Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), Del estante editorial, Buenos Aires.
- El Monitor de la Educación Común, Órgano Oficial del Consejo Nacional de Educación, año VII, Buenos Aires, Octubre 1886, Nro.104, pág.97.
- Escobar, A. (2005) Mas allá del tercer mundo. Globalización y diferencia, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Escolano Benito, A. (2000) Tiempos y Espacios para la escuela. Madrid, Ensayos históricos. Biblioteca Nueva.
- Etkin, J. y Schvarstein, L. (1989) Identidad de las organizaciones, Paidós, Buenos Aires.
- Fabian, Johannes (1983) Time and the Other: How anthropology makes his object. Columbia University Press, New York.
- Fattore, N. (2007) "Apuntes sobre la forma escolar "tradicional" y sus desplazamientos", en Las formas de lo escolar, Baquero y otras (comp.) Buenos Aires, Del estante editorial, Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM).
- Fernández Alba, A. (1984) Sobre la naturaleza que construye la arquitectura (geometría del recuerdo y proyecto del lugar), Madrid, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
- Foucault, M. (1992) Microfísica del poder, Madrid, Las ediciones de La Piqueta, tercera edición.
- Foucault, M. (2003) Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión, Buenos Aires, Siglo XXI editores Argentina.
- Foucault, M. (1997a) Subjectivity and Truth, en The Politics of Truth, Semiotex(e), Nueva York.
- Foucault, M. (1997b) What is Critique? en The Politics of Truth, Semiotex(e), Nueva York.
- Foucault, Michel (1984). "El juego de Michel Foucault", en Saber y verdad. Madrid: Ediciones de la Piqueta, pp. 127-162.
- Frigerio, G. Poggi, M. y Tiramonti, G., (1992) Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Buenos Aires, Editorial Troquel.
- García Salord, S. y Vanella, L. (1999) Normas y valores en el salón de clases. México, Siglo XXI.
- Garzón Martínez, M. A. (2008) El lugar como política y las políticas del lugar. Herramienta para pensar el lugar, en Signo y Pensamiento, Vol. XXVII, Núm. 53, julio-diciembre 2008, Colombia, Pontificia Universidad Javeriana. Págs.93-103
- Geertz, Clifford (1987) La interpretación de las culturas, Barcelona, Gedisa.
- Gorelik, A. (2004) Miradas sobre Buenos Aires. Historia urbana y crítica urbana, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gregory, D. (1984) Ideología, ciencia y geografía humana, Vilassar de Mar, Barcelona, Oikos-Tau, traducido del original ingles de 1978.
- Grementieri, F. y Shmidt, C. (2010) Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina 1600-1975. Buenos Aires, Pamplatina.
- Hall, E. (1972 primera edic. en español) La dimensión oculta, México, Siglo XXI editores.
- Harcourt, W. y Escobar, A. (2002). Mujeres y política de lugar. En W. Harcourt y A. Escobar (eds.). Desarrollo. Lugar, política y justicia: las mujeres frente a la globalización pp. 5-12.
- Hargreaves, A. (1992), El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. Revista de Educación, Nro. 298. págs. 31-53. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.
- Heras Montoya, L. (1997) Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un Centro escolar. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Harvey, D. (1998) La experiencia del espacio y del tiempo, en La condición de la posmodernidad, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 225-356.
- Haesbaert, R. da (2007). O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 3º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Traducción: Cátedra de Epistemología de la Geografía- Departamento de Geografía-FFyH-UNC (Aichino, Lucía, Cisterna, C. y Pedrazzani, C. Correcciones: Palladino, Lucas, 2009.)
- Jameson, F. (1991) Ensayos sobre posmodernismo, Buenos Aires, Imagomundi.
- Jobert, B. Y Muller, P. (1987): L'État en action. Politiques publiques et corporatismes. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kant, I., 1990, *Pedagogía*, Madrid, Akal.
- Lefebvre, H. (1974/1991) The production of space. Cambridge, Blackwell.
- Lefebvre, H. 1976. Reflections on the Politics of Space, traducido por M. Enders - originalmente publicado en 1970. Antipode, 8(2): 30-37.
- Le Goff, J. (1965) Los intelectuales de la Edad Media, Buenos Aires, Eudeba.

- Loughlin, C.E. y Suina, J. H. (1997) El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización. Madrid, Morata.
- Maldonado, N. (2003) The Topology of Being and the geopolitics of Knowledge: Modernity, Empire, Coloniality. Disponible en <http://www.afyl.org/nelson.pdf>. Octubre de 2004.
- Mainardes, J. (2006). El abordaje del ciclo de políticas; una contribución para el análisis de políticas educacionales. En: Revista Educacao e Sociedade. Vol.27, nº4. Unicamp. Brasil (trad. Silvia Kravetz)
- Martín Barbero, J. (1991) Dinámicas urbanas de la cultura. En www.naya.org.ar/articulos/jmb.htm. Ponencia presentada en el seminario La Ciudad: cultura, espacios y modos de vida Medellín, abril 1991. Extraído de la revista Gaceta de Colcultura, Nº 12, diciembre 1991, editada por el Instituto Colombiano de cultura. (consulta 14 de febrero de 2014)
- Martínez Boom, A. (2012) Lo visible y lo enunciable: espacio arquitectónico y campo educativo. En Seminario Internacional: “Desplazamientos y límites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación” Margarita Trlin... [et.al.] (comp.), 1a ed. Santa Fe: Ediciones UNL. 1 DVD.
- Martínez Millán, José y de Carlos Morales, Carlos Javier (2011) Religión, política y tolerancia en la Europa Moderna. Madrid, Ediciones Polifemo.
- Massey, D. (2008) Pelo Espaço. Uma Nova politica da espacialidades. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil Ltda.
- Massey, D. (2005) La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones, en Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias, Leonor Arfuch (comp) Buenos Aires, Paidós.
- Massey, D. (1984) Spatial divisions of labor. Social structures and the Geography of production, London, MacMillan.
- Massey, D. (1984a) Introduction: Geography Matters. En Geography Matters! Editores Doreen Massey and John Allen, 1-11. Cambridge: Cambridge University Press.
- Massey, D. (1994) *Space, Place and Gender*. Oxford, Blackwell.
- Massey, D. (1995) “The Conceptualization of Place”. En *A Place in the World? Place, Culture and Globalization*, editado por Doreen Massey y Pat Jess, 45–85. Oxford, Oxford University, Press.
- Monnet, N. (2007) La Ciudad: Instrucciones de uso. Esbozos Barceloneses. Tesis doctoral http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/711/04.NM_ESBOZOS_BARCELONESES.pdf?sequence=5 (consulta el 3 de enero de 2012)
- Moran, M. y Tegano, D. (2007) El desarrollo de las habilidades interpretativas visuales: La fotografía como modo de investigación docente. En *ECRP. Vol. 7 Nº 1*. Disponible en <http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/moran-sp.html> (consulta 24 de abril de 2014)
- Morley, D. (2005) Pertenencias. Lugar, espacio e identidad en un mundo mediatizado, en Pensar este tiempo. Espacios, afectos y pertenencias. Arfuch (comp.) Buenos Aires, Paidós.
- Muller, P. (2006). Las políticas públicas. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Noguè i Font, J. (1989) “Espacio, lugar, región: hacia una nueva perspectiva geográfica regional”, *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, ISSN 0212-9426, Nº. 9, 1989, págs. 49-62. (en línea) <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1318196> (consulta 3 mayo de 2010)
- Ortega Valcárcel, J. (2000) Los Horizontes de la Geografía. Barcelona, Ariel.
- Ortiz Guitart, A. y Mendoza, C. (2008) Vivir (en) la ciudad de México. Espacio vivido e imaginarios espaciales de un grupo de migrantes de alta calificación. En *Latin American Research Review*, Vol. 43, Nº 1, por Latin American Studies Association.
- Oslender, U. (1999) Espacializando resistencia: perspectivas de ‘espacio’ y ‘lugar’ en las investigaciones de movimientos sociales. En Cuadernos de geografía, VIII (1), 1999, pp. 1-35, © 1999, Departamento de Geografía - Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá, Colombia. <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/osle/pres.htm> (consulta 31 de enero 2014)
- Oslender, U. (2002) Espacio, Lugar y Movimientos Sociales: Hacia una “Espacialidad De Resistencia” en *Scripta Nova Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Vol. VI, núm. 115, 1 de junio de 2002. Disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-115.htm> (consulta 23 de diciembre de 2014)
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1976) Estado y Políticas Estatales en América Latina: Hacia una Estrategia de Investigación. Buenos Aires, Doc. CEDES/CLACSO Nro. 4.
- Page, Carlos (2004) *Los simbólicos edificios de las escuelas normales de Córdoba (Argentina)*, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 6, año 2004, Bogotá, Colombia. pp. 87-104,
- Pardo, J. L. (1992) Las formas de la exterioridad. Valencia, Pre-textos.
- Perec, G. (1999) *Especies de Espacios*, Barcelona, Montesinos.
- Pestalozzi, J. E. (1980), ¿Cómo enseña Gertrudis a sus hijos? Cartas sobre la educación de los niños. Libros de educación elemental, México, Porrúa.
- Piazzini Suarez, C. (2004) El tiempo situado: las temporalidades después del “giro espacial.” Material del Seminario Internacional (Des)territorialidades y (No)lugares: procesos de configuración y transformación social del espacio. Medellín, Instituto de Estudios regionales (INER) Universidad de Antioquia.
- Pineau, P. (2001) “¿Por qué triunfó la escuela?” En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires, Paidós.

- Pineau, P. (2014) (Dir.) *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Buenos Aires, Editorial Teseo.
- Puiggrós, A. (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
- Quiceno Castrillón, H. (2009) *Espacio, arquitectura y escuela*. En *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 54, mayo-agosto, 2009. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia. págs. 11-27,
- Relph, E. (1976) *Place and Placelessness*. London: Pion Limited.
- Relph, Edward (1996) "Reflections on Place and Placelessness". *Environmental & Architectural Phenomenology*, Newsletter 7 (3): 15-18.
- Rockwell, E. (1980) *Etnografía y teoría en la investigación educativa*. Departamento de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas. México.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., México.
- Rockwell, E. (1995) *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*, en *La escuela cotidiana*, Rockwell (comp.), México, Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2006) *Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?* Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires. Disponible en <http://cursoensena2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf> (consulta 1 de junio de 2014)
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983) *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, junio 1983. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf (consulta 1 de junio de 2014)
- Rodríguez, M. y Alvarenque, I. (2006) *Las espacialidades abiertas en América Latina*, disponible en: <http://www.lafogadigital.com.ar/planeta/lasespa.pdf>, (consulta 19 de agosto de 2010).
- Sack, R. (1988) *The Consumer's World: Place as Context*, *Annals of Association of American Geographers*, 78 (4), pp. 642-664.
- Santos, M. (1999) *A Naturaza do espaço: técnica e tempo, razao e emoção*. HUCITEC, San Paulo.
- Sarlé, P. (2010) *El juego como método: una historia que comienza con Froebel*. En Sarlé, P.: *Lo importante es jugar: Cómo entra el juego en la escuela*, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Sarmiento, D. (1949) *La educación popular*. Buenos Aires, Lautaro.
- Serra, S. (2007) *Pedagogía y metamorfosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos*. En Baquero, Diker y Frigerio (comp.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del estante Editorial. pág.119-134.
- Serra, S. (2012) *Espacios educativos, problemas y desafíos*. En *Seminario Internacional: "Desplazamientos y límites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación"* Margarita Trlin... [et.al.] (comp.), 1a ed. Santa Fe: Ediciones UNL. 1 DVD.
- Sharp, Joanne; Routledge, Paul; Philo, Chris & Paddison, Ronan (eds) (2000), *Entanglements of power: geographies of domination / resistance*, London: Routledge.
- Shmidt, C. (2000) *De la "escuela-palacio" al "templo del saber": Edificios para la educación moderna en Buenos Aires, 1884-1902*. *Revista Entrepasos, Revista de Historia*, Año IX, Nro 18/19, 2000:65-88. San Martín, Provincia de Buenos Aires.
- Sobral, A. y Vieira Méndez, L. (1949) *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro*. El ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba. Santa Fe, Editorial Castelvi.
- Soja, E. (1989/1994) *Postmodern geographies: the reassertion of space in critical social theory*. Verso, Londres/New York.
- Tiramonti, G. (2004) (comp.) *La trama d la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- Tobeña, V. (2011) *la escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural*. En Tiramonti, G. (comp) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires, Flacso. Homo Sapiens.
- Trilla, J. (1985) *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. 1ra. Reimpresión mayo 1999. Barcelona, Laertes.
- Tuan, Y. F. (1977) *Espacio y Lugar. La perspectiva de la experiencia*. <http://es.scribd.com/doc/60894082/Espacio-y-Lugar-Yi-Fu-Tuan> (consulta 21 de septiembre de 2013)
- Tuan, Y. F. (2003) *Escapismo*. Barcelona, Ed. Península.
- Tusquets Blanca, O. (2000) *Dios lo ve*, Barcelona, Anagrama.
- Tyack, David; Cuban, Larry (1995/2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991) *Arqueología de la escuela*, Madrid, Las ediciones de La Piqueta.
- Varela, J. (1997) *Nacimiento de la mujer burguesa. El cambiante desequilibrio de los sexos*, Madrid, La Piqueta.
- Viñao Frago, A. (1994) *Del espacio escolar y la escuela como lugar*. En *Revista Historia de la*

Educación Nº 12/13 Año 1994, Salamanca, Universidad de Salamanca.

- Viñao Frago, A. (1996) Espacio y tiempo, Educación e Historia. IMCED, Morelia/México.
- Viñao Frago, A. (1997) “las instituciones y culturas escolares en su perspectiva socio-histórica: tradiciones y cambios” en Fernández Enguita, M. (coord.) Sociología de las instituciones de educación secundaria. Barcelona, ICE Universidad de Barcelona/Horsosi.
- Viñao Frago, A. (2001) La educación comprensiva. Experimento con la utopía... tres años después. En Seminarios de la Sociedad Española de Pedagogía “La formación de los estudiantes de Educación Secundaria”. En línea <http://www.uv.es/soespe/vinao.htm> (consulta enero 2009)
- Walsh, C.; Schiwy, F. y Castro Gómez, S. (eds.) (2002), Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino, Quito, UASB/Abya Yala.
- Winnicott, D. W. (1993), Realidad y juego, Barcelona, Gedisa Editorial.

ANEXO

Programas y líneas de acción referidos a Infraestructura escolar del Ministerio de Educación nacional en co-gestión con el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios

Periodo: 2003-2013

Las principales líneas de acción del Ministerio de Educación nacional en co-gestión con el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios se han realizado a través de los siguientes planes y programas¹:

- Plan de Obras

Las acciones ejecutadas en el marco del Plan de Obras, están destinadas a contribuir al mejoramiento de los espacios educativos, a través del financiamiento de obras de construcción, ampliación, refacción, rehabilitación y provisión de servicios básicos en edificios escolares. Las obras a financiar contemplan todos los niveles educativos, pero se priorizarán fundamentalmente las acciones destinadas a fortalecer el nivel secundario. En este sentido la Dirección de Infraestructura ha priorizado en su Plan de Obras aquellas destinadas a la ampliación de cobertura y adecuación edilicia de este nivel en respuesta a los requerimientos que establece la Ley Nacional de Educación. Esta línea de acción se financia con fondos del Tesoro Nacional asignados al presupuesto anual de la Dirección de Infraestructura.

- Proyecto Equipamiento

El Proyecto Equipamiento Escolar, dependiente de la Dirección de Infraestructura del Ministerio de Educación, tiene como objetivo primordial el de equipar aulas comunes, talleres, áreas de gobierno,

comedores y albergues, de distintos niveles educativos con mobiliario adecuado y suficiente para responder a los lineamientos de la Ley de Educación Nacional. La operatividad del Proyecto se concreta a través de la conformación de Unidades Coordinadoras Provinciales las cuales dependen de los organismos de conducción del sistema educativo de cada jurisdicción y de la Dirección de Infraestructura- Componente Equipamiento, perteneciente al Ministerio de Educación Nacional. Los procesos licitatorios reglamentados por la Resolución Ministerial N° 800/08, son la Licitación Pública Nacional, la Licitación Privada y la Contratación Directa. El Ministerio de Educación Nacional a través de este Proyecto, establece los criterios para la selección y caracterización de las adquisiciones a realizar, define y difunde pautas para la ejecución de las acciones, establece las políticas y procedimientos para la registración y el control que deben ser ejercidos por los responsables provinciales, revisa la documentación técnica y procede a su aprobación mediante la emisión de un Apto Técnico. Con posterioridad a la pre-adjudicación emite el correspondiente Apto Financiero a la operación realizada y supervisa selectivamente escuelas a las cuales se ha asignado equipamiento para verificar su entrega, uso, cantidad y calidad. Las Unidades Coordinadoras Provinciales, tienen como función y responsabilidad realizar el relevamiento de las necesidades de equipamiento de los establecimientos educativos de la Jurisdicción, la confección del Pliego Particular, del Pliego de Especificaciones Técnicas (donde se garantiza la calidad), del listado de establecimientos beneficiados, de la cantidad a repartir y la entrega del mobiliario a cada una de las escuelas junto con la rendición de los fondos invertidos. Esta línea de acción se financia con fondos del Tesoro Nacional asignados al presupuesto anual de la Dirección de Infraestructura.

¹ Información extraída de la web del Ministerio de Educación de la Nación <http://168.83.77.109/infra/lineasdeaccion/planobras.php> (consulta 1 de marzo de 2014). Es necesario aclarar que algunos de estos programas ya no están vigentes y en casi todos los casos han sido absorbidos por otros nuevos. Pero a los efectos de tener una visión general de las acciones desplegadas en la década 2003-2013, se presentan todos los que se han desarrollado y que han incluido entre sus metas algunas referidas al espacio escolar en particular.

- **PROMER II**

El Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural, consiste en respaldar la política del Gobierno Nacional para mejorar la cobertura, la eficiencia y la calidad del Sistema Educativo Nacional. El Subcomponente A1, correspondiente a Mejoramiento de la Infraestructura Escolar y la Provisión de Equipamiento Mobiliario, se lleva a cabo a través de la Dirección de Infraestructura, que es la responsable de definir y difundir las pautas para la ejecución de las acciones. Las obras a ejecutar en el marco de este proyecto, están focalizadas en garantizar las condiciones mínimas de Infraestructura. En tal sentido se financian servicios básicos, refacciones menores, refacciones mayores, ampliaciones y sustituciones cuando la recuperación del edificio existente no sea factible.

- **Programa refacción de edificios de escuelas técnicas**

Este programa es el resultado de una acción conjunta entre el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y la Dirección de Infraestructura, y está destinado al fortalecimiento y mejoramiento de las condiciones edilicias de las instituciones de enseñanza tecnológica. El programa se propone llevar a cabo una intervención integral para revertir el estado de algunos edificios que albergan instituciones de educación técnico profesional, dado el grado de deterioro y la falta de mantenimiento edilicio que han convertido en crónicos sus problemas edilicios. Contempla la ejecución de obras de ampliación, sustitución parcial, refacción y refuncionalización, en el marco del Plan de Mejora Continua que el INET financia con fondos provenientes del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional. Se prioriza la atención de edificios que albergan establecimientos que atienden a distintos niveles y tipos de la educación técnico profesional y con alto grado de relevancia territorial social, cultural y/o socioeconómica.

- **Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU)**

El objetivo principal del Programa es contribuir a mejorar la equidad y contribuir a cerrar la brecha existente en las oportunidades educativas de los niños y jóvenes pertenecientes a distintos estratos de ingreso

económico. Esto se propone lograr a través de la financiación de actividades de apoyo a la política de retención y promoción en el nivel secundario y la expansión y mejoramiento de la infraestructura educativa. Al igual que el resto de las acciones que se han venido financiando desde este Ministerio nacional, este programa está destinado a atender aquellas escuelas donde asisten los niños más pobres de nuestro país. El PROMEDU se estructura en dos Subprogramas. El Subprograma 1 se ejecuta integralmente desde el Ministerio de Educación, en tanto que el Subprograma 2 se ejecuta articuladamente con el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios.

El Programa tiene por objetivo:

- aumentar a un 97% la cobertura de la educación inicial para niños de 5 años.
- incorporar un 5% adicional de los alumnos de escuelas estatales en los grados 4º al 6º de primaria a jornada extendida
- mejorar los indicadores de eficiencia interna de la educación secundaria estatal, incrementando la promoción anual de los alumnos de 8º a 11º grado en, por lo menos, 3% hacia el final del Programa.

Cuenta con financiamiento del BID.

- **Programa Nacional Mas Escuelas**

Este Programa prevé la construcción de edificios escolares nuevos o la sustitución de los edificios escolares existentes, en el marco del Programa Nacional 700 escuelas. De acuerdo al monto oportunamente asignado, cada jurisdicción ha establecido un listado de edificios escolares, detallando las características generales: localización (urbana, rural), nivel educativo, superficie y costo estimado. Para los casos de creación de nuevos establecimientos, se deberá garantizar que los mismos pertenezcan al sector de enseñanza pública de gestión estatal y que estén destinados a la atención de población escolar con alto grado de necesidades básicas insatisfechas (NBI). Para los casos de sustitución de edificios existentes, se deberá demostrar que el edificio

resulta claramente inadecuado para la actividad escolar o que el grado de deterioro u obsolescencia del mismo resulta un factor de riesgo para la seguridad física de la comunidad educativa. Este Programa se implementa a través de la acción conjunta de este Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios de la Nación y los Ministerios de Educación de cada jurisdicción. Para la primera etapa de ejecución se prioriza la construcción de edificios destinados a la atención del nivel EGB 3, Polimodal o Nivel Medio. Es responsabilidad de cada Ministerio provincial la elaboración de la documentación técnica de los proyectos para el posterior llamado a licitación. Corresponderá también a cada jurisdicción proceder al llamado a licitación, realizar la inspección de las obras y el correspondiente control del avance físico/financiero. Los Ministerios de Educación y Planificación de la Nación tendrán a su cargo el otorgamiento del Apto Técnico, la supervisión y pago de las obras.

- Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)

Estas obras están comprendidas dentro de un Programa Integral del Ministerio de Educación, orientado a atender establecimientos educativos urbanos marginales de nivel EGB 1-2 o Nivel Primario de todo país, donde asisten niños pertenecientes a los sectores sociales más desprotegidos. La ejecución del Programa se desarrolla en cuatro años, como contraparte del crédito BID. Desde esta Dirección se prevé la ejecución de obras de rehabilitaciones menores y adecuación de los edificios para la localización de Aulas de Informática y reparaciones, incluyendo la provisión del mobiliario y del equipamiento informático.

- Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE)

El Subprograma I del PROMSE, que ejecuta el Ministerio de Educación, se orienta a apoyar a las jurisdicciones en el mejoramiento de la calidad, equidad y eficiencia del sistema educativo, a través del aumento de la escolaridad y la atención de las necesidades educativas de los jóvenes de los sectores que se encuentran en mayor riesgo social y educativo.

Subprograma II, tiene como objetivos, contribuir a la provisión de la infraestructura edilicia necesaria para cubrir las proyecciones de

demandas insatisfechas de todos los niveles educativos y sustituir edificios obsoletos que representen riesgos para la seguridad de los usuarios y/o estructuras funcionales inadecuadas para la actividad, de acuerdo con las necesidades y priorización que determinen las jurisdicciones provinciales en el marco de los criterios del Programa. A través de a) sustituir las escuelas en mal estado y que no pueden ser rehabilitadas por obsoletas o por poseer defectos estructurales de construcción y b) construcción de edificios para nuevos establecimientos a efectos de absorber la expansión de matrícula prevista.

Esta parte del Programa lo ejecuta el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios, a través de la Unidad Coordinadora de Programas con Financiación Externa (UCPFE), creada por Resolución N° 165/2000.

- Proyecto de energías Renovables en Mercados Eléctricos Rurales (PERMER)

Contempla la ejecución de trabajos para el abastecimiento de agua potable, energía eléctrica, etc. en edificios escolares, a fin de mejorar las condiciones de habitabilidad de los establecimientos. Estas acciones se ejecutan mediante el emprendimiento coordinado con la Secretaría de Energía, dependiente del Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios. Las obras se financian con fondos provenientes de un crédito del Banco Mundial y un 20% de aporte local de fondos de la Dirección de Infraestructura, para edificios escolares.

En síntesis, desde la gestión nacional se ha desarrollado el PROMSE y el Programa Nacional 700 Escuelas habiendo finalizado con el mismo la construcción de 790 establecimientos Escolares.

Actualmente, y en continuidad con esas políticas, se están ejecutando los siguientes Programas:

Para los Niveles: Inicial, Primario y Secundario: PROMEDU I - Programas de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (Más Escuelas), PROMEDU II (Más Escuelas II), PROMEDU III (Más Escuelas III), PROFEDU - Programa de Desarrollo de Recursos Físicos Educativos.

Para el Nivel Superior Programa de Fortalecimiento de la Infraestructura Universitaria.

Universidades I. (CAF)

En cuanto al financiamiento:

1) Programas con financiamiento externo:

El PROMSE (Programa de Mejoramientos del sistema Educativo, incluye el Programa 700 Escuelas), el PROMER (Programa de Mejoramientos de la Educación Rural), PERMER (Proyecto de energías Renovables en Mercados Eléctricos Rurales de gestión conjunta con la Secretaria de Energía) y el PROMEDU (Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa, incluye el Programa conocido como Más Escuelas, segunda etapa del 700 Escuelas) y Programa de Nivel Inicial, orientado a la construcción de establecimientos nuevos de nivel inicial.

2) Líneas de financiamiento con fuente del tesoro propias del MEN:

Programas integrales como el PIIE (Programa Integral para la Igualdad Educativa), Plan de Obras, Dotación de Equipamiento Mobiliario, Programa Nacional de Microemprendimientos Educativos con Orientación Comunitarios, Dotación de Servicios Básicos y Emergencias, Programa Nacional de Refacción Integral de Edificios de Establecimientos de Educación Técnico Profesional (programa financiado por el INET)

Como puede observarse el rol del Estado Nacional en política educativa de infraestructura escolar ha sido en la década analizada muy activa, las acciones se implementan a través de dos Ministerios, el de Educación y el de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios. En el marco de estos programas las jurisdicciones son las encargadas de realizar los relevamientos, especificar las necesidades y elaborar los proyectos, por su parte la Dirección de Infraestructura del Ministerio de Educación, evalúa los mismos y otorga el apto técnico y financiero. Según los casos, el control y supervisión recae en la provincia o en nación. Por lo general, por los montos implicados en estas acciones, se trata de

licitaciones públicas que, según el proyecto, son realizadas por nación o la jurisdicción correspondiente mediante mecanismos establecidos por ley.

