

ESPACIALIDAD Y EDUCACIÓN

*Reflexiones y Experiencias
desde la Investigación*

Compiladoras: Alejandra Castro y Silvia Oliva

Alejandra Castro
Silvia Oliva
Andrea Martino
Florencia Serra
Luisina Zanuttini
Analía Van Cauteren
Federico de la Fuente
Vanessa López
Belén Franco
Sofía Álvarez
Pablo Fonseca
Vanina Mingolla Córdoba
Liliana Abrate
Mariano Faraci
Federico Litvin



Universidad
Nacional
de Córdoba

ffyh Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC

FAUD
Facultad de Arquitectura,
Urbanismo y Diseño

Alejandra Castro
Silvia Oliva
Andrea Martino
Florencia Serra
Luisina Zanuttini
Analía Van Cauteren
Federico de la Fuente
Vanesa López
Belén Franco
Sofía Álvarez
Pablo Fonseca
Vanina Mingolla Córdoba
Liliana Abrate
Mariano Faraci
Federico Litvin

ESPACIALIDAD Y EDUCACIÓN

*Reflexiones y Experiencias
desde la Investigación*

Compiladoras: Alejandra Castro y Silvia Oliva



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba



Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



FAUD

Facultad de Arquitectura,
Urbanismo y Diseño

Espacialidad y educación : reflexiones y experiencias desde la investigación / Silvia Patricia Oliva ... [et al.] ; compilado por Alejandra Castro ; Silvia Patricia Oliva.-
1a ed . - Córdoba : Silvia Patricia Oliva, 2020.

170 p. ; 15 x 21 cm.

ISBN 978-987-86-4099-0

1. Derecho a la Educación. 2. Ciencias de la Educación. 3. Diseño Industrial. I.
Oliva, Silvia Patricia, comp. II. Castro, Alejandra, comp.

CDD 370.72

Primera edición

Edición y coordinación: Alejandra Castro y Silvia Oliva

Diseño y diagramación: Santiago Esquibel

Diseño de tapa: Santiago Esquibel

Todos los derechos registrados

Hecho el depósito que previene la ley 11.723

Impreso en Seis C Impresiones

Av. Haya de la torre s/n

Julio de 2020

Esta publicación se realizó con un subsidio para investigación de SeCyT - UNC

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro ni su tratamiento informático ni la transmisión de ninguna forma o cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del copyright

07 INTRODUCCIÓN

Alejandra Castro
Silvia Oliva

20 Políticas educativas y procesos de escolarización en la escuela secundaria: reflexiones en los albores del siglo XXI en Argentina.

Alejandra Castro
Andrea Martino
Vanesa López
Analia Van Cauteren

19 PARTE 1

**Espacialidad,
políticas educativas
y procesos de
escolarización.**

33 Universalización de la escolaridad y espacialidad, ¿seremos capaces de pensar formas de espacialidad que alojen a todxs?

María Florencia Serra
Alejandra Castro

44 La oportunidad del encuentro: algunas reflexiones en torno a la (co)construcción de conocimientos en la investigación sobre espacialidad en la escuela.

Alejandra Castro
Silvia Oliva
María Florencia Serra

ÍNDICE

57 PARTE 2

Espacios y Tiempos en la escuela secundaria

58 Escuelas secundarias: actores, apropiaciones y usos del espacio escolar.

Alejandra Castro
Sofía Álvarez
Pablo Fonseca
Vanina Mingolla Córdoba

72 La temporalidad que hemos aprendido. Acerca de la forma escolar, sus enseñanzas e incomodidades.

Analía Van Cauteren

83 Desde la escuela: Murales y Registros de Asistencia. Una mirada sobre la intermitente ausencia/presencia en el tiempo escolar.

Andrea Martino

97 Espacios y tiempos en la escuela secundaria. El caso de dos instituciones de la ciudad de Córdoba.

María Florencia Serra
Analía Van Cauteren
Luisina Zanuttini

110 Repasando la autoridad pedagógica en tiempos y espacios escolares. Incertidumbres del presente.

Liliana del C. Abrate
María Eugenia Lopez
Sandra María Gómez

123 **PARTE 3**

Diseño y usos de la espacialidad escolar.

124 **Escuela, Estado e Industria. Las bases modernas de institucionalización de la educación.**

Silvia Oliva

136 **Repensar el espacio escolar existente en escuelas de nivel medio. El trabajo de Investigación como transición cognitiva.**

Federico Litvin
Mariano Faraci

148

Mobiliario escolar. Uso y relación con las prácticas educativas en escuelas secundarias de Córdoba.

Silvia Oliva
Luisina Zanuttini
Federico de la Fuente
Belén Franco

165 **AUTORES**

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

■ INTRODUCCIÓN.

Alejandra Castro
Silvia Oliva

En esta compilación reunimos los avances y reflexiones del trabajo realizado por los integrantes del equipo de investigación del proyecto titulado **El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar**, que se desarrolla en el marco de la convocatoria para proyectos de investigación 2018-2021 de la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). El objetivo de esta publicación responde también a nuestra convicción de la necesidad de comunicar públicamente los resultados de los estudios producidos en el contexto de la universidad pública.

Desde hace tiempo venimos trabajando articuladamente entre docentes, investigadores y estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación, Arquitectura y Diseño Industrial, de las Facultades de Filosofía y Humanidades y Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba con el propósito de

INTRODUCCIÓN

pensar los espacios para la educación y aportar ideas y conocimientos, fruto de nuestras intervenciones, intercambios e investigaciones. Hemos realizado varias acciones vinculadas a la docencia y a la investigación, que se materializaron en la organización de eventos científicos como: Jornada “Construcción de acuerdos para un trabajo conjunto entre pedagogía y arquitectura”, Escuela de Ciencias de la Educación ECE - FFyH y Cátedra de Arquitectura B, FAUD - UNC (octubre de 2016); 1ra Jornadas Nacionales “Diálogos entre educación y espacialidad. Aportes desde la pedagogía, la arquitectura y el diseño a la construcción de espacios educativos”, FFyH, FAUD, UNC. (agosto y septiembre de 2017); “Segundo Taller internacional sobre Espacios y Arquitectura en la escuela”, FAUD, ECE-FFyH, UNC, (agosto de 2019); conversatorios y clases para estudiantes de Arquitectura y Diseño Industrial con la participación de docentes y estudiantes de Ciencias de la Educación. En 2018 y 2019 desarrollamos el Programa interdisciplinario de investigación denominado “Educación y

Espacialidad. Interacción entre Pedagogía, Arquitectura y Políticas en la Construcción de Espacios Educativos” (aprobado y con subsidio de Secyt, UNC), en el cual se incluyen tres proyectos de investigación: a) Proyecto “Arquitectura Escolar: proyecto simbólico y material del espacio en la educación. Ensayos de intervención en escuelas secundarias existentes” Dirigido por el Arq. Mariano Faraci y co-dirigido por el Arq. Federico Litvin; b) Proyecto “Gobierno de las instituciones educativas, autoridad pedagógica y experiencias alternativas. Posibilidades y límites de la gestión directiva”, dirigido por Mgtr. en educación Liliana del C. Abrate; y c) Proyecto “El Derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar”. Directora Dra. en Ciencias de la Educación: Alejandra Castro. Co-directora: Esp. Diseñadora Industrial Silvia Oliva.

En este libro, como se dijo, reunimos aportes del proyecto El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción

ESPACIALIDAD Y EDUCACIÓN

de las condiciones de escolarización y el formato escolar, que tiene por objetivo principal el análisis y el conocimiento de los procesos de escolarización de estas últimas décadas, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año 2006 en Argentina, hasta la actualidad, prestando especial atención a los cambios y transformaciones en la organización de las escuelas secundarias públicas, en sus tiempos y espacios, para alojar a las y los jóvenes en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria y la concepción de la educación como derecho. Contamos también con los aportes de los proyectos anteriormente mencionados, a través de la participación de integrantes de sus respectivos equipos.

En nuestras investigaciones venimos sosteniendo la hipótesis, de que para lograr una lectura compleja de los procesos educativos, como son el estudio de las reformas educativas y de los cambios inducidos desde el Estado, requieren un análisis simultáneo de las

regulaciones oficiales que se despliegan para el sistema en su conjunto y de los procesos de traducción, resignificación y asignación de sentidos que los sujetos de las instituciones educativas producen sobre estas regulaciones.

Con la sanción de la ley de Educación Nacional N° 26.206 en 2006 y de la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870 en 2010, que reconocen la educación como derecho social e individual, como un bien no transable y garantizado por el Estado, se modifica de forma estructural la extensión de la obligatoriedad de los trayectos educativos, tanto del nivel inicial como del nivel medio de educación. En el nivel inicial son obligatorias las salas de 4 y 5 años y la escuela secundaria es obligatoria en su totalidad.

En este marco, nos proponemos en el proyecto de investigación 2018-2021 estudiar los procesos de escolarización que se están desplegando, desde la sanción de las mencionadas



normativas, para garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria, detectar acciones y decisiones que colaboran, favorecen y/o resisten en esa dirección, tanto a nivel de las políticas ministeriales como a nivel de las instituciones escolares. Dar cuenta de estos procesos implica considerar la complejidad que se pone en juego en la implementación de políticas públicas educativas. Concebimos que los procesos que se despliegan para garantizar el derecho a la educación de la escuela secundaria son variados y de diferente índole, en esta investigación proponemos estudiar de forma relacional lo planteado en las normativas, las políticas de inclusión educativa y los aspectos vinculados a las formas de organización de la escuela secundaria en relación al mandato jurídico de educación secundaria obligatoria. Los estudios y las investigaciones se estructuran en las siguientes líneas de trabajo e indagación¹:

Línea 1. Estudio de las políticas de inclusión educativa. Derecho a la educación y obligato-

riedad de la escuela secundaria. Esta línea recupera y profundiza en las investigaciones desarrolladas por este equipo años anteriores en los que se sostiene que la idea de inclusión –puesta en juego fundamentalmente a partir de 2003 en la política educativa Argentina– sustituye en las normativas y en los lineamientos políticos los conceptos de focalización, compensación y equidad educativa presentes en la década de los 90. Las preguntas que orientan esta línea de trabajo son:

■ ¿Qué sentidos se despliegan en los textos jurídicos vigentes y en la documentación ministerial respecto a la inclusión educativa?

■ ¿Cómo se está pensando desde las políticas educativas la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria?

■ ¿Qué y a través de qué estrategias la política educativa propone garantizar el derecho a la educación secundaria de la población?

■ ¿Qué tensiones, dificultades se observan en el ejercicio de este derecho?

Línea 2. Estudio de la escuela secundaria actual: formatos escolares y construcción de condiciones de escolaridad para garantizar el derecho a la educación secundaria obligatoria. En esta línea se aborda el análisis del formato escolar moderno y sus transformaciones. Durante mucho tiempo imperó, y aún subsiste la concepción que el abandono o la no incorporación de los jóvenes a la escuela secundaria era consecuencia de dificultades propias del alumno, ya sea por su pertenencia a determinados sectores sociales y culturales y/o dificultades individuales. Poco se interpelaba al sistema educativo, a la política educativa y a la propia escuela como partícipes en esa situación. Es en tiempos más recientes con la preocupación por la inclusión de la población a la escuela secundaria, que se ha comenzado a interrogar a la escuela y a preguntarse por su responsabilidad en la exclusión escolar. Flavia Terigi sostiene que *"Mientras el nivel secundario incorporaba sólo a las capas medias de la población, su propuesta pedagógica, su formato organizacional y su currículum se recortaban*

como legítimos. Si muchos estudiantes no lograban transitar el nivel, ello no se analizaba como problema del nivel, puesto que se aceptaba que la escuela media no era "para todos". (Terigi, 2008: 65).

Hoy, en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria para todos, el formato escolar² se pone en la mira para su revisión. Sin desconocer que la escuela secundaria fue posibilitando paulatinamente, especialmente a partir de 1950, el ingreso de las capas medias de la población y se fue diversificando en su oferta –diferentes orientaciones y formaciones específicas– no logra alterar sustantivamente ese mandato seleccionador posibilitando el ingreso, la permanencia y egreso especialmente de los sectores populares. A partir de la sanción de las leyes enunciadas en la línea 1 del proyecto se han generado una serie de revisiones e innovaciones en torno al formato escolar tradicional que posibilitan pensar variaciones de las formas de lo escolar en el marco de las políticas de inclusión educativa.³



Las preguntas que orientan esta línea de estudio son:

■ ¿Cómo se piensa la escuela secundaria que posibilite el ejercicio del derecho a la educación? ¿qué supuestos sobre la escuela y el formato escolar subyacen en las regulaciones vigentes (estudiadas en la línea 1)?

■ ¿Qué formas escolares y variaciones del formato escolar se pueden identificar actualmente y qué propuestas realizan con relación al formato escolar tradicional de la escuela secundaria?

Línea 3. Estudio de los tiempos y los espacios en educación. La dimensión espacio-tiempo en la escuela secundaria, posibilidades, límites y experiencias. En esta tercera y última línea de trabajo nos proponemos indagar acerca de dos componentes del formato escolar: el espacio y el tiempo. La dimensión espacial y temporal son claves en la configuración y organización del dispositivo escolar y proponemos estudiarlas en el marco de la ampliación del

derecho a la educación secundaria. El desafío particular en esta línea es el trabajo transdisciplinar en el abordaje y construcción del objeto de estudio. En este sentido, trabajaremos con aportes de las ciencias sociales –la geografía, la sociología entre otras-, la pedagogía, la psicología, la arquitectura y el diseño industrial como perspectivas que nos posibilitan enriquecer las preguntas de estas dos dimensiones y analizar la realidad educativa en su complejidad.

Entendemos que tanto el espacio como el tiempo escolar son construcciones históricas, culturales y contextuales y que influyen decididamente en los procesos de subjetivación, a pesar de que muchas veces se las concibe como “naturales”. Además, sostenemos una perspectiva en su estudio que implica considerar no sólo su dimensión material o física sino también los usos, sentidos y significados construidos por los sujetos en las instituciones educativas. Entendemos que la concepción espacio-funcional de los escenarios educativos

es determinante del tipo de relaciones, vínculos, actividades que admiten o no, y también de los sentidos que de ellos se derivan, ya sea como construcción cultural o como prácticas institucionalizadas. Espacios principalmente definidos por edificios (en la escala arquitectónica), cuyo uso no puede ser finalmente ejercido sin la presencia de equipos y muebles (en la escala del equipamiento) que los complementan, y que de alguna manera actúan reproduciendo un modelo de orden que responde a una determinada concepción de educación, y a unos determinados valores socioculturales.

Las preguntas que orientan esta línea son:

¿Cómo se está pensando la inclusión educativa y el derecho a la educación secundaria de las y los jóvenes en clave espacial y temporal en las instituciones educativas?

¿Qué usos, apropiaciones e innovaciones se producen en relación al tiempo y el espacio escolar por parte de los sujetos en las instituciones escolares?

¿Cuál es el rol que asume el equipamiento y la configuración física y simbólica del espacio educativo en relación a la obligatoriedad de la escuela secundaria?

¿Cuál es el lugar de los espacios y de los tiempos en la construcción de una educación inclusiva?

Los artículos que integran este libro recuperan el trabajo de campo -observaciones y registros in situ y entrevistas a directores, docentes, estudiantes y otros actores significativos- realizado en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba, y a autoridades ministeriales con responsabilidad en la toma de decisiones en educación. También se realizó análisis de documentación oficial de políticas educativas y de las regulaciones -normas, leyes, resoluciones- de diferentes instancias escolares y de otras instancias del sistema educativo.

INTRODUCCIÓN

El contenido de este libro se estructura en tres partes, intentando enmarcar conceptual y metodológicamente la problemática trabajada, comentando a un nivel más descriptivo los casos estudiados y las experiencias registradas, y deteniéndose en las temáticas específicas de los espacios, los edificios y los equipamientos involucrados en la actividad escolar.

En la primera parte se abordan las consideraciones generales en torno a las políticas educativas, y los modos de intervención que se producen en los procesos de escolarización de las y los estudiantes. La relación con los criterios predominantes en las políticas públicas de educación e infraestructura y las condiciones de espacialidad determinadas, como elementos de vinculación entre lo institucional y las experiencias subjetivas de los actores escolares.

Se presentan algunos recorridos históricos y contextualizaciones que dan marco al surgimiento del derecho a la educación, la definición

de políticas de inclusión y del sistema escolar en cuanto a formatos educativo.

Se realizan aproximaciones al tema de la espacialidad en la educación y los procesos de escolarización como una posibilidad de encuentro interdisciplinar, de diálogo y de puesta en común para la apertura conceptual y la generación de preguntas que implican una construcción interdisciplinaria.

En la segunda parte, se presentan los casos de estudio y se caracterizan en relación a la temática de trabajo, indagando en la detección de las particularidades del entramado de cada comunidad educativa.

Se recuperan la presencia y las voces de los actores escolares a través de la participación de docentes, directivos y estudiantes y la producción en lugares, reconstruyendo los sentidos y significados en las experiencias cotidianas.

ESPACIALIDAD Y EDUCACIÓN

Se reflexiona acerca de cómo se (re)definen los espacios y los tiempos escolares en función de los esquemas organizacionales vigentes, los tiempos productivos, la concepción del orden en el aula y la importancia del vínculo entre alumnos y docentes.

Por último, en la tercer parte, se reflexiona sobre aquellas cuestiones de la materialidad que refieren a la concreción de los edificios y el equipamiento requeridos para la ejecución de la actividad educativa, en los cuales los espacios y los usos cobran un valor complementario a la labor pedagógica. Se exponen así algunas reflexiones acerca de los orígenes de la educación moderna y su aproximación a un modelo productivo normado y de seriación, en donde la idea de igualdad y accesibilidad se vinculó a las nociones de homogéneo y uniforme, como respuesta a las condiciones de masividad de la educación pública. Se avanza luego en revisiones sobre la función espacial de los equipamientos en la dimensión educativa, y los niveles de adecuación requeridos en

las dinámicas actuales, en las que conviven la diversidad, la alteridad, lo público, la inclusión. Se incluyen algunos punteos de aspectos materiales y técnicos, sobre cuestiones de la producción, la gestión y la ejecución, y se realizan observaciones relativas a modos de uso, aspectos posturales, y del orden de los sentidos sobre los que se consolidan a veces las prácticas.

Esperamos, y es nuestro deseo, que las reflexiones aquí vertidas, contribuyan y amplíen el conocimiento de las condiciones de escolarización que se impulsan a través de las políticas de inclusión y los sentidos y significados que los diferentes actores sociales construyen en las escuelas. Ojalá este conocimiento e información se constituya en insumo útil para quienes toman decisiones políticas en educación como así también para las escuelas en las que se realiza el trabajo de campo. Creemos que son aportes específicos para las dimensiones temporal y espacial de la organización de la escuela, guiados por el objetivo de



mejorar las condiciones de ingreso, permanencia y egreso de las y los jóvenes en las instituciones educativas, en el marco de garantizar el derecho a la educación.

Por último, y no por ello menos importante, agradecemos a las escuelas secundarias que nos abrieron sus puertas para poder realizar nuestro trabajo de campo y a las autoridades y equipos técnicos ministeriales que nos facilitaron y brindaron datos e información. Asimismo, este estudio no podría haber sido posible sin la ayuda de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SeCyT) y las Facultades de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba como espacios de inserción laboral y académica.

1 Las tres líneas se trabajarán de forma interrelacionada, solo se desagregan a los fines analíticos y de organización del trabajo.

2 Según Miriam Southwell el formato escolar es lo que han tenido en común el abanico diverso de orientaciones en la escuela secundaria. El formato lo entiende como “el saber escolar organizado en ramos, su enseñanza simultánea, el currículum graduado, una secuencia fija, el ciclo escolar, el currículum generalista y enciclopédico, el agrupamiento en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, la distribución de tiempos y espacios, los rituales patrióticos”. (Southwell, 2011:65).

3 Durante la última década, ha habido a nivel nacional y provincial, propuestas de modificación de este formato escolar tradicional en el intento de recuperar la matrícula o incluir sectores excluidos de la escuela secundaria. Algunas de estas experiencias, como las escuelas de reingreso en Buenos Aires o el PIT (Programa de Inclusión y terminalidad para jóvenes de 14 a 17 años) en Córdoba, implican la flexibilización de algunas de las piezas que conforman el formato escolar, presentándose como oportunidades de albergar a los y las jóvenes que por diferentes motivos no están en el sistema educativo y una oportunidad para finalizar los estudios secundarios. No obstante, estas experiencias fueron pensadas para ciertos grupos de población y para algunas escuelas secundarias.

PARTE 1



**ESPACIALIDAD Y EDUCACIÓN
EN LOS PROCESOS DE
ESCOLARIZACIÓN.**

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA: REFLEXIONES EN LOS ALBORES DEL SIGLO XXI EN ARGENTINA.

Alejandra Castro
Andrea Martino
Analía Van Cauteren
Vanesa López

Este artículo tiene por objetivo presentar algunas reflexiones en torno a dimensiones y aristas que consideramos centrales, sin pretensión de que sean las únicas a considerar, a la hora de pensar y analizar la escuela secundaria actual, las políticas educativas que la tienen como foco de intervención y los procesos de escolarización de los/as estudiantes. En las diferentes líneas de indagación que conviven en nuestro proyecto de investigación estas dimensiones son abordadas y constituyen puntos de encuentro y articulación que nos posibilitan la construcción del contexto, siempre móvil y en reconfiguración, en el que se desarrollan las políticas educativas, los procesos institucionales escolares, y las experiencias subjetivas. Pensamos estas dimensiones de forma entrelazada y vinculadas entre sí, a la vez que relacionadas con otros procesos sociales y políticos más amplios que explican y ayudan a comprender decisiones en el plano educativo, como el caso de las reformas del Estado, las mutaciones sociales y culturales y las transformaciones tecnológicas y sus implicancias en las políticas y

prácticas educativas.

A continuación y, volviendo a nuestro objetivo, abordamos cuatro dimensiones o aristas que nos posibilitan ir construyendo conocimiento en torno al derecho a la escolarización de la escuela secundaria en nuestro país: las transformaciones en la escuela secundaria en Argentina con el objeto de poner en juego la dimensión histórica; las políticas de inclusión educativa como una herramienta central del Estado para garantizar la obligatoriedad y el derecho a la educación; los formatos escolares como los dispositivos que organizan la escolarización de los jóvenes y que están siendo interpelados y transformados en algunas experiencias; y los y las estudiantes como sujetos de derechos y como sujetos de los procesos de escolarización en la escuela secundaria.

Escuela secundaria en Argentina, de un modelo selectivo a la ampliación del derecho y la universalización

Con la sanción en el año 2006 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la República Argentina se compromete a garantizar el derecho a la educación secundaria de su población. Esta decisión que implica la obligatoriedad de la escuela secundaria para todas y todos los jóvenes, actualiza la pregunta sobre las condiciones necesarias para efectivizar ese mandato social ¿es posible que la escuela secundaria se haga cargo y aloje a los y las jóvenes de diferentes clases sociales, diversas culturas y trayectorias escolares?

La historia de la escuela secundaria en nuestro país -desde sus orígenes- está ligada a un mandato seleccionador, en contraposición a la impronta inclusiva y universal de la escuela primaria, que tuvo como principal objetivo, en el siglo XIX, educar a la población en un programa de instrucción básica y de formación del ciuda-

ESPACIALIDAD Y EDUCACIÓN

dano en una cultura común, en el marco de un proyecto de país que se erigía sobre la construcción del Estado Nación.

La escuela secundaria, por el contrario, en esos tiempos se hace cargo de dos funciones que marcan sus posteriores derroteros institucionales: por un lado, formar a la clase dirigente, cuadros políticos y técnicos, que tenían la misión de conducir y administrar el Estado Argentino y su aparato de gobierno y, por otro lado, de función propedéutica, para el ingreso a los estudios superiores y universitarios. En Argentina, a partir de 1863, se desarrolla un modelo de instituciones de enseñanza secundaria, que son los Colegios Nacionales, que suponen un modo unificado de educación liberal que se implanta en las grandes ciudades del país. El enciclopedismo es el formato curricular que triunfa y se consolida como ideal formativo. Durante fines del siglo XIX y principio del XX aparecen otras opciones de escuelas secundarias que proponen otras orientaciones y formaciones, como el caso de la Escuela Industrial de

la Nación y escuelas profesionales para mujeres, entre otras modalidades, no obstante, su consolidación no es equivalente a los colegios nacionales (Acosta, 2012).

Durante el siglo XX, la expansión del nivel secundario incluyó la creación de modalidades diferentes –en orientaciones vocacionales y una vinculación más directa con oficios– para los sectores sociales que no accederán a los estudios superiores. Sin embargo, estas nuevas modalidades, comercial, agrícola y técnica, tuvieron escasa incidencia frente a la valoración del título de “bachiller” para los sectores dominantes y para las clases medias en ascenso en las primeras décadas del siglo XX (Southwell, 2020).

A mediados del siglo XX se produce una importante expansión del nivel medio de educación, producto, fundamentalmente, de la presión de las clases medias por más educación y preparación para el ingreso a estudios superiores y universitarios como también, la instalación de



un modelo de desarrollo del país que favorecía la sustitución de importaciones, la ampliación de derechos políticos y sociales para sectores históricamente excluidos de los mismos, asociado a la implementación de un tipo de estado denominado Estado Benefactor, como el caso del peronismo en Argentina. Estos procesos sociales, económicos y políticos tuvieron efectos en las decisiones y acciones de la política educativa, induciendo -no sin conflictos- a la diversificación institucional. No obstante, esta diversificación no significó una equivalencia entre los tipos de instituciones, sino que comenzaron nuevos procesos de diferenciación que se expresaron en la generación de circuitos diferenciados (Braslavsky, 1985). Éstos mantuvieron y conservaron las diferencias entre instituciones y modalidades según los sectores sociales que accedían a cada tipo e implicaron valoraciones y representaciones sociales que produjeron jerarquías y distancias entre las mismas.

Pareciera que la opción por la diversificación de instituciones fue el modo que el sistema educa-

tivo del siglo XX construyó para dar respuesta a la masificación y la tendencia a la universalización de la escolarización de la población en una escuela secundaria que fue interpelada en su carácter selectivo. En las primeras décadas del siglo XXI, el hito jurídico que marca la ley de Educación Nacional con la extensión de la obligatoriedad a toda la escuela secundaria, redefine el campo de disputas, controversias y problemáticas de la educación escolar en relación a las tendencias a la universalización y al carácter elitista del nivel.

Así, entre la norma y sus regulaciones en pos de garantizar el derecho a la escolarización por un lado, y los problemas de ajuste entre las políticas de inclusión y los modelos institucionales existentes (herederos de la impronta institucional del siglo XX), nos encontramos con tensiones acerca de la igualdad y los derechos, discusiones sobre el formato escolar y preocupaciones sobre las problemáticas de escolarización concretas de sujetos sociales que acceden por primera vez a este nivel. Problemáticas que en

general, suelen traducirse en el aumento de las tasas de repitencia y desgranamiento, en el descenso de las tasas de graduación y en el abandono temprano. Y si bien, en los últimos años la cobertura de escolarización de la población entre 12 y 17 años es del 84% (Ministerio de Educación y Deportes, 2016), este logro de la política educativa en el siglo XXI, se acompaña de una baja tasa de egreso (45,40% para el año 2013; Ministerio de Educación y Deportes, 2016) (Acosta, 2019).

Las políticas de inclusión educativa: entre la igualdad y las diferencias

Como se expresó en el apartado anterior la política educativa para el nivel secundario de enseñanza -en el marco de ley nacional de educación como marco normativo general- estuvo orientada a promover la ampliación de derechos, la inclusión de sectores históricamente excluidos, y el diseño de múltiples estrategias tendientes a garantizar su permanencia y egreso. En este sentido, derechos, inclusión y

obligatoriedad se constituyeron en una trama jurídica, política y social que configuró y vertebró de distintos modos y a través de diversas estrategias y acciones los debates y decisiones del campo escolar. Las políticas de inclusión educativa, se configuran así como la expresión política de un estado que se responsabiliza por la educación de todos y todas los/as estudiantes y por sus trayectorias escolares.

En este marco, abordar las políticas de inclusión supone necesariamente remitirse a un concepto y/o principio que es el derecho a la educación. Cabe reflexionar sobre los sentidos a los que remite la noción de derecho que según Rinesi (2016 citado en Feldfeber y Gluz, 2019) *“supone la idea de una igualdad fundamental entre las personas, todos somos iguales, por lo tanto, tenemos derechos que son universales, o la construye, todos tenemos tal derecho y en tanto titulares de ese derecho somos iguales”*. Sin embargo, esta noción de igualdad de derechos, sin distinción de raza, religión o cultura entra en oposición con las demandas particulares de la

identidad cultural que reclaman el tratamiento diferenciado de determinados grupos por motivos de vulnerabilidad, atraso o injusticia histórica (Feldfeber y Gluz, 2019).

El dilema entre la igualdad de derechos y la atención a la diversidad ha sido un desafío que atravesó la configuración histórica del sistema educativo y puntualmente el nivel secundario de enseñanza; de hecho, la diferenciación institucional a la que aludimos en el apartado anterior estuvo atravesada por el mismo. Las políticas de inclusión educativa desplegadas en los gobiernos progresistas de inicios del siglo XXI (2003 – 2015), adoptaron y desplegaron diferentes modalidades de innovación, que contemplaron este dilema, y que por tanto, buscaron promover un tipo de escuela secundaria capaz de efectivizar derechos a todos por igual, pero que incluyese las diferencias sociales, culturales y educativas. En el marco de estos desafíos y dilemas, las principales características adoptadas por las políticas de inclusión educativa, se han centrado en:

▮ Innovar y fortalecer las condiciones de escolarización.

▮ Atender a las características heterogéneas de adolescentes y jóvenes con trayectorias educativas que se alejan de lo establecido reglamentariamente por el sistema educativo.

▮ Acompañar los procesos de escolarización de los estudiantes.

▮ Promover e implementar innovaciones tanto de carácter intensivo como extensivo en los modelos pedagógico-organizacionales de las escuelas secundarias.

▮ Asumir un carácter extra-educativo

Estas políticas educativas se presentaron (y presentan) como alternativas y estrategias del Estado por garantizar el efectivo derecho a la educación en tanto *“conjunto novedoso de programas que se proponen cumplir con dos grandes objetivos: fortalecer la integración a la escuela de adolescentes y jóvenes escolarizados, pero que tienen un alto riesgo de abandonar el*

curso debido al rendimiento académico o su origen social. Por otro revincular a quienes han abandonado la educación formal sin completar el nivel que estaban cursando” (Fernández Aguerre, 2009). Es así que estas políticas se diseñaron en el marco de un diagnóstico que busca explicitar variables, condiciones y obstáculos institucionales que intervienen en el fracaso escolar. Se comienza a advertir que los componentes del modelo pedagógico-organizacional instituido de la escuela secundaria y su régimen académico han generado *“condiciones de escolarización que han funcionado históricamente como límites para la expansión de la escuela secundaria e imponen dificultades específicas en los tránsitos de adolescentes y jóvenes por el nivel”* (Terigi y otros 2013).

Como se puede visualizar, el siglo XXI es testigo de un cambio de paradigma en los modos de abordar las políticas educativas, ya que son las propias variables del sistema educativo las que se ven interpeladas ante los desafíos de la inclusión y la igualdad. La mirada sobre las trayecto-

rias escolares y educativas vienen visibilizando cuáles son los puntos críticos y los obstáculos que ciertas condiciones pedagógico-institucionales y formas de organización generan en aquellos sectores más vulnerables. Se reconoce así que el fracaso escolar no es una producción exclusivamente individual y familiar, sino que es asumido como responsabilidad colectiva y como tema prioritario en las agendas de gobierno tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

Es así que, durante las primeras décadas del XXI en Argentina, reconocemos varias experiencias que intentan dar respuesta a la universalización de la escolarización secundaria según lo previsto por la ley. En este sentido, el programa de Escuelas de Reingreso en Buenos Aires y Programa Inclusión y Terminalidad para jóvenes de 14 a 17 (PIT) en la provincia de Córdoba son ejemplos de acciones políticas que intentan responder a los problemas señalados. La mayoría de estos programas surgieron bajo la hipótesis que las y los jóvenes abandonan la escolaridad por la rigidez del curriculum y del régimen

académico, con poca flexibilidad horaria, con escasa posibilidad para trayectorias electivas, profundizaciones o énfasis particulares para los y las estudiantes (Terigi, 2008; Yapur, 2018), por lo cual, sus propuestas implican modificaciones o alteraciones parciales o totales de estos elementos .

Formatos escolares y diversidad institucional

El ánimo desnaturalizador que ha caracterizado a las políticas educativas de inclusión -por lo menos las desplegadas en el período 2003-2015- sobre *“los mecanismos institucionales selectivos de la escuela secundaria”* (Feldfeber y Gluz, 2019), que se tradujo en el despliegue y concreción de alternativas institucionales y pedagógicas más amables para con aquellos jóvenes que mantienen relaciones críticas con la escuela, ha producido en el campo pedagógico reflexiones y análisis acerca de los bordes, desbordes, de la crisis y vigencias (Frigerio, 2010, 2007) de la forma escolar y de sus “varia-

ciones” (Tiramonti, 2012).

Se trata de una época de transición, signada por los dilemas de la igualdad y el cumplimiento de derechos, sobre territorios y tramas institucionales diversificadas: instituciones que llevan adelante propuestas y alternativas pedagógicas que cuestionan una parte o la totalidad del dispositivo escolar tradicional, junto a escuelas secundarias que continúan organizadas a partir de planes de estudios que dan cuenta de un curriculum clasificado; horarios escolares mosaicos, la organización del trabajo docente por horas de clase y la distribución del alumnado por división o sección (Feldman, 2009). Ante ello,

“Una cuestión que se pone en evidencia es que la forma escolar puede ser modificada para que sea ella y no la población destinataria la que deba transformar su lógica interna; sea su eficacia y no la de los individuos la que debe ser puesta bajo la mira. Un ejercicio como éste debería darnos la ocasión de volver a visualizar invisibilizaciones,

injusticias y exclusiones que comprendió la forma escolar” (Southwell, 2011)

Las categorías de forma o formato escolar han venido ganando terreno en el campo pedagógico y de la política educativa en los últimos años, de la mano de las discusiones acerca del fracaso escolar y de la lucha por la inclusión educativa. Lo cierto es que este tipo de discusiones han permitido desnaturalizar la *“inadvertida naturalización”* (Terigi, 2008) del formato escolar, sus propios componentes y sus efectos en la escolarización. Todas las críticas comparten también el cuestionamiento hacia un conjunto de elementos que formarían los componentes duros de dicho formato, y cuya cronificación configura algunas de las imposibilidades en las reformas o modificaciones que se pretenden realizar a las escuelas desde las políticas de inclusión.

La pregunta que se instala en este sentido, alude a qué supone extender la escolarización secundaria para todos y todas los/as jóvenes: ¿qué es lo que se extiende cuando se extiende la educa-

ción secundaria escolar a todos los/las jóvenes? ¿un modelo pedagógico-organizacional único de escuela secundaria, o una educación que se materializa en recorridos y dispositivos diversos? ¿y cómo esto se juega en términos de igualdad?

Notas de cierre. Reflexiones sobre los/las estudiantes

Como hemos venido reconociendo en este artículo, ser alumno de la escuela secundaria fue un referente que nombró e incluyó en las fronteras de su nominación, a muy pocos adolescentes y jóvenes en nuestro país desde los orígenes mismos de la constitución del nivel. Desde el año 2006 en adelante, la ley de Educación Nacional y las políticas de inclusión desplegadas han abierto y pluralizado este referente a sujetos que antes no nombraba. Y lo hizo en el seno de una operatoria en la que los constituyó como sujetos de derecho y por ello, en estudiantes. La obligatoriedad sancionada jurídicamente a través de esta ley, instituye “el todos son estudiantes” como un universal, y con ello se abre un proceso lento pero

sostenido acerca de cómo ese “todos” se vuelve realidad.

El derecho educativo que les asiste a nuestros estudiantes, entonces, se viene definiendo y haciendo realidad de muy diversos modos, porque opera sobre territorios sociales y condiciones institucionales desparejas y desiguales. Es en esos territorios donde la inclusión y los derechos, donde el universal “todos son estudiantes” se traducen, significan, resignifican, tensionan y traccionan de modos particulares.

Nuestras investigaciones, vienen buscando acercarse y explorar contextuadamente, el modo en que las escuelas, y sus agentes escolares vienen trabajando y andamiando las fronteras del significativo estudiante, para que quienes son nombrados por él, puedan iniciar, aprender y finalizar la escuela secundaria. Las posibilidades de quedar alojados en un nombre, no son iguales para todos los que la obligatoriedad busca nominar. Hay chicos y chicas que no suelen ser los esperados, hay otros que con sus modos de estar en la escuela, la interpelan en sus formas de ser tal,

hay quienes buscan por todos los medios escaparse de la nominación de alumno, están aquellos que están todos los días presentes en la escuela aunque luego no demuestren mucho interés en las asignaturas, están los que estudian y trabajan, las que llevan a sus hijos a la escuela, también encontramos aquellos que se van, vuelven de maneras intermitentes, aquellos que sostienen la apuesta todos los años en una repetición de más de lo mismo; están quienes estudian, quienes se machetea, quienes van a estar con sus amigos, quienes escapan de entornos domésticos fuleros, quienes se enganchan con una obra literaria y quienes descubren lo interesante que es la química. Están los que se aburren y los apáticos, los que demandan atención y los que se pelean todo el tiempo... la lista puede continuar. Un nombre -ser estudiante-, múltiples formas de inscribirse, de quedar alojado y experimentar una posición institucional, que es filiación, es inscripción simbólica, es apertura, es transmisión cultural, es pertenencia y referencia a un colectivo social, en el seno de condiciones socio históricas diferentes y en nuestra sociedad, desiguales.

Las disputas por la efectivización de la obligatoriedad y por los derechos educativos se siguen dando. Ya no se trata de quienes son los elegidos o privilegiados y quienes no (no por lo menos desde los principios y finalidades establecidas normativa y jurídicamente por las leyes que nos rigen actualmente). Sin embargo, la diversidad de modos de vestir el traje de alumno, de ocupar esa posición institucional y de quedar alojado en ese nombre, tracciona con viejas regulaciones, y con una forma escolar que deja pocos márgenes aún para albergar los diversos recorridos escolares que realizan nuestros estudiantes en condiciones de desigualdad.

Ante esto, las políticas de inclusión y las interpe-laciones/desnaturalizaciones del formato escolar tradicional vienen abriéndose -lenta y quizás también experimentalmente- hacia modalidades y alternativas educativas que logren alojar experiencias estudiantiles o modos diversos de ser estudiante, sin que ello suponga profundizar desigualdades, sino garantizar derechos.

1 Según la Ley Nacional de Educación, el Estado Nacional y las jurisdicciones provinciales, son los responsables de garantizar este derecho a la educación de los niveles del sistema educativo obligatorio. En esta dirección se reconocen acuerdos federales plasmados en las resoluciones del Consejo Federal de Educación, y la generación de propuestas de políticas públicas educativas tendientes a lograr el objetivo de la universalización de la escuela secundaria.

2 Autores como Terigi Flavia y otros (2013) plantean que las innovaciones implementadas se diferencian por tener un carácter intensivo respecto de las condiciones de escolariza(por la cantidad y articulación de innovaciones propuestas respecto de la matriz organizacional del nivel) o un carácter extensivo (porque los cambios son reducidos en relación con la matriz organizacional existente)

3 Trascienden el campo sectorial para ubicarse como “componentes claves de las redes de asistencia social” enmarcadas en programas más amplios de lucha contra la pobreza. (Fernández Aguerre, 2009).

4 El alcance de los programas de inclusión educativa, en su mayoría, ha sido de baja escala y se mantienen como ofertas paralelas al circuito tradicional de la enseñanza secundaria. Al respecto , diferentes investigaciones (Terigi 2010; Terigi y otros 2013; Feldfeber y Gluz 2019) indagaron sobre los efectos de la implementación de estas políticas coinciden que las innovaciones en los modelos organizacionales no han logrado impactar en el modelo pedagógico predominante (Terigi, 2011) y concluyen que estas iniciativas no han contemplado la necesidad de capacitación y formación de los profesores de nivel secundario en herramientas y/o recursos pedagógicos y didácticos que les posibiliten crear/recrear y ofrecer experiencias educativas en el marco de los nuevos formatos organizacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: Modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11(1), 131-144.
- Acosta, F. (2019). Alternativas de organización de la escuela secundaria: aportes para el caso de la Argentina. *RELAPAE*, (11), pp. 13-27.
- Braslavsky, C. (1985). La transición democrática en la educación. Centro de Estudios de Cultura y Sociedad.
- Feldman, D. (2009) La innovación escolar en el curriculum de la escuela secundaria. En Romero C. (comp) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires. Noveidades Educativas.
- Frigerio, G. (2007) *Las formas de lo escolar*. Bs. As: Del Estante. Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Frigerio, G. (2010) Los Bordes de lo escolar. En: Duschatzky, S y Birgin, A. (compiladoras) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Bs. As: Flacso Manantial.
- Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 28(39). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4146>
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*. Año VII, Núm. 13, 19-38.
- Fernández Aguerre, T. (2009) El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la Educación Media de Uruguay. En *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. Vol 19. N°1. 2009-2010

ESPACIALIDAD Y EDUCACIÓN

-Southwell, M. (2011) Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas. En (Krichesky, M) Cuaderno de trabajo N° 2: Pedagogía social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre inclusión y el derecho a la educación. UNIPE: Editorial Universitaria.

-Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: Por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa, 17(29), 63-71.

-Terigi, F. (2010) Las trayectorias escolares como objeto de las políticas públicas. Desafíos y perspectivas. En Primeras Jornadas de Intercambio Federal: Experiencias de reorganización de las trayectorias escolares en el nivel primario. Tercera Mesa Federal de Directores.

-Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Morrone, A y Toscano, A (2013) La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. Revista del IICE/13.

-Tiramonti, G. (2012) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Bs. As: Homosapiens.

-Yapur, J. (2018) Nuevos formatos escolares: Igualdad de oportunidades, inclusión educativa y calidad: Un estudio de caso del "Programa Inclusión / terminalidad del nivel secundario. Tesis de Doctorado en Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Fuentes documentales

-Documento de trabajo Retroalimentación Formativa (Abril 2020). Ministerio de Educación de la Prov. De Córdoba.

-Ley de Educación Nacional N° 26206/206.



UNIVERSALIZACIÓN DE LA ESCOLARIDAD Y ESPACIALIDAD, ¿SEREMOS CAPACES DE PENSAR FORMAS DE ESPACIALIDAD QUE ALOJEN A TODXS?

María Florencia Serra
Alejandra Castro

Bajo principios de igualdad, homogeneidad, universalidad y un horizonte prometedor, la escuela moderna ha montado cimientos en discursos utópicos. Las utopías educativas delimitan intenciones y propósitos que guían las prácticas y legitiman propuestas, son un punto de llegada que orienta y a la vez disciplina el discurso pedagógico y la práctica escolar. En la pedagogía moderna, y ya desde la obra comeniana, es posible hallar dos dimensiones en la formulación de utopías: una relativa al orden social y otra a la propia actividad educadora. (Narodowski, 1999, p.20).

En los postulados de Comenio la primera dimensión de las señaladas en las utopías de la pedagogía moderna, se liga a una esfera sociopolítica: la apuesta a la educación como instauradora de humanidad y a una pretensión universal: el Ideal Pansófico (“enseñar todo a todos”). La segunda dimensión apunta al método y la pretensión de alcanzar el “orden en todo”. (Aguirre Lora, 1997; Narodowsky, 1999).

En investigaciones anteriores hemos indagado en las relaciones entre utopía y espacio, explorando principalmente en la dimensión vinculada al orden (Colussi, Serra, 2019). Hallamos en el discurso comeniano importantes alusiones a lo espacial y una apuesta al espacio como un significativo garante de la propuesta educativa totalizadora.

En este escrito, nos proponemos revisar las relaciones entre lo espacial y la utopía universalizadora en el presente, considerando las variables que introduce la ampliación de la obligatoriedad a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 del año 2006.

Nos preguntamos por las relaciones que se generan entre esta pretensión de universalidad escolar y la cuestión espacial: ¿qué sucede con el espacio escolar a partir de la ampliación de la obligatoriedad escolar? ¿es posible desde el espacio abonar al efectivo cumplimiento del derecho a la educación? ¿cómo pensar espacialidades que permitan alojar a todxs?

El espacio escolar y sus múltiples modos de ser nombrado

Al explorar en investigaciones que se detienen a mirar *dónde* ocurren los procesos educativos nos encontramos con múltiples modos de nombrar: *espacio escolar, arquitectura escolar, formato escolar espacial, entre otros*; y muchas veces estos siendo usados como sinónimos (Escolano Benito, 2000; Ramírez Potes, 2018). Entendemos al espacio escolar como un territorio común a distintas disciplinas, perspectivas y actores, por tanto, indagar en la espacialidad en educación implica la interdisciplina. No es posible pensar o nombrar este objeto sin la cooperación entre disciplinas, es así que, nos valemos de los aportes de arquitectos, pedagogos, geógrafos, historiadores y sociólogos, entre otras. Este diálogo entre disciplinas implica una conversación, un intercambio de puntos de vista, un encuentro (y no de una superposición de discursos impermeables), una posibilidad de mostrar acuerdos y también diferencias, puntos en común y

disidencias.

Desde los discursos pedagógicos, Jaume Trilla (1999) plantea que se suele identificar a la escuela con lugares y edificios, la escuela desarrolla su función educadora “en lugares que han de ser adecuados a tal función: se crea una arquitectura escolar (...) Todas las pedagogías escolares crean un espacio funcional al cometido que pretenden” (1999, p.23). Por su parte Escolano Benito plantea que se entiende a la arquitectura escolar como la encargada de diseñar espacios educativos partiendo de postulados funcionales, con la intención de ser el soporte de las acciones que se despliegan en los procesos educativos. La arquitectura escolar es una parte importante en el proceso educativo, es un programa educador, “constituye en sí misma una escritura (...) un texto dotado de significaciones” (Escolano Benito, 2000). El lenguaje arquitectónico, además de expresarse en una materialidad, transmite “intenciones, valores y discursos, un juego de simbolismos que se adscri-

ben a una determinada tradición cultural” (Escolano Benito, 2000, p.196).

En un estudio anterior (Castro, 2015) hablamos de políticas educativas de espacialidad en lugar de políticas de infraestructura escolar o de arquitectura escolar. Estas últimas, muchas veces, restringen el espacio escolar a una dimensión física y funcional, obstruyendo la consideración de aspectos simbólicos y las reformulaciones o creaciones que los sujetos hacen en las sucesivas apropiaciones en y de esos espacios que habitan. Las políticas públicas educativas son espacios de construcción de sentido que no se reducen a estrategias organizacionales planificadas, sino que implican participación, disputas y construcción de sentidos por parte de los actores involucrados.

Escolano Benito (2000) señala dos registros del espacio escolar: uno material que refiere al *lugar o escenario* donde acontece la educación (en el que es posible distinguir cristalizados los proyectos pedagógicos, es decir, los diseños

arquitectónicos en los que se materializan los modelos pedagógicos de la modernidad); y otro simbólico que alude al espacio como *representación o textualidad* (significaciones, reglas y normas que otorgan sentido, representación que transmite una determinada cultura, mediante su semántica, metáforas y signos).

El espacio escolar habilita y condiciona prácticas, pero también los actores pueden hacer otras cosas en esos espacios o no desarrollar aquello que estos sugieren. En una investigación anterior (Castro, 2015) se planteó que al hablar de espacio escolar se considera lo físico (la materialidad de los edificios, su arquitectura) y “las ideas y los sentidos construidos por los sujetos en relación con los espacios y la espacialidad” (2015, p. 7). En las relaciones con el espacio escolar se producen procesos de apropiación en el cual los actores toman como propios los espacios, los traducen y otorgan nuevos usos y sentidos. Existe un plural al pensar en políticas y prácticas educativas de espacialidad, en tanto esta 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” (2015, p.8).

Resulta interesante recuperar lecturas inscriptas en una mirada foucaultiana para pensar el espacio escolar desde la pedagogía, en tanto entienden el espacio escolar como dispositivo o simbolización, como elemento que interviene sobre los cuerpos. Estos planteos invitan a revisar la organización del espacio escolar, de la escuela, del aula, el patio, entre otros. Mobiliario, normalización, disciplina, control de los cuerpos, higienismo; elementos todos de un discurso pedagógico que ha influido en las reflexiones ligadas al espacio (Caruso y Dussel, 1999; Quiceno Castrillón, 2009).

Serra y Trlin (2017) postulan que de un tiempo a esta parte se han ido incrementando las investigaciones que exploran en los diálogos

entre arquitectura y educación, debido en parte al mencionado giro espacial en las ciencias sociales. Por otra parte, la articulación entre educación y arquitectura también es abordada desde una perspectiva vinculada al espacio público (Faraci et al, 2017) en donde se plantea el problema de cómo resolver la escolarización de la población y la formación de la civilidad. Es así como se profundiza sobre los equipamientos colectivos, el espacio público, su relación y la incidencia que estos procesos tienen en la construcción de la ciudad. Se afirma que no es posible pensar una escuela desde la lógica arquitectónica sino se piensa un espacio educador incorporando un conjunto de herramientas proyectuales como la relación ciudad-arquitectura (la urbanidad), la propuesta programática, la materialidad y su tectonicidad (las condiciones cualitativas de los materiales y las técnicas constructivas que representan las condiciones de época). En la conexión entre la escuela y su exterior se concibe un espacio intermedio, un ambiente que no es físico ni programático cuantitativa-

mente, sino moral, ético y político. Como si el exterior se volviera un interior, como si el suelo se volviera lenguaje y discurso, es allí donde emerge un espacio trascendente, que es la presencia del estado, el discurso que el Estado construye sobre la educación y sus espacios construidos en las escuelas. (Faraci, et al, 2017, p.108)

Ampliaciones en el derecho a la educación. Utopía y espacio escolar

En Argentina, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se ha extendiendo la obligatoriedad de diferentes niveles del sistema educativo y ampliado la cantidad de horas de la jornada y el tiempo escolar. El principal desafío en este sentido es la inclusión en los procesos de escolarización de los sectores que históricamente han estado excluidos. Por tanto, las inquietudes, acciones y decisiones giran en torno a cómo garantizar este derecho: ¿cuáles son las condiciones que se despliegan para garantizar el ejercicio de ese

derecho?, ¿de qué manera se crean esas condiciones?, ¿qué actores participan?, ¿cómo construir las condiciones que posibiliten el tránsito o el pasaje de lo previsto en la norma como derecho a su efectiva concreción?

Coincidimos con Inés Dussel cuando se pregunta acerca de la exclusión educativa en nuestras sociedades:

¿en qué sistema escolar queremos incluir a todos? ¿No es acaso la organización actual de la escuela la que ha producido buena parte de las exclusiones? ¿Cómo puede re-examinarse esta institución, conservando el sueño de educar a todos pero evitando reproducir las mismas injusticias? (Dussel, 2004)

Considerando estas cuestiones desde lo espacial nos preguntamos: ¿cómo se aborda la extensión de la obligatoriedad en clave espacial en las escuelas? ¿en qué espacio escolar pretendemos incluir a todos?, ¿cómo puede considerarse la cuestión del espacio escolar desde pretensiones de universalidad y evitan-

do reproducir injusticias? ¿Qué implicancias tiene la inclusión educativa en relación con el espacio escolar? ¿Cómo se resuelve espacialmente la extensión o ampliación de jornada en la escuela primaria? ¿Cómo pensar escuelas secundarias para todos? Si se piensa en asegurar diferentes trayectorias escolares, ¿qué espacialidades se están pensando? ¿Qué relaciones se establecen entre formatos escolares tradicionales -en este caso focalizando en lo espacial- y nuevas propuestas educativas (y actores involucrados)? ¿Qué relaciones se establecen entre lo proyectado (en materia espacial) y lo que acontece? ¿Qué pasajes suceden entre la proyección de los espacios escolares y las prácticas de apropiación y traducción que realizan los actores al habitarlos?

David Harvey (2008) pensando en las ciudades plantea que las *utopías de la forma espacial* pueden operar como modelos fijos, formales y estables que *“acaban reprimiendo el espíritu humano y frustran todo deseo de exploración y*

novedad" (2008, p.46). En el ámbito de la educación pueden correrse riesgos similares, en tanto que si "*las formas espaciales son elementos constitutivos de las relaciones sociales*" (Harvey, 2008, p.48) será necesario revisar dichas formas en función del proyecto que se pretenda desarrollar. Por su parte, Lefebvre (1974) al hablar de prácticas espaciales manifiesta que en las relaciones que los grupos humanos entablan con el medio espacial siempre existen relaciones de poder y que se expresan bajo dos modalidades: la dominación y la apropiación. *La dominación del espacio* se caracteriza por un vínculo con el saber y el influjo político y económico (una transformación técnica y práctica de la naturaleza que acaba territorializando en el espacio un poder). Pero a la vez, el *habitar* para un individuo o para un grupo implica apropiarse de algo, lo cual no significa tener en propiedad, sino hacer su obra, modelarla, formarla, poner un sello propio. Habitar es apropiarse del espacio, el conflicto entre apropiación y constreñimiento es permanente en todos los niveles. (Lefebvre,

1974). Entre la dominación y la apropiación hay intermedios: resistencia, traducción, asimilación, etc.

La extensión de los años de escolarización, la permanencia por más horas en la escuela y la inclusión educativa, pueden arribar en las escuelas con fuerza de *territorialización*. La ley por sí sola no garantiza el ejercicio del derecho, es decir, la sanción de la ley es un hito decisivo en la universalización de los derechos, pero no es suficiente. Es necesaria la construcción de condiciones para el ejercicio de ese derecho, posibilitar que la ley comience a encarnarse, a hacerse cuerpo en los diferentes actores, grupos e instituciones. Se trata de la *construcción de territorialidad*, por parte de los actores sociales en las escuelas. Construir su apropiación, entendida como proceso de asignación de sentidos por parte de los actores sociales, construcción de habitabilidad, en tanto producción de marcas particulares en la apropiación de la extensión y obligatoriedad de la escolarización.

En este punto, es interesante repensar la inclusión educativa como la inclusión de los y las estudiantes en un sistema escolar, en un formato escolar ya dado, pero también la inclusión como correlato de la construcción de esa habitabilidad, en la que los sujetos tienen un rol activo y participan de procesos de producción y transformación social. En esta construcción de “condiciones que habiliten” entran en juego responsabilidades de distintos actores: el Estado (como principal garante del acceso, la permanencia y el egreso a la educación); actores de diferentes instancias y escalas del sistema educativo; y otros actores de la sociedad civil. Esta habitabilidad no implica únicamente pensar la inclusión educativa como el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes en la escuela, sino también modificar aquello que, en muchos casos, ha sido parte del problema del sistema educativo en sus efectos de exclusión.

Reflexiones finales

Con la inquietud de indagar en torno al derecho a la educación nos preguntamos cómo opera el espacio escolar en esa cuestión, qué sucede con la espacialidad a partir de la ampliación de la obligatoriedad escolar, y si es posible abonar al efectivo cumplimiento de este derecho desde la cuestión del espacio. Consideramos importante desnaturalizar las relaciones entre universalidad y espacio escolar, cuestionar los efectos de inclusión/exclusión que generan las tradicionales formas escolares, e indagar en cómo revertir los efectos de exclusión de esos formatos instituidos que han sido, y en muchos casos aún son, eficaces. En este sentido, resulta necesario explorar en distintas experiencias escolares y pensar otras –nuevas– que abonen a la construcción de una territorialidad y otorguen sentidos particulares a la obligatoriedad y la inclusión (como formas de apropiarse y poner un sello propio a lo dado, a la ley y al formato que asume el espacio allí). Indagar en experiencias que posibiliten revisar

formatos tradicionales en sus efectos de exclusión, posibilitando una apropiación del espacio por parte de los actores y una mejor habitabilidad. Pensar una vez más el espacio escolar a luz de este firme deseo de alojar, incluir y hacer efectivo el derecho a la educación de todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Lora, M. (1997), Caleidoscopios comenianos I, México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad.

-Caruso, M. y Dussel, I. (1999), La invención del aula. Genealogía de las formas de enseñar, Argentina: Editorial Santillana.

-Castro, A. (2015) Espacio escolar y sujetos. Políticas y Experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba, Tesis de Doctorado, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba. Publicado Repositorio Digital UNCh<https://rdu.unc.edu.ar/>, Colección tesis de doctorado. Identificador:<http://hdl.handle.net/11086/2536>

-Colussi J., Serra M. F. (2019), Las utopías en el discurso pedagógico moderno: espacio escolar y futuros posibles, en Fattore N. y Marini P. (comps.) Educación y Utopías: nuevas miradas sobre un histórico vínculo, Rosario, Argentina: Editorial Laborde.

-Dussel, I. (2004) Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista, *Cadernos de Pesquisa* [online], vol.34, núm.122, pp.305-335. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>.

-Escolano Benito, A. (2000), Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos, Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.

-Faraci M. y otros (autores) (2017), Equipamientos colectivos y espacio público. Aproximación a la singularidad de la arquitectura escolar, Córdoba: Editorial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba.

PARTE 1

- Harvey, D. (2008), Utopías dialécticas, en Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras, Barcelona: Ed. Santillana, pp. 45-49.
- Lefebvre, H. (1974/2013), La producción del espacio, Madrid: Capitán Swing.
- Narodowski, M. (1999), Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual, Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Quiceno Castrillón, H. (2009) Espacio, arquitectura y escuela, Revista Educación y Pedagogía, vol. 21, núm. 54, pp. 13-27.
- Ramírez Potes, F. (2018), Arquitectura escolar contemporánea en Colombia, ponencia presentada en el Taller sobre espacios y arquitecturas en la escuela, DIE, CINVESTAV, México, junio 2018, (mimeo).
- Serra, M. S. y Trlin, M. (2017) Trazos de emancipación en las estrategias de apropiación del espacio. Las Escuelas de la Familia Agrícola correntinas del Taragüí, ponencia presentada en la ISCHE 2017, (mimeo).
- Trilla, J. (1999), Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela, Barcelona: Laertes.

LA OPORTUNIDAD DEL ENCUENTRO: ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA (CO)CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE ESPACIALIDAD EN LA ESCUELA.

Alejandra Castro
Silvia Oliva y María
Florencia Serra

En este capítulo se comparten algunas de las decisiones metodológicas que estamos construyendo en el marco de nuestra investigación. Lo distintivo, y quizás más interesante, es el modo en que vamos afrontando el desafío de construir una mirada que habilite la interdisciplina en la construcción de conocimiento. Este desafío, no es sencillo en su resolución, no obstante lo asumimos y presentamos los primeros avances, siempre sujetos a revisión, en este texto.

Desde dónde construimos una mirada que habilite la interdisciplina

Quisiéramos compartir algunas reflexiones y preguntas de orden epistémico-metodológico referidas al modo de trabajo, construcción y análisis de nuestro objeto de estudio. El desafío de pensar y acordar estrategias de trabajo metodológicas entre investigadores de diferentes campos disciplinares, como en nuestro caso diseñadores industriales, arquitectos y pedagogos, ha sido una tarea perma-

nente desde el inicio del proyecto, su escritura, y las diferentes instancias de desarrollo de la investigación. En la construcción de las preguntas iniciales, el trabajo de campo, el análisis de los datos, entre algunas de las instancias realizadas, identificamos la (co)construcción de criterios, la puesta en acto de una conversación que apuesta al diálogo y a compartir puntos de vista y referentes conceptuales específicos.

Existen, al menos, tres cuestiones a considerar en este diálogo: sobre qué se conversa, quiénes participan y qué modalidades tiene esa conversación.

Desde hace 4 o 5 años, venimos trabajando de forma conjunta un grupo de docentes investigadores y estudiantes de las carreras de Arquitectura y Diseño Industrial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, ambas de la Universidad Nacional de Córdoba. A este diálo-

go, en momentos específicos, también se han incorporado geógrafos y antropólogos. Esta experiencia comienza en la formación del grado, vinculada a una de las principales funciones que tiene la universidad que es la enseñanza. La realización de actividades conjuntas entre cátedras de las diferentes carreras y facultades, en las que se tomaron temas transversales a sus contenidos, convocó la participación de estudiantes, ayudantes alumnos y docentes de los distintos equipos, utilizando como lugares de encuentro los ámbitos de las diferentes sedes con la finalidad de experimentar las lógicas disciplinares propias que también se expresan a través de los espacios y sus modos de uso. El interés gira en torno a una serie de problemáticas que tenemos como docentes e investigadores, y que nos parece importante construir reflexiones y herramientas para su abordaje. Algunas de las preocupaciones son en torno a cómo se construye la vinculación entre los proyectos educativos y los proyectos que materializan esas ideas educativas en edificios arquitectó-

nicos, objetos, infraestructuras y diseños, de qué manera la espacialidad se vincula con las propuestas pedagógicas, con los proyectos educativos. Como somos docentes e investigadores en la universidad pública nuestras interrogaciones también giran en torno a la formación: cuáles herramientas ofrecer en la formación de profesionales y de investigadores para pensar críticamente la construcción de escuelas, el uso de los espacios en las escuelas existentes, las (des)articulaciones entre propuestas educativas y propuestas de edificios donde alojar los procesos de escolarización. En este contexto planteamos el proyecto de investigación “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar” preocupados por indagar y conocer cómo se produce o puede producir espacios y tiempos escolares que colaboren a garantizar el derecho a la educación y la inclusión a la escuela secundaria de jóvenes excluidos o que abandonaron el sistema educativo.

Se trata de un proceso de construcción de conocimiento que se va produciendo en la conversación, en los cruces entre campos de conocimiento. Como plantea Silvia Serra (2018) construir ese “entre” disciplinas implica salirse de la zona de confort, de aquellos conocimientos en los que nos sentimos seguros y cómodos para abrir la posibilidad a lo extranjero, que implica abrirse a otros conocimientos y nos interpela en nuestras certezas y posiciones disciplinares.

En esta dialéctica, la comunicación es un tema central en la construcción de herramientas y métodos para los abordajes de análisis y estudio. La detección de conceptos específicos de cada disciplina que requirieron de un intercambio para su comprensión, ampliaron las miradas que desde cada espacio se estaba dirigiendo a los casos de estudio. Las nociones de: *formato escolar*, como aquellas notas distintivas de lo escolar que han permanecido a lo largo de la historia del sistema educativo y se materializan en una organización de tiem-

pos y espacios en base a la simultaneidad, secuenciación de conocimientos, gradualidad y acreditación, grupos organizados en base a las edades de los alumnos, entre otros elementos comunes; *plano cero*, entendido como el espacio que articula lo institucional y lo público; *aspectos ergonómicos*, derivados de las interacciones posturales con los objetos; actuaron como nexos constituyendo los puntos de anclaje a partir de los cuales se pudo dar el paso de una especificidad a otra en la construcción de un contenido en común.

Por otra parte la detección de conceptos genéricos, es decir, aquellos conceptos que en su enunciación son lo mismo en las diferentes disciplinas, pero, no significan lo mismo en cada contexto disciplinar, sino que adquieren diferentes matices e interpretaciones de acuerdo a las especificidades del campo. Términos como *sistema*, *equipamiento*, *espacio*, suponen fenómenos comunes que no sólo permiten el diálogo sino que apuntan a esclarecer desde la observación, la comprensión de los

asuntos estudiados. Esta convergencia conceptual resignifica las nociones, que ya no son exclusividad de una sola disciplina, y abren nuevas oportunidades de discusión y de construcción a partir de la migración de ideas.

En este sentido, nos interesa el diálogo como encuentro, no la superposición de discursos impermeables, encapsulados, blindados. La idea es escuchar al otro, dejarse interpelar, perforar, fisurar los propios discursos y prácticas para permitir anclajes, imbricaciones, encastrados y costuras con otros discursos y prácticas. Es posibilitar “la disrupción de lo nuevo” (Cerletti, 2004: 130) algo tiene que desligarse de ese todo para que algo nuevo pueda surgir.

El diálogo desde esta perspectiva hace entrar en crisis los discursos aislados y problematiza los discursos con pretensiones totalizantes. A la vez es una invitación a poner a rodar ideas y reflexionar sobre un objeto en común, la espacialidad, los espacios educativos, los espacios

escolares sin posiciones excluyentes que posibiliten cohabitar. Reconocemos que el espacio educativo, el espacio escolar no es patrimonio exclusivo de los pedagogos, ni de los arquitectos, ni de los diseñadores. Es necesario partir de la premisa que es un territorio en común, en el cual es imprescindible la cooperación y la concurrencia de miradas, perspectivas y voces. En este punto interesa plantear dos cuestiones vinculadas a este territorio en común (Castro, 2019).

Por un lado, la necesidad de incluir en este diálogo a los docentes, directivos, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa para pensar los espacios para la enseñanza y el aprendizaje. ¿Cómo son los mejores espacios para la educación?, ¿qué vinculaciones se producen entre espacios escolares y derecho a la educación?,

Por otro lado, como ya lo hemos dicho, no se trata de una construcción en cooperación sin conflictos y disputas, por el contrario, se cons-

truye sobre un campo de tensiones y pujas, vinculadas a las diferentes ideologías, posiciones, trayectorias, campos disciplinares y profesionales.

Es importante estar convencidos de la igualdad de las diferentes voces, lo que no significa que todos saben y opinan sobre las mismas cosas, o que no se registran especificidades en los aportes, sino que reconocemos que todas esas voces son igualmente necesarias, en el sentido de igualmente importantes, a la hora de considerar las diversas aristas en la construcción de nuestro objeto de estudio, los espacios escolares, los espacios educativos.

No desconocemos el peso y el poder acumulado por ciertos discursos académicos o ciertos actores por sobre otros. No negamos esas configuraciones de poder existentes que nos preexisten, no obstante, apostamos a construir este diálogo con las voces de los actores que durante tanto tiempo han estado invisibles y ausentes, ya sea por no ser reconocidas y

escuchadas o por no manifestar sus posiciones y aportes (Castro, 2019)

Desafíos y posibilidades del encuentro con otrxs

Inspirados en la intención de encontrarnos y conversar sobre un mismo objeto (el espacio escolar) fueron surgiendo diferentes desafíos. Al comenzar a desandar las tres preguntas acerca de nuestras conversaciones (sobre qué conversar, quiénes conversamos y de qué maneras) fueron surgiendo otras. Sucede algunas veces que aún mirando un mismo espacio, los aportes, los detalles, los detenimientos son propios en una y en otra disciplina. Entre estos diálogos han surgido preguntas: ¿decimos lo mismo cuando hablamos de espacios escolares? ¿miramos igual? ¿en qué focaliza la pedagogía y qué descuida en la cuestión del espacio escolar? ¿dónde no se detiene la arquitectura? ¿qué notan los diseñadores industriales? ¿qué consideran una y otra disciplinas al respecto? ¿cómo es posible generar diálogos y

construcciones compartidas?

Al acordar sobre qué conversar (espacialidades por ejemplo) necesitamos acordar conceptos, compartir lecturas, tener claro el significado en cada significante. Tal como mencionamos, hallamos que no siempre hablamos de lo mismo cuando nombramos algunos conceptos pero que es posible comprender a qué refieren unos y otros, distinguirlos, acordar criterios y pensar-nos en la construcción de algo compartido. Esto implicó la tarea de generar reuniones y espacios de formación, en los cuales cruzar lecturas y aportes de diferentes disciplinas, en el intento de construir un lenguaje compartido y comprendido por quienes formamos parte del proyecto: ¿cuáles son los diálogos que entablamos? ¿de qué hablamos cuando hablamos?

Asumimos que las conversaciones implicarían la presencia de diferentes discursos y registros: estudiantes y docentes de al menos tres carreras, escritura, gráficos, imágenes, plantas,

planos, perfiles. Y a esta rica amalgama de relatos se sumaron la de los actores que habitan las escuelas y viven los espacios que nos propusimos mirar. Entonces surgió un nuevo reto: ¿cómo miramos los espacios? ¿cómo indagar en los sentidos que se construyen sobre las espacialidades? ¿qué mirar? ¿se pueden mirar las sensaciones? ¿qué miran otros? ¿nuestras preocupaciones acerca de las espacialidades dialogan con las de docentes y directivos? ¿afecta a la mirada que cada uno tiene sobre el espacio escolar el propio paso por las escuelas como estudiantes y/o docentes? Entonces, así, en el intento de generar acuerdos entre quienes miramos y cómo lo hacemos, fuimos avanzando en el desafío de construir instrumentos comunes que nos permitan (a los integrantes del equipo) realizar una mirada desde nuestras disciplinas, considerando aquello en la que cada una se detiene.

Las visitas a las escuelas en equipos interdisciplinarios, y el diálogo con docentes, estudiantes y directivos allí, se volvió relevante para

nuestra investigación. En este sentido, la elaboración de instrumentos para la investigación, en tanto diálogo entre disciplinas y actores, nos parece que es un aporte significativo a una construcción conceptual común que nos ligue pensando sobre una misma escena: el espacio escolar.

A continuación compartimos algunas de las decisiones metodológicas que vamos construyendo como equipo de investigación. Una cuestión importante fue acordar sobre qué mirar cuando desplegamos el trabajo de campo en las escuelas. Es así que se trabajó sobre tres ejes de observación e interacción desde una perspectiva analítica, para describir la multiplicidad de dimensiones, planos y aristas existentes y ponerlas en relación.

Por un lado los **objetos**, que se presentan como aquellos aspectos materiales que actúan como complementos en estos procesos educativos, por otro lado los **sujetos**, como protagonistas de las prácticas y también



como usuarios que toman decisiones y le imprimen utilidades no previstas a los objetos y a los espacios; y las **actividades**, que se desarrollan con la interacción entre los sujetos y que son mediadas por los objetos, definiendo en esta relación el uso de los espacios y los tiempos en la escuela. Cada uno de estos ejes abrió variables de observación e interacción específicas, con la finalidad de abarcar de la mejor manera posible los aspectos, planos, dimensiones y aristas con los cuales comprender e interpretar lo observado.

En el eje de los **objetos**, se buscó indagar en el porqué de los tipos de respuesta tecnológica dada a través de materiales y procesos, cuáles son las prioridades que se evidencian en estas definiciones en cuanto a durabilidad, seguridad, manejabilidad, versus estimulación sensorial, sentido de apropiación, amigabilidad. También, acerca de qué historia tienen estos objetos en el paisaje escolar, cómo fueron pensados, en qué contextos, en relación a qué proyectos pedagógicos, entre otras cuestiones.

En el eje de los **sujetos**, la observación se centró en los modos en que las interfases se presentan en tanto posibilitadoras o generadoras de límites, cómo se entiende al sujeto en su condición postural y cómo afecta esto en su desempeño y rendimiento, en relación a una actitud receptora, pasiva, uniforme, o a la promoción de una conducta participativa y propositiva, que admite la diferencia y lo no previsto. Y en cuanto a las interpretaciones de estas interfases, cuáles sentidos y significados construyen y asignan los sujetos a los objetos en la producción de la espacialidad en la escuela, y cómo esos objetos son resignificados según los espacios y lo que los sujetos hacen con ellos.

En el eje de las **actividades**, la búsqueda apuntó a analizar los tipos de uso que se definen a partir del diseño, proyecto y los usos propuestos por los sujetos que utilizan los objetos y espacios. Es decir, desde dónde se entiende la funcionalidad de los espacios y objetos utilizados en la escuela en torno a la

ESPACIALIDAD Y EDUCACIÓN

masividad, la optimización de espacios, ordenamiento, control, por sobre posibilidades de adecuación, flexibilidad de combinaciones, estimulación de la creatividad. Y cómo son las relaciones y de qué manera se entrelazan los objetos, los sujetos, el espacio y la propuesta educativa y pedagógica en la escuela, identificando formas tradicionales y desplazamientos que impliquen modificaciones.

Para ello construimos una ficha de relevamiento que se organiza en diferentes partes: una institucional en la que indagamos en la documentación institucional y los vínculos con otros organismos estatales (ministerio de educación, oficinas de infraestructura escolar, etc.), una pedagógica, en la que ubicamos diferentes esferas como historia de la escuela, la relación con el territorio, el proyecto pedagógico, la organización temporal, la organización espacial (usos, ámbitos), preguntas en torno a la comunicación y el lenguaje, las actividades (distinguiendo docentes, estudiantes y comunidad en general), el equipamiento, entre otras.

Esta ficha está en permanente construcción, en tanto es revisada en cada nueva visita al campo o instancia de análisis. La compartimos como anexo a este capítulo con la intención que pueda inspirar otros instrumentos de investigación.



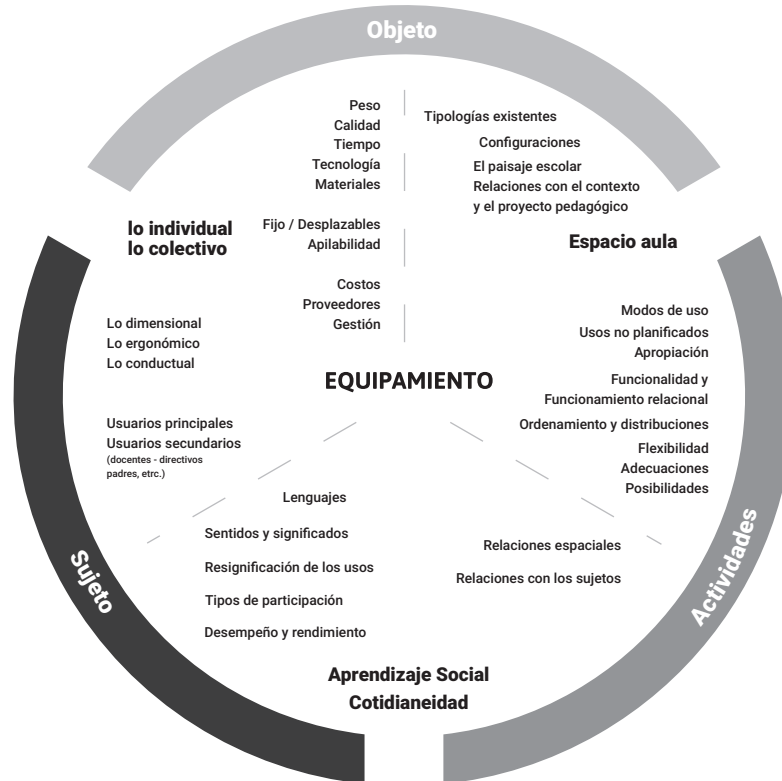


Gráfico F. de la Fuente en colaboración con S. Oliva, A. Castro, F. Serra 2020

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro, A. (2019) Relecturas de los bordes de lo escolar para pensar la espacialidad en educación. Ponencia presentada en el 2do Taller internacional sobre espacios y arquitecturas en la escuela. Facultad de Filosofía y Humanidades, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba, 28 y 29 de agosto de 2019.
- Cerletti, A. (2004) La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada. En Frigerio, G. y Dicker, G. (comp.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. (pp 127-140) Buenos Aires. Noveduc- cem.
- Follari, Roberto (2007) La interdisciplina en la docencia. Polis [En línea], 16 Publicado el 30 julio 2012, consultado el 30 abril 2019. URL: <http://journals.openedition.org/polis/4586>.
- Harvey, D. (2008), Utopías dialécticas, en Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras, Barcelona: Ed. Santillana, pp. 45-49.
- Lefebvre, H. (1974/2013), La producción del espacio, Madrid: Capitán Swing.
- Serra, María Silvia (2018) Pedagogía + arquitectura: reflexiones acerca del cruce de disciplinas. Ponencia en el 1er Taller sobre espacios y arquitecturas en la escuela. Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV- Unidad Coapa México, 7 y 8 de junio de 2018.
- Vázquez Alonso, Á. y Manassero Mas, M.A. (2017) Interdisciplinariedad y conceptos nómadas en didáctica de la ciencia: consecuencias para la investigación. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias.

PARTE 1

- Narodowski, M. (1999), Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual, Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Quiceno Castrillón, H. (2009) Espacio, arquitectura y escuela, Revista Educación y Pedagogía, vol. 21, núm. 54, pp. 13-27.
- Ramírez Potes, F. (2018), Arquitectura escolar contemporánea en Colombia, ponencia presentada en el “Taller sobre espacios y arquitecturas en la escuela”, DIE, CINVESTAV, México, junio 2018, (mimeo).
- Serra, M. S. y Trlin, M. (2017) Trazos de emancipación en las estrategias de apropiación del espacio. Las Escuelas de la Familia Agrícola correntinas del Taragüí, ponencia presentada en la ISCHE 2017, (mimeo).
- Trilla, J. (1999), Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela, Barcelona: Laertes.

PARTE 2

ESPACIOS Y TIEMPOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

ESCUELAS SECUNDARIAS: ACTORES, APROPIACIONES Y USOS DEL ESPACIO ESCOLAR.

Alejandra Castro

Sofía Álvarez

Pablo Fonseca Klumpp

Vanina Mingolla Córdoba¹

En este capítulo compartimos algunas reflexiones que venimos trabajando en el marco del proyecto de investigación denominado “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar”. Estas reflexiones recuperan debates teóricos que nos posibilitan ir construyendo un marco conceptual y analítico a la vez que, incluye y pone en juego, la experiencia recogida en el trabajo de campo de nuestra investigación en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba.

En un primer apartado planteamos preguntas acerca de los procesos de escolarización actuales en el marco de las políticas públicas educativas. En un segundo apartado presentamos algunos aspectos metodológicos que asumimos en la forma de construcción de conocimiento y presentamos la escuela con la que trabajaremos en este artículo. En el tercer y último apartado recuperamos la voz de los actores escolares y los sentidos y significados

que van construyendo respecto a la espacialidad y el derecho a la educación en experiencias cotidianas de habitar la escuela.

1. Desde el punto de vista jurídico, el derecho a la educación secundaria en Argentina, está regulado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el año 2006 durante la gestión del presidente Néstor Kirchner y el Ministro de Educación Daniel Filmus. Por su parte, la provincia de Córdoba sanciona su propia ley de educación, la N° 9.870 del año 2010, en la gestión del gobernador Juan Schiaretti, en el marco de lo dispuesto por la normativa nacional. En ambas leyes se reconoce la educación como derecho social e individual, como un bien no transable y garantizado por el Estado.

Considerando estas normativas, los Estados nacional y provincial ponen a andar una serie de decisiones y acciones de políticas educativas, fundamentalmente a través de los Ministerios de Educación, para garantizar este dere-

cho. Dar cuenta de estos procesos implica considerar la complejidad que se pone en juego en la desagregación de políticas públicas educativas y en las propias instituciones escolares. Entendemos que los procesos que se despliegan para garantizar el derecho a la educación de la escuela secundaria son variados, de diferente índole e involucra a diferentes actores

Se trata como plantea Stephen Ball de la “puesta en acto” de las políticas, lo que implica acciones de interpretación y traducción (Ball, 2016:7), ya que las políticas y sus textos no son documentos transparentes y nítidos en sus expresiones, sino que más bien suelen estar atravesados por contradicciones, ambivalencias y zonas grises producto de las negociaciones, intereses y disputas de poder en el que han sido sancionadas y elaboradas. Por ello, sostenemos que, para poder leer estas políticas, su puesta en acto, es preciso indagar en torno a los procesos de traducción, resignificación y construcción de sentidos que los

sujetos, en las diferentes instancias de la trayectoria de una política, van produciendo. A la vez, entendemos que la trayectoria de una política opera sobre terrenos y paisajes preexistentes, en los que encontraremos dinámicas y lógicas de funcionamiento intraburocráticas, huellas y resabios de reformas anteriores, tradiciones pedagógicas, historias y condiciones institucionales diferentes.

Las escuelas son una de las instancias en la trayectoria de las políticas en las que se producen estos movimientos de interpretación y traducción. Allí, la construcción social de la obligatoriedad -en su proceso de institucionalización- se va materializando y disputando terreno en el seno de prácticas, sentidos y discursividades institucionalmente situadas e histórica y socialmente gestadas.

Teniendo en cuenta estas conceptualizaciones, es que nos preguntamos ¿Cómo se está pensando y produciendo el derecho a la educación secundaria de las y los jóvenes en las

tramas institucionales de las escuelas? En el marco de nuestra investigación el foco está puesto en la producción de condiciones para esa escolaridad y en particular nos detenemos en la producción de la espacialidad y el derecho a la escuela secundaria: ¿cómo se piensa el derecho a la educación secundaria en clave espacial en las instituciones educativas? ¿Qué usos, apropiaciones e innovaciones se producen en relación al espacio escolar por parte de los sujetos en las escuelas secundarias?

2. A los fines de conocer el espacio construido -material y simbólicamente- por los actores de la escuela secundaria se recuperan las voces de docentes, directora y estudiantes y también la información proveniente de nuestros registros del trabajo de campo realizados en la institución. El objetivo es trabajar estas voces y registros en diálogo con la perspectiva teórica-metodológica de nuestra investigación, la cual vamos construyendo de forma interdisciplinaria. Esta interdisciplinariedad se da en dos sentidos, uno por la diversidad de prácticas y

formaciones de los integrantes del equipo de investigación, hay arquitectos, diseñadores industriales, pedagogos, psicólogas; el otro por el cruce de diferentes disciplinas como la pedagogía, la historia de la educación, la geografía, la sociología, la arquitectura, entre las más significativas, que nutren y nos posibilitan la construcción de nuestro objeto de estudio.

Entendemos que el espacio escolar es una construcción histórica, cultural y social que influye decididamente en los procesos de subjetivación y educación. No obstante, muchas veces se lo concibe como algo naturalizado y cristalizado en el tiempo. El espacio escolar, es parte de las políticas educativas, en este sentido, implica determinadas decisiones y posiciones acerca de la educación, de los sujetos que enseñan y de los que aprenden, del conocimiento y su transmisión/producción, de cómo las sociedades conciben los procesos de escolarización de la población; y todo esto, no sin las tensiones y disputas de intereses de

diferentes sectores, que señalamos anteriormente en la puesta en acto de toda política. En este marco, sostenemos que el estudio de la espacialidad escolar, no solo implica una dimensión material y física sino también una dimensión simbólica que incluye los usos, sentidos y significados construidos por los sujetos en las instituciones educativas (Castro, 2015).

La escuela en estudio se encuentra ubicada en la zona norte de la ciudad de Córdoba, alejada del centro de la ciudad en las proximidades del anillo de circunvalación. Fue creada en 1993, a instancias de un pedido de un grupo de padres y madres de la comunidad. En ella se ofrecen ciclo básico y el ciclo orientado es en Comunicación. Funciona en dos turnos: mañana y tarde, con 15 cursos de los cuales 7 funcionan en la tarde y 8 en la mañana. Asisten aproximadamente 370 alumnos y cuenta con 80 profesores. El edificio está al frente de una plazoleta del barrio, donde se ubican en sus alrededores la policía y una pequeña capilla.

ESPACIALIDAD Y EDUCACIÓN

Se trata de un edificio que no fue construido originalmente para ser escuela, sino que fue modificado y anexando construcciones a las existentes para disponerse para ello. Actualmente, el establecimiento ocupa la mitad del predio del cuartel de Bomberos Voluntarios, anteriormente había sido un puesto de verifica-

ción del automotor e inicialmente, una terminal de colectivos, lo cual le da una impronta particular a la disposición física del espacio material de esta escuela.

La escuela tiene el nombre de un periodista argentino que fue secuestrado y muerto durante la dictadura militar de 1976 a 1983. En diálo-



Fuente: Archivo fotográfico del Proyecto de investigación “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar”, FFyH, SeCyT, UNC, 2018-2021.



Fuente: Archivo fotográfico del Proyecto de investigación “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar”, FFyH, SeCyT, UNC, 2018-2021.

go con una exdirectora, ella explica las razones de ese nombre “El nombre fue una votación que se hizo entre la gente del barrio, de la comunidad. En el año 96- si no me equivoco- un 11 de agosto se hizo la votación y ese día quedó como día de la escuela... Como en ese momento era Ciencias Sociales la orientación, muchos de

los que integraban la especialidad en ese momento, años 90’, provenían de la escuela de Ciencias de la Información, entonces tuvo mucho impacto ese nombre”.

Según la directora la escuela “se ha ido conformando” gracias a la demanda sostenida de actores barriales, “el barrio quiere escuela” nos

dice. A partir de esto, la historia de la escuela recorre varias gestiones directivas que fueron desplegando modos propios de ser escuela en esta interacción con la comunidad y el barrio.

Para la directora, la identidad de la escuela está muy vinculada a habilitar un espacio de “escucha” a la demanda barrial y con esto, se abre lugar a las múltiples apropiaciones de esos sujetos “alumnos-padres- barrio” de ese espacio. A la vez, en reiteradas oportunidades de nuestra conversación con ella se remarca, con fuerza, la idea del derecho a la educación empezando primero por “el acceso” pero sin dejar de atender “la permanencia”, es decir: cuando las/os estudiantes ya están en la escuela.

La geógrafa Doreen Massey (2005b), desde una perspectiva post-estructuralista, nos posibilita reflexionar en torno a la heterogeneidad de experiencias e historias que supone la producción social del espacio y de qué manera se entrelazan y se tensionan las distintas espa-

cialidades. Concibe al espacio como una configuración que implica la coexistencia simultánea de otros, el entrelazamiento de sus trayectorias y sus propias historias. En este sentido podemos ver cómo el espacio escolar en esta institución condensa una diversidad de trayectorias de los diferentes actores, gestiones directivas, estudiantes, padres, comunidad y a la vez, esta configuración espacial, es el resultado de las sucesivas interacciones de la escuela a lo largo de su existencia. Así, el espacio tiene carácter plural y se constituye en función de relaciones diversas, las actuales y otras del pasado, en permanente transformación. Cuando la directora refiere a que la identidad de la escuela se construye cuando se habilita ese espacio de escucha con a la comunidad, o cuando se vota y la comunidad participa en la definición del nombre de la escuela, son referencias a esta construcción de interacciones. Estas interacciones no están exentas de conflictos y tensiones ya que se configuran en una trama de diversidad de actores con sentidos, significados, posiciones e intereses también diversos.

Además, en esta configuración espacial, podemos reconocer a modo de capas geológicas, los diferentes edificios, arquitecturas y funciones que se fueron superponiendo a lo largo de la historia en ese espacio-territorio donde actualmente funciona la escuela. Es así que, nos encontramos con diversas y simultáneas temporalidades y espacialidades, algunas presentes como huellas y otras, más recientes, aunque ambas con potencial para tornarse contemporáneas, en las evocaciones que hacen los sujetos y en las vivencias cotidianas y sentidos construidos por los sujetos en esos espacios.

Nos interesa dar cuenta de la experiencia que los sujetos van produciendo en y con la espacialidad escolar que implica esta simultaneidad de espacialidades y temporalidades que señalamos anteriormente. Doreen Massey recupera lo experiencial de la producción espacial y plantea que es necesario *“arrancar el espacio de aquella constelación de conceptos en los que ha sido, tan indiscutiblemente, tan*

frecuentemente, envuelto (estabilidad, cerramiento, representación) y establecerlo dentro de otro conjunto de ideas (heterogeneidad, relacional, cotidianeidad... carácter vivido, sin duda)” (Massey, 2005a, p. 35).

Pensar la escuela como espacio social y público, implica hacer foco en estos procesos de construcción. Sin embargo, es necesario reconocer que historizar estos procesos no resulta de una secuencia ordenada de relatos en el tiempo, sino que significan superposición de relatos y coexistencia de diversos sentidos presentes en una compleja trama de la historia de la institución y de la interacción con contextos sociales, políticos y culturales. Este ejercicio de historizar nos permite complejizar tramas que a simple vista pueden verse cristalizadas.

3. En nuestra investigación lejos de visualizar el espacio escolar desde categorías dicotómicas como “adentro” o “afuera”, buscamos explorar las relaciones, articulaciones y tramas en

las que las lógicas institucionales de lo escolar y las lógicas de lo social contextual se encuentran, tensionan, se acercan y a veces distancian. Desde aquí, es posible entonces, pensar las formas constitutivas de la espacialidad en esta escuela particular, desde la historia de esta trama.

La actual Directora señala que la misma es el resultado de cómo la escuela, desde sus orígenes, se ha ido entramando con su comunidad. Es en la construcción siempre constante -y sujeta a no pocas dificultades- de esta trama entre escuela y entorno barrial, que la escuela se produce e instituye como espacio escolar; espacio que “ha sido imaginado, anhelado, proyectado, y modificado” por los actores sociales que forman parte de la escuela. Continúa diciendo que *“Lo que yo trabajo con los profesores es que a nosotros nos tienen que elegir, no porque les quede cómoda la escuela sino porque están de acuerdo los papás y la familia con el proyecto institucional (...) Así que eso es lo que a nosotros nos empodera como*

institución y lo que nos distingue de otras instituciones”.

Así, la Directora comentaba que, en el año 2011, la escuela tuvo que definir su orientación en el marco de lo solicitado por las políticas educativas vigentes. Para tomar esa decisión la dirección, con el aval de otros miembros de la institución, realizó una consulta a la comunidad, que incluyó una encuesta a los padres, a otras instituciones y actores sociales de la comunidad.

La Orientación Bachiller con Orientación en Comunicación, es el resultado de este proceso, que incluye en el espacio escolar, voces de la comunidad, preocupaciones y necesidades de las familias y condiciones formativas de los profesores. En las cercanías de la escuela es posible encontrar varios medios de comunicación, como un Canal de TV, Radios FM y AM, pertenecientes al Multimedia SRT de la Universidad Nacional de Córdoba. Estos medios de comunicación tienen una importante influen-

cia en la comunidad y en el proyecto educativo de la escuela en particular, como en el caso de los espacios de “pasantías para los estudiantes” previstos en el trayecto de la orientación en Comunicación. Los estudiantes pueden realizar estas prácticas de aprendizaje profesional en estos medios de comunicación. A la vez, en términos de condiciones institucionales, un gran porcentaje de docentes a cargo de las asignaturas del Ciclo Orientado, tenían formación en Comunicación Social, por lo cual, este también fue un ingrediente que se contempló.

Todas estas voces y estos diálogos comenzaron a habitar el espacio escolar, lo cual fue abriendo a nuevas ideas y a otros espacios formativos al interior de la escuela. En este sentido se comienza a pensar en la creación de una radio, como espacio de práctica para los estudiantes y fortalecimiento de la orientación elegida con participación de la propia comunidad. Es así que, se logra, con fondos propios de la escuela comprar tecnología para

el funcionamiento de la radio escolar. Se dispone de un espacio físico para su instalación, reutilizando un espacio existente en el edificio.

Según plantea la directora la radio se sostiene fundamentalmente con los proyectos de los profesores de Lengua y Literatura y los espacios curriculares específicos sobre comunicación del trayecto de la orientación en Comunicación.

En este punto quedan abiertas algunas preguntas respecto a cómo se articula este proyecto con los demás espacios curriculares y en general con el proyecto pedagógico institucional; qué apropiaciones se pueden observar por parte de los diferentes actores institucionales de este proyecto de comunicación. En definitiva, qué espacio se está construyendo respecto al proyecto de Radio a nivel del proyecto pedagógico institucional y en las experiencias cotidianas y prácticas escolares.

4. Vinculado a lo planteado en el apartado anterior, y para ir cerrando este escrito, lo cual no significa la clausura o la detención de nuestra reflexión sobre estos procesos de escolarización en la escuela secundaria, proponemos abordar y hacer foco en aspectos de la experiencia estudiantil y la producción de los espacios escolares.

En este sentido, en las conversaciones que mantuvimos con las y los estudiantes pudimos ir registrando sus procesos de apropiación del proyecto de la radio. Esta apropiación está siendo posible a través de su participación en las propuestas específicas de los espacios curriculares y a través del uso de la radio en los espacios y tiempos de los recreos. Durante los recreos, las y los estudiantes se organizan, pasan música y mensajes para sus compañeros y compañeras.

El Centro de Estudiantes que tiene esta escuela toma como una de sus responsabilidades la generación de actividades culturales y de apoyo

a la escolarización. En este sentido, contribuye activamente a la consolidación de la radio escolar en articulación con las profesoras de música. Por la radio se anuncian, durante los recreos, actividades propias del Centro, de interés para los estudiantes y que tienen vinculación a actividades organizativas de la jornada escolar. *“La radio la armamos entre todos, porque en realidad desde la música que ponemos en los recreos, hasta las veces que alguien habla está todo acordado entre estudiantes de todos los años. Hay delegados que van participando y diciéndonos que cosas están buenas que salgan. Todos podemos participar”* (presidenta del Centro de estudiantes actual)

En cuanto a otras actividades y apoyo a la escolarización, la presidenta del Centro de Estudiantes nos comenta que realizan talleres y reuniones para acompañarse entre los y las estudiantes de diferentes años en el sostenimiento de la escolaridad. Reflexiona sobre el cursado: *“Sabemos que hay materias más difíciles que otras, tratamos de ayudarnos los*

que ya las cursamos a los compañeros que las están haciendo, también ponemos diferentes horarios, por ejemplo con inglés, porque hay compañeros que llegan a diferentes horarios a la escuela, según cursen por la mañana o por la tarde. Y de paso nos conocemos los que venimos a la escuela"

Otra acción que propone el Centro de Estudiantes es el acompañamiento de algunos estudiantes en el recorrido de la escuela a la casa, dado que reconocen que hay sectores del barrio un poco inseguros en los cuales se han producido episodios de arrebatos de mochilas y robos de celulares a estudiantes. Así lo expresan *"pensando en la llegada a la escuela...el barrio es un poco movido, entonces tratamos de encontrarnos para ir a nuestras casas y para llegar a la escuela. Eso lo hacemos, aunque seamos de años diferentes. Por ejemplo, yo sé que hay chicos que son muy chicos y que vienen solos y les queda lejos... entonces vemos quién lo puede acompañar. Es importante que podamos llegar todos a la escuela o irnos, sin*

problemas" (presidenta del centro de estudiante).

Henri Lefebvre (2013) plantea que el habitar para un individuo o para un grupo, es apropiarse de algo. Este apropiarse no es tener en propiedad, sino hacer su obra, modelarla, formarla, poner el sello propio. Esta idea de apropiación nos parece potente para describir y entender lo que los y las estudiantes hacen. Si habitar es apropiarse del espacio, los y las estudiantes están construyendo esa espacialidad cuando usan la radio en los recreos y le dan contenido propio tanto en los mensajes como en la música compartida con sus compañeros. Algo similar sucede con la propuesta que tiene de acompañamiento entre estudiantes de diferentes cursos y turnos para llegar e irse de una manera más segura de la escuela. Entendemos que ambas acciones tienen relación y posibilitan construir condiciones de escolarización favorables para garantizar el derecho a la educación de la escuela secundaria. Estas acciones también, y esto nos intere-

sa subrayar como un aspecto específico de este artículo, implican construcciones del espacio escolar en el sentido que recuperamos de Lefebvre, en un caso, dándole un sello propio al uso de la radio y en el otro caso extendiendo las fronteras de lo que se entiende tradicionalmente por espacio escolar -cuando se lo limita al edificio escolar-. En esa experiencia el espacio escolar trasciende los muros del edificio y se continua en cada recorrido, camino y trayectoria que hacen los y las estudiantes desde sus casas a la escuela y viceversa. El espacio escolar se expande y reconoce otras construcciones por fuera del edificio pero que hacen posible el encuentro en la escuela.

1 Agradecemos la lectura atenta y los valiosos aportes de Andrea Martino en la versión final del artículo.

2 Por razones de extensión del capítulo, se presenta y analiza el material de solo una de las escuelas con las que estamos trabajando.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avelar, Marina (2016) Entrevista a Stephen Ball: su contribución a la investigación de las políticas educativas. En Archivos analíticos de políticas educativas. Vol. 24 N° 24. Universidad de San Andrés y Arizona State University. Disponible en <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2368>
- Castro, Alejandra (2015) Espacio escolar y sujetos. Políticas y Experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Córdoba <https://rdu.unc.edu.ar/>, Colección tesis de doctorado. Identificador: <http://hdl.handle.net/11086/2536>
- Lefebvre, Henri (2013), La producción del espacio, Madrid, Capitán Swing.
- Massey, Doreen (2005a) For Space. London, Sage.
- Massey, Doreen (2005b) La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones, en Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias, Leonor Arfuch (comp) Buenos Aires, Paidós.

LA TEMPORALIDAD QUE HEMOS APRENDIDO. ACERCA DE LA FORMA ESCOLAR, SUS ENSEÑANZAS E INCOMODIDADES.

Analía Van Cauteren

Espacio y tiempo constituyen coordenadas que atraviesan la vida de la humanidad. Desde la geografía, David Harvey (1994) parte de reconocer a estas nociones como construcciones sociales generadoras de una estructura disciplinadora en los sujetos. Por su parte, Edward Soja (1989), establece que la estructuración espacio - temporal de la vida social define el modo como las acciones y las relaciones sociales son materialmente construidas y hechas concretas. Desde el campo de la sociología, N. Elias (1978), dirá que el tiempo es un dato social y un instrumento simbólico de orientación, una síntesis humana de alto nivel que evoluciona y se hace comprensible en referencia a los procesos sociales y al acervo cultural transmitido. Finalmente, en la antropología, la temporalidad también es definida como una construcción social, múltiple y plural intercultural e intracultural (Lewis y Weigert, 1992).

En síntesis, el modos en que un grupo humano define al tiempo no es un dato a priori, sino que



es una construcción social, histórica y también pedagógica en la medida que, para su reproducción y continuidad, requiere ser transmitida. En este sentido, durante siglos la forma que asumió la escuela en el siglo XIX, ha enseñado una temporalidad hegemónica, unívoca y "oficial" contribuyendo a la interiorización, de un tiempo disciplinado y coactivo, en las estructuras de la personalidad de los sujetos e instituyendo un sentido común que se expresa en frases como "hay un tiempo y lugar para cada asunto".

¿Qué temporalidad nos enseña la forma escolar?

La escuela en tanto configuración sociohistórica surgida en la sociedad europea entre los siglos XVI- XVII, gestó un formato constituido por elementos concebidos como una unidad, donde la regulación artificial del tiempo es una de las piezas claves que lo estructuraron, asumiendo usos específicos, y formando parte de los dispositivos de disciplinamientos mon-

tados por el proyecto de la modernidad (Serra, Van Caeteren, Zanuttini; 2019)

Las Pedagogías disciplinarias, hegemónicas entre el siglo XVIII- XIX, desarrollaron una especialización del tiempo (el tiempo de la formación escolar se separa del tiempo de los adultos y de la formación a través de oficios), la edad se convierte en un criterio de distribución; las actividades en la escuela se organizan siguiendo un esquema de series múltiples, progresivas y de complejidad creciente. Esta forma de organizar el tiempo permitió un control minucioso del proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos pues el tiempo en la escuela está dividido, ordenado y fragmentado (Varela, 1992)

Escolano Benito (1992) y Andy Hargreaves (2003) analizan que, pese al paso de numerosas reformas educativas, el tiempo escolar y su organización ha seguido siendo hasta nuestros días inexorable e inapelable. De tal modo que "cuando se piensa en el tiempo, siempre

se piensa en los cambios que se pueden hacer dentro de esos intervalos de tiempo ya determinados, no en la posibilidad de cambiar el tiempo” (Hargreaves, 2003, p.43) En este sentido, la escuela se encontraría anclada en un paradigma newtoniano, donde el tiempo es significado como absoluto, verdadero, mecánico, y cronometrado. La unidad de medida que sirve para todas las disciplinas que componen el currículum es la “hora”. Las jornadas se organizan en unidades horarias y la suma de aquellas origina la semana. El año o curso es el resultado acumulativo de un número invariable de semanas, sólo interrumpido por los períodos de asueto y vacaciones. Aniko Husti (1992), ilustra con suma claridad esta cuestión:

Suena el timbre, una clase termina, todas las puertas se abren. Algunos minutos más tarde, el timbre vuelve a sonar, comienza otra clase y todas las puertas se cierran. Esta es la imagen estereotipada del funcionamiento escolar, tan mecánica como la del reloj: los alumnos cam-

bian de asignatura y los profesores cambian de aula; todas las horas, de idéntica manera, a lo largo de todo el curso. (p.273)

La forma escolar y más específicamente los modos en que el tiempo es dispuesto, no es un dato neutral, antes bien deja huellas en las subjetividades. Así, durante los años de escolarización obligatoria, “los niños acomodan su conducta, a los complejos sistemas de calendarios y relojes escolares y ajustan sus biorritmos a los cronosistemas de la cultura que ordenan las vidas en las sociedades industriales” (Escolano Benito, 2000, p.145).

Los sistemas educativos originados en la Modernidad y el particular modo en que se configuró y ordenó el tiempo en la escuela se constituyó en una “coacción civilizatoria” (Elias, 1978) que socializa a los individuos en una definición lineal del tiempo y la idea de progreso indefinido. La temporalidad vivida por quienes habitan la escuela se presenta cerrada, ocupada, rigurosamente regulada, y abreva

a la legitimación, homogeneización e imposición de un modo especificativo de aprehender el devenir, determinando así una temporalidad hegemónica y jerarquizada por su carácter oficial (Iparraguirre y Ardengui, 2011).

El modo en que el tiempo es enseñado en la escuela, sedimenta en los sujetos, lógicas regulatorias de las actividades sociales instituyendo usos y practicas aceptables en relación al calendario, a los momentos y ciclos pautados tal es el caso del tiempo de trabajo, de vacaciones, fiestas, distribución semanal y diaria para comer y dormir. (Viñao, 1994). El cronosistema escolar implica una estructura organizacional graduada, anualizada de acuerdo a las edades ideales esperadas, requiere la presencialidad y necesidad de asistencia, supone una mirada normalizadora sobre los estudiantes, donde se espera que cada etapa de la vida esté secuenciadas y claramente delimitadas (edad para estudiar, edad para trabajar, edad para la paternidad o maternidad).

En síntesis, la escuela en tanto construcción histórica, respondió exitosamente a las necesidades de la sociedad industrializada en el marco de los nacientes Estados Nacionales, no obstante, aunque aquel contexto que dio sentido al surgimiento de la forma escolar ha cambiado radicalmente, el texto conserva sus rasgos estructurantes (Pineau, 2001). De esta manera, la escuela experimenta dislocaciones, contradicciones y tensiones aparentemente inconciliables fruto de la convivencia de dos temporalidades a su interior: la propia de la modernidad sólida y la vivenciada en tiempos de liquidez.

Un tiempo que incomoda a la forma escolar

En una época signada por tiempos efímeros y fugaces, donde la reducción de las barreras espaciales parece estar produciendo su propia espaciotemporalidad, la escuela continúa siendo pensada y organizada en coordenadas del siglo XIX, donde la precisión de los momen-

tos de encuentro, la secuencia de las actividades, la idea del tiempo como un valor en sí mismo, constituyen rasgos de una temporalidad propia del mundo fabril y laboral de la revolución industrial (Viñao, 1994). En este sentido, en las instituciones educativas estarían coexistiendo dos tiempos que aparecen inconciliables (Servetto y Maldonado, 2008): la temporalidad propia de un formato escolar regido por las nociones de jerarquía, disciplina y obediencia y la temporalidad “puntillista” de los sujetos que habitan el puro instante, basados en la búsqueda de los propios deseos, gustos e intereses.

En los últimos dos siglos han variado nuestras concepciones acerca del tiempo, asistiendo hoy a una articulación móvil de diversos modos temporales cuya característica es la carencia de duración. Z. Bauman (2007), aludiendo a la metáfora de la liquidez que afecta a todos los ámbitos y rincones de la vida cotidiana, describe a partir de la presencia de lo efímero y fugaz, una temporalidad en

estado de “licuefacción”, abierta, flexible e incierta donde los sujetos deben enfrentarla tomando decisiones a partir de sus propias capacidades y experiencias. En este contexto, el presente es la única dimensión del tiempo que en verdad importa, desvaneciéndose así las esperanzas del ayer, los sacrificios y los esfuerzos realizados en pos de un mañana mejor; emerge un presente desesperanzado, que anuncia una y otra vez que la actividad incansable, sin demora, siempre alerta, es el camino y la meta (Bauman, 2010).

En contraste con lo antes mencionado, la temporalidad hegemónica de la modernidad, expresa una concepción mecánica del transcurrir del tiempo, como una secuencia sucesiva de momentos diferenciables pero inseparables que derivan de la noción de “progreso”. En el trabajo pedagógico cotidiano, la escuela coloca a los estudiantes y docentes a la exigencia de la anticipación y la previsión, típicas de un tiempo futuro. Pensar la temporalidad en claves de Modernidad líquida, implica-

ría necesariamente, un viraje en la jerarquización del futuro sobre el presente. Este giro, ya sugerido por pedagogías escolanovistas, propone dos cuestiones; por un lado el disfrute del presente escolar y en segunda instancia la habilitación de la idea de tiempo futuro concebido ya no como inexorable sino como un "porvenir" donde "mientras que el futuro se conquista, el porvenir se abre, mientras que el futuro se anuncia ruidosamente, el porvenir, como decía Nietzsche 'viene con pasos de paloma'" (Larrosa; 2009, 419) En este sentido, el futuro se transforma en una de las figuras, no de la continuidad, sino más bien de discontinuidad y de apertura.

La uniformidad, la homogeneidad y la duración única de la hora de clase como signos del tiempo escolar entran en contradicción con las características que, desde las políticas educativas, se piensan para la escuela. Así, instituciones abiertas a su entorno, capaces de contemplar la heterogeneidad y singularidad de los sujetos que las habitan, y de diversificar las

prácticas pedagógicas y las fuentes de conocimiento fomentando la participación activa del alumno en la construcción de sus conocimientos; demandan tiempos escolares variables, adaptables y móviles (Hiusti, 1992).

Otras temporalidades para lo escolar

*No creía en un tiempo uniforme, absoluto.
Creía en infinitas series de tiempos,
en una red creciente y vertiginosa de tiempos
divergentes, convergentes y paralelos.
Esa trama de tiempos que se aproximan,
se bifurcan, se cortan o que secularmente se ignoran,
abarca todas las posibilidades"*
(Jorge L. Borges; 1985)

La poesía de J.L. Borges da cuenta de otra temporalidad, no la promovida o enseñada por la forma escolar. Carlos Sckliar (2007) quien al sugerir otros tiempos para la escuela habla de una temporalidad disyuntiva que problematice el formato escolar por sobre los sujetos dando lugar a la singularidad y la potencia del encuentro. Una temporalidad escolar que deje de pensar en el tiempo del nosotros para pensar



en el tiempo del otro, donde la discontinuidad y el devenir del otro tiene un lugar. Esto no implicaría configurar temporalidades a medidas, sino crear un tiempo de entre tiempo que interrumpa lo inexorable, lo dado e inamovible. Así,

la disyunción radica en que hay un otro y hay lo otro, en que están ahí independientemente de su identificación, su reconocimiento, ordenamiento, etiquetamiento y clasificación. La disyunción radica, además en que lo otro y el otro no pueden ser explicados temporalmente por lo mismo, por la mismidad." (op. cit, 93)

Para cerrar este capítulo, quisiéramos recuperar tres pistas que, desde una Pedagogía propositiva, se han planteado aquí con el sentido de abrir huella a otra temporalidad escolar. Así, el pasaje de tiempos estáticos a tiempos flexibles, de tiempos inexorables a tiempos disyuntivos, de un tiempo que hace lugar al porvenir, constituyen caminos que desde la reflexión y desde la tarea pedagógica cotidiana

invitan a ser transitados.

En tanto educadores seguimos esforzándonos por huir de la inercia, por salir a la búsqueda de otra temporalidad en la escuela, la cual, si bien “es una posición no siempre confortable, ofrece la confianza de saber que, en la búsqueda, algo podrá ser hallado” (Frigerio, 2007).

1 Aunque en esta ocasión se focalizará en el diálogo entre la temporalidad escolar y la temporalidad social, es importante mencionar que espacio y tiempo no son variables independientes, y se presentan conjuntamente en la realidad social.

2 El Ministerio de Educación de la Prov. De Córdoba estableció para el período 2016- 2019, cuatro “prioridades pedagógicas” para todas las modalidades y niveles del sistema educativo. Una de ellas focaliza en el tiempo escolar y se enuncia de la siguiente manera: “Intensificar y resignificar la manera en que es vivido el tiempo escolar, para generar mayores oportunidades de aprendizaje”. En documentos ampliatorios, se vincula las nociones de “intensificación y resignificación” con mayor tiempo en la escuela y en el aula en situación de aprendizaje y en segundo término a variaciones del tiempo escolar ejemplificándose con el uso del tiempo llevado a cabo por los CAJ (Centro de actividades Juveniles), los CAI (Centro de Actividades Infantiles) y la Jornadas Extendidas en la Escuela Primaria.

En estos documentos, se propone a las instituciones, acrecentar un tiempo escolar definido como cíclico, para aprender con otros y comprender la realidad, para construir aprendizajes duraderos y entramar contenidos. Por el contrario, deben menguar los tiempos de aprendizajes lineales, destinados al aprendizaje solitario, superficiales, poco relevantes y que abordan contenidos aisladamente. Esta política, que pone la mirada en modificar el tiempo escolar a fin de proporcionar oportunidades de aprendizaje, lo hace en clave de una Pedagogía psicológicas (Varela, 1992) donde se concibe a cada alumno como poseedor de un ritmo de aprendizaje propio, el cual debe ser respetado. Las leyes del ritmo están asociadas al desarrollo del cuerpo, los lenguajes, etc. Así la “re significación del tiempo”, se vincularía no a modificaciones en las estructuras organizacionales sino un enfoque de enseñanza que invita a la flexibilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2007) Los retos de la Educación en la Modernidad Líquida. Barcelona: Gedisa
- Bauman, Z. (2010) Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre. Barcelona, Tusquets
- Elias, N. (1978) Sobre el tiempo. México: FCE.
- Escolano Benito, A. (1992) La formación del cronosistema horario en la escuela elemental (1825 – 1931). Revista de Educación N°228. Secretaria de Estado de Educación. (p.127 – 163)
- Escolano Benito, A. (1992) Tiempo y Educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. Revista de Educación N°228. Secretaria de Estado de Educación. (p. 55-79)
- Escolano Benito, A. (2000) Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos. Madrid: Biblioteca Nueva
- Frigerio, G. (2007) Las formas de lo escolar. Bs. As: Del Estante. Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Harvey, D. (1994), The Social Construction of Space and Time. A relational theory. Geographical Review of Japan Vol. 67 (2), pp. 126-135. (traducción interna de la cátedra Epistemología de la Geografía, Universidad Nacional de Córdoba, 2006)
- Husti, A. (1992) Investigaciones y experiencias. Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. Revista de Educación N°228. Secretaria de Estado de Educación. P. 271- 305.
- Iparraguirre, G. y Ardengui, S. (2011) Tiempo y temporalidad desde la Antropología y la física. Revista de Antropología Experimental nº 11, 2011. Texto 18: 251-260. Universidad de Jaén (España) Disponible en <http://revista.ujaen.es/rae>

PARTE 2

- Maldonado M. y Servetto S. (2008). Cuando la contingencia va tornándose disposición. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas. Disponible en <http://cdsa.academica.org/000-080/190.pdf>
- Larrosa, J. (2009) Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión. En J. Larrosa y C. Skliar (comp.) Habitantes de Babel. Barcelona. Laertes
- Lewis, J. D. Y Weigert, A. W. (1992). Estructura y significado del tiempo social. En RAMOS TORRE, R. (cd.), Tiempo y sociedad. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. 89-131.
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfo la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es Educación" y la escuela respondió: "yo me ocupo". En Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M. La escuela como máquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Argentina: Paidós.
- Serra, M. F; Van Cauterem A., Zanuttini, L. (2019) Sobre espacios y tiempos en la escuela secundaria. Primeros avances de una investigación en curso. XI Jornada de Investigación en Educación Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación. Escuela de Ciencias de la Educación y el Centro de Investigaciones de la FFyH. UNC. 9 al 11 de octubre de 2019. Tomo II, Páginas 146 - 158). Disponible en <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/12877/TOMO%20II.%20XI%20JIE%202019%20.pdf?sequence=9&isAllowed=y>
- Skliar C. (2007) La educación (que es) del otro. Argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos. Buenos Aires- México: Editorial NOVEDUC.
- Soja, E. ([1999] 2010), Tercer Espacio: extendiendo el alcance de la imaginación geográfica En: Benach, N., A. Albet, Edward Soja: La perspectiva postmoderna de un geógrafo radical. Barcelona: Ed. Icaria, pp. 181-209.
- Soto Gomez, E. (2003) *Entrevista a Andy Hargreaves*. Kikiriki. Revista de Cooperación. Número 69.

Dedicado a: El Tiempo en la escuela: una tenaza invisible.

- Varela, J. (1992) Categorías espacio temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. Revista de Educación N°298. Tiempo y Espacio. Secretaría de Estado de Educación. España. (p. 7- 30)
- Viñao Frago, A. (1994) Tiempo, Historia y Educación. Revista Complutense de Educación. Vol. 5 (2) (p. 9- 45). Edit. Complutense. Madrid.

Documentos

- Mayor tiempo en la Escuela y en el aula en situación de aprendizaje. Propuestas De trabajo con la escuela y la comunidad. Fascículo1 (2014) Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Recuperado 5 de junio 2018 Disponible en http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Fas1_MayorTiempo.pdf
- Mayor tiempo en la Escuela y en el aula en situación de aprendizaje. Variaciones del tiempo escolar. Fascículo 2 (2015) Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Recuperado 15 de mayo 2018 Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/mayor%20tiempo%20f2%20web.pdf>. Autor.
- Infografía Prioridades Pedagógicas 2016- 2019. Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa .Recuperado 3 de junio de 2018. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Infografias/1%20PRIORIDADES%20PED%20GRAL.pdf>

DESDE LA ESCUELA: MURALES Y REGISTROS DE ASISTENCIA. UNA MIRADA SOBRE LA INTERMITENTE AUSENCIA/PRESENCIA EN EL TIEMPO ESCOLAR.¹

Andrea Martino

En este trabajo presento algunos avances y reflexiones analíticas sobre mi investigación de Doctorado titulada “Inasistencias escolares en el nivel secundario. Presencias y ausencias en la escolarización de las nuevas generaciones”. La misma forma parte del Proyecto “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar” (2018-2021), dirigido por Dra. Alejandra Castro.

En esta oportunidad, propongo “entrar” a la escuela y a algunos de los datos y referencias empíricos hasta el momento reconstruidos, a través de un mural elaborado por lxs estudiantes en el espacio del CAJ (Centro de Actividades Juveniles). A través de lo que allí expresaron y pusieron de manifiesto es que avanzo en relación a las intermitencias de las ausencias y presencias de algunos estudiantes como una de las formas del ausentismo reconocidas en las escuelas donde realizo el trabajo de campo. Luego me detengo sobre las formas de decodificar administrativamente las figuras de la intermitencia y propongo un ejercicio de

desnaturalización basado en otra unidad temporal para su cuantificación y para la intervención pedagógica. Finalmente se esbozan algunas notas de cierre que buscan continuar el análisis sin reducirlo ni agotarlo.

Pluralidad de ausencias

En los últimos meses del año 2018, rayando la finalización de mis visitas a una de las dos escuelas en las que estoy realizando el trabajo de campo para mi investigación, la entrevista a la Coordinadora del CAJ me llevó a descubrir el siguiente mural:



Fuente: Martino, A. 2018

El mural nos habla de una fotografía de un grupo-clase a fin de año, y a la vez, también, de trayectorias escolares, de quienes logran fotografiarse y quienes quedaron en el camino. Allí aparecen esas figuras sin rostro que son los ausentes, y se nombran las razones que van “produciendo” ausencias a lo largo de una trayectoria escolar. Resulta interesante cómo en este dibujo, los propios estudiantes, van dando cuenta de que las ausencias no obedecen a una exclusiva causa. Ponen en evidencia así el carácter plural (Terigi, 2007, 2009, 2010) de los ausentismos en términos de las razones que están en la base de su producción. De hecho, el trabajo de campo fue arrojando pistas acerca de esta pluralidad:

- Los adolescentes se ausentan de la escuela por asumir responsabilidades en la organización de sus hogares, como el cuidado de los hermanos ya sea por cuestiones laborales de los padres, o por alguna enfermedad. (casi el 80 % del total).

- Las ausencias se producen por razones ligadas a la seguridad y a la peligrosidad del contexto barrial, por lo cual las casas y las pertenencias no se pueden dejar solas y siempre tienen que estar ocupadas por algún miembro del grupo familiar ante la posibilidad de robos. La cuestión de las llaves, y solo contar con una copia para toda la familia o en otros casos, ni siquiera contar con llaves para cerrar y asegurar las puertas del lugar donde se vive, se constituyen en condiciones que se ponen en juego en la producción de ausencias a la escuela.

- Aparecen prácticas de poca o nula previsión propia y familiar en el uso de las inasistencias durante el año. Esto implica que algunos estudiantes las acumularon en los primeros meses del año, y luego situaciones familiares críticas, los obligaron a ausentarse de la escuela, pero sin márgenes para más reincorporaciones.

Ahora bien estas distintas “razones” que llevan a que los chicos falten, se ponen de manifiesto

a través de múltiples maneras de “ausentarse” de la escuela. Es decir, y en relación al tipo de causas, las ausencias en la escuela toman distintas formas o manifestaciones: se llega tarde a la jornada escolar, se falta durante todo un mes de manera continuada, se falta solo a las materias del contraturno como educación física, o se falta de manera intermitente. Esto significa que junto a la pluralidad de razones por las que se falta, también hay distintas maneras de ausentismo.

A continuación voy a detenerme en torno a una de estas modalidades de ausencia que es la intermitencia en la presencia a clase, tratando de mostrar de qué modo se pone de manifiesto en esta escuela singular.

Pensar las presencias y ausencias desde la intermitencia

En las escuelas secundarias, las presencias y ausencias de sus estudiantes se contabilizan y controlan a través de un documento denomi-

nado “Registro de Asistencia”. Quienes están a cargo del mismo son los/as preceptores.

Los Registros de Asistencia son documentos que permiten hacer visibles ciertas cosas y no otras de acuerdo a la organización de los datos. Se trata de un tipo de registro organizado por mes; en cada mes hay una cuadrícula en la que se consignan días hábiles del mes, y los nombres de cada estudiante. En cada cuadrado correspondiente a la coordenada de día y estudiante, se escribe con una P o una A, el presente o el ausente respectivamente. Las llegadas tarde, quedan graficadas con una T en lápiz o con un punto.

Esta es una manera de registrar y organizar la información sobre las inasistencias. Presento a través de un cuadro, el seguimiento a dos estudiantes de primer año que he realizado desde los datos ofrecidos por los Registros de Asistencia pero presentados de otra manera:

Primer año, sección A del Turno Mañana - 2018:

Lucas

Marzo: 19 días funcionales

Dos primeras semanas:
asistencia completa.
Tercer semana: faltó el martes.
Cuarta semana: se ausentó el
miércoles.

Abril: 18 días funcionales

Dos primeras semanas:
asistencia completa.
Tercer semana: faltó lunes y jueves.
Cuarta semana: faltó lunes. Martes con
llegada tarde.

Mayo: 21 días funcionales

Primer semana: faltó el martes.
Segunda y Tercer semana asistencia completa.
Cuarta semana: faltó miércoles y viernes.
Quinta semana: faltó el lunes.

Renata

Primer semana: presencia completa.
Segunda semana: presencia completa.
Tercer semana: presencia completa.
Cuarta semana: faltó el miércoles.

Primer semana: asistencia completa.
Segunda semana: asistencia completa.
Tercer semana: faltó lunes.
Cuarta semana: faltó martes, miércoles y
viernes.

Primer semana: lunes feriado, faltó de martes a
viernes.
Segunda semana: faltó lunes y jueves.
Tercer semana: faltó martes.
Cuarta semana: asistencia completa.
Quinta semana: faltó lunes y llegó tarde el miércoles.

ESPACIALIDAD Y EDUCACIÓN

Junio: 20 días funcionales

Dos primeras semanas:
asistió en forma completa.
Tercer semana: faltó el viernes.
Cuarta semana: asistencia completa.

Faltó el viernes de ese primer día del mes.
Primer semana: faltó todos los días.
Segunda semana: faltó lunes, martes, jueves y viernes.
Tercer semana: faltó lunes (martes feriado), miércoles y jueves.
Cuarta semana: faltó toda la semana.

Julio: 8 días funcionales

Faltó el primer lunes de julio y faltó el último lunes del mes.

Faltó el lunes 3 de julio, (jueves 6 de julio feriado).
faltó viernes 7 de julio.
Cuarta semana: faltó lunes, miércoles, jueves y viernes y faltó el lunes 31 de julio.

Agosto: 21 días funcionales

Primer semana: tuvo asistencia en forma completa.
Segunda semana: faltó el viernes.
Tercer semana: asistió en forma completa.
Cuarta semana: el lunes fue feriado, faltó miércoles, jueves y viernes.

Ausente las tres primeras semanas y queda libre.

Septiembre: 19 días funcionales

Primera semana: faltó martes y miércoles.
Segunda semana: faltó jueves.
Tercer semana: asistencia completa.
Cuarta semana: faltó martes.

Octubre: 18 días funcionales

Primer semana: asistencia completa.
Segunda semana: faltó martes, miércoles y jueves.
Tercer semana: faltó martes (lunes sin clase).
y faltó el 31 de octubre.

Noviembre: 21 días funcionales

Primer semana: faltó jueves y viernes.
Segunda semana: faltó martes y jueves.
Tercer semana: faltó lunes y martes.
Cuarta semana: asistencia completa.
Quinta semana: asistencia completa.

El cuadro, tal como está diseñado, permite visualizar cómo se produce la intermitencia semana a semana o la discontinuidad en el año. El dibujo de ausencias en Lucas le permite sostenerse hasta fin de año, aún habiéndose excedido de las 25 inasistencias reglamentarias, alcanzando las 31. El caso de Renata es más crítico: en la semana, el equilibrio entre las A y las P se desbalancea hacia las A, a diferencia de Lucas, acumulando semanas completas sin asistir a clase. Cuando queda libre, Renata acumuló 53 inasistencias y una llegada tarde (sin contar en estos dos casos las inasistencias en el contraturno con educación física). Como se puede visualizar, no se sabe cuándo van a faltar Lucas ni Renata y de qué modo se puede anticipar pedagógicamente esa inasistencia.

El tiempo interno de la escuela, escribe Onetto (2008), aparece como un suceder ininterrumpido, como una continuidad temporal sin saltos ni sorpresas. Pensar el tiempo escolar como este sucederse continuo de momentos discre-

tos no es “correcto ni incorrecto” nos dice el autor, “pero es una descripción entre otras muchas posibles y hay que juzgarla por sus efectos. El primer efecto del tiempo como continuidad sin sobresaltos es su previsibilidad. (...) La escuela es, entonces, una temporalidad que se puede anticipar”. Es ese continuo temporal organizado y previsible el que queda jaqueado por la intermitencia, pues ésta no es previsible. Algunos preceptores expresaban “no sabés cuándo te van a faltar” “no podés prever con ellos nada” (Entrevista a Preceptora, Escuela A, 3/09/2018). En las zonas de pobreza e intemperies como la de esta escuela, la previsibilidad de la temporalidad escolar, tracciona con otras lógicas no anticipables ni previsible, y que refieren a la discontinuidad de un presente bastante lleno de vulnerabilidades, soledades y búsquedas erráticas por parte de los y las estudiantes. Sin embargo, la casi imposibilidad de anticipar una ausencia en estos contextos, no inhabilita en términos pedagógicos a reconocer e inventar caminos para la intervención educativa.

Las formas de decodificar las intermitencias.

Los estudiantes de las escuelas secundarias de nuestra provincia, deben asistir regularmente, es decir, diariamente a la jornada escolar establecida para un turno (mañana, tarde o noche según sea el caso) y su permanencia desde el inicio hasta su finalización es considerada una Asistencia. Esta jornada escolar a su vez, se encuentra segmentada internamente por módulos compuestos por horas cátedras, intercaladas por momentos de descanso que son los recreos.

A diferencia de lo que sucede en otros niveles y/o modalidades del sistema educativo, la asistencia es definida por jornada escolar. El cómputo refiere a la unidad temporal relativa a la jornada escolar, concebida como una unidad indivisa. Ésta, entonces se constituye en la medida de tiempo asumida para el conteo de las inasistencias escolares. ¿Podría ser de otra manera? Estamos tan acostumbrados a esta

forma más que centenaria de contabilización, que nos cuesta pensar otros modos.

Una hipótesis que vengo asumiendo refiere a que el mural encontrado muestra a los ausentes en relación a cómo esa ausencia fue producida de acuerdo a las formas instituidas sobre cómo se lee y decodifica una presencia o una ausencia en la escuela. El mural nos informa sobre un punto de llegada: la foto del egreso y el reconocimiento de los que ya no están.

Lucas podría ingresar a la foto del mural. Renata en cambio no lo lograría. Pero esa ausencia ha sido producida, no solo por las razones expuestas, sino también, por las formas en que el sistema educativo decodifica e interpreta presencias y ausencias en una determinada forma de estructuración del tiempo escolar. Al respecto vale la pena recuperar la pregunta que realiza Viñao Frago (1994) sobre el tiempo “¿qué medimos y, por tanto qué captamos cuando medimos el tiempo?”.

Si tomamos otra unidad de tiempo, como las horas cátedra, ¿qué otra perspectiva para pensar las ausencias y presencias de nuestros estudiantes puede proponernos si tenemos en cuenta lo que nos dice Viñao Frago? ¿Qué sucede si en lugar de quedarnos fijados en la contabilización de las inasistencias como cantidad de ausencias respecto a una unidad de tiempo que es la jornada escolar, pensamos en otras formas de contabilizarlas? ¿Y si en lugar de contabilizar cantidad de jornadas escolares, pudiéramos contabilizar cantidad de horas expuestas a la enseñanza? Hagamos la prueba con Lucas que acumuló 31 inasistencias y Renata con 53.

Veamos entonces cuál es el tiempo que las escuelas secundarias tienen disponible para la enseñanza según lo establecido reglamentariamente por el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba. De acuerdo a este marco normativo, se reconoce que los estudiantes de primer año semanalmente deben estar expuestos a 37 horas cátedra de enseñanza.

Es decir, en cada curso queda establecido el tiempo escolar medido por cantidad de horas cátedra semanales, que los estudiantes -según el derecho que les asiste- deben estar expuestos a la enseñanza para aprender los distintos objetos de conocimiento, habilidades, y saberes que han sido seleccionados en el currículum provincial.

Vayamos un poco más allá. De acuerdo a lo establecido el ciclo lectivo debe abarcar por lo menos 180 días de clase. Traducido en semanas, equivalen a 36 (entendidas éstas de cinco días hábiles). Teniendo en cuenta estos datos, podemos decir que en primer año, un estudiante que no faltó nunca estuvo expuesto a la enseñanza durante 1332 horas de clase.

Volvamos a nuestros estudiantes con inasistencias y traduzcamos el número de sus faltas en cantidad de horas que no estuvieron expuestos a la enseñanza.

PARTE 2

	Lucas	Renata	
Cantidad de horas de no exposición a la enseñanza	229,4 hs.	392,2 hs.	1332 horas de clase definidas para 1º año
Cantidad de horas que sí estuvo expuesto a la enseñanza	1102,6 hs.	938,8 hs.	

En estos datos no sabemos qué le sucedió a Renata y a Lucas para que acumulen tantas inasistencias. Pero, luego de leerlo, uno podría preguntarse ¿cómo se recuperan 392 horas cátedra de clase al mes de agosto cuando Renata queda libre? ¿qué dispositivos tendremos que pensar para que haya algún tipo de recuperación en términos de aprendizaje? ¿es el mismo tipo de trabajo pedagógico el que habrá que realizar para recuperar 229 horas en

un estudiante de primer año que a uno de sexto año si le pasara lo mismo que a Lucas? Realizar este tipo de ejercicios durante el trabajo de campo, me ha permitido en la investigación no solo la desnaturalización de uno de los componentes de la forma escolar, como es el tiempo, sino también reflexionar sobre las formas de su representación y sus efectos en las regulaciones vigentes y en las posibilidades de intervención.

Escolano Benito en un texto en el que aborda la socio génesis de la configuración del tiempo y espacio en la escuela moderna, aborda la formación de los modelos del tiempo escolar corto en tanto cronosistema de periodización de las actividades, y nos dice recuperando a Aniko Hiusti, que la hora *“es la duración única, ya se use para enseñar lengua o matemáticas, ya sea en escuelas elementales o en colegios de secundaria. Es este un pattern de la cultura de la escuela tradicional y moderna”* (2000 Pág. 87).

Esta cita nos pone sobre aviso respecto a que tanto en la contabilización de las ausencias a través de la jornada escolar como unidad de tiempo, o la hora cátedra, tal como propusimos antes, en ningún caso nos permite reconocer efectivamente el tiempo de la enseñanza de qué asignaturas se ha perdido. Si Lucas perdió 229 horas de clases, es necesario preguntarnos de qué materias, de qué espacios curriculares? ¿de matemática, lengua, geografía, biología o inglés? Como se puede visualizar, siempre nos encontraremos con límites y aper-

turas en relación a cómo representemos y midamos el tiempo escolar.

No es lo mismo sin vos

Volvamos al mural para finalizar. La foto grupal de los estudiantes allí representada tiene un mensaje “no es lo mismo sin vos”. Bueno... no, las escuelas no son las mismas sin un estudiante menos o no deberían serlo... detrás de las cantidades y de los registros de asistencias, de las formas de codificarlas y decodificarlas, se juegan los procesos de escolarización de nuestros estudiantes; procesos en los que de maneras sinuosas, conflictivas, visibilizadas e invisibilizadas en algunos casos, los estudiantes van dibujando presencias y ausencias, en escenarios de pobreza, en condiciones sociales críticas y en territorios de múltiples vulnerabilidades y borramiento de derechos.

Problematizar las presencias y las ausencias de nuestros estudiantes negando que sean *“un dato dado”*, y buscar alternativas para intervenir

sobre ellas, es una forma de contribuir a que más estudiantes puedan entrar en la foto de su egreso. Allí nos encontramos en estos tiempos.

1 El presente artículo es una versión modificada de la ponencia presentada en las XI Jornadas de Investigación en Educación: Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación. Organizadas por la Escuela de Ciencias de la Educación y el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, 9, 10 y 11 de Octubre de 2019, Córdoba.

2 En esta ponencia se recupera el trabajo de campo realizado en una de las dos escuelas que conforman mi universo empírico y que llamaré Escuela A. La misma se encuentra ubicada geográficamente en uno de los barrios situados por fuera del Anillo de Circunvalación, en un contexto territorial signado por la pobreza, la precariedad y la extrema vulneración de derechos.

3 Recupero aquí el caso de dos jovencitos de primer año, aunque tengo los datos de los estudiantes de todos los cursos durante el año 2018. Esta elección obedece en parte porque es en el primer año donde se registran los mayores porcentajes de ausentismo y de abandono en esta escuela.

4 Recordemos que actualmente el PIT contabiliza la asistencia de los estudiantes según espacio curricular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dustchatzky S., Farrán G., Aguirre E. (2010) Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo. Paidós Editorial. Buenos Aires.
- Escolano Benito A. (2000) Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos. Editorial Biblioteca Nueva. España.
- Kantor D. (2007) El lugar de lo joven en la escuela. En Baquero R., Diker G. y Frigerio G. (comps.) (2007) Las formas de lo escolar. Del Estante Editorial. Buenos Aires.
- Martino A. (2016) Las inasistencias de los estudiantes: la escuela secundaria en cuestión. En Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Año 12, N.º 11, Vol.1 - Universidad Nacional de Rosario. Editorial Laborde.
- Onetto F. (2008) El tiempo escolar. Tiempo de promesas. En Revista Novedades Educativas. Año 20, N.º 212, Agosto. Buenos Aires.
- Terigi F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.
- Terigi F. (2009) Las trayectorias escolares. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi F. (2010) Las trayectorias escolares como objeto de las políticas públicas. Desafíos y perspectivas". En Primeras Jornadas de Intercambio federal: Experiencias de reorganización de las trayectorias escolares en el nivel primario. Tercera Mesa Federal de Directores.
- Viñao Frago A. (1994) Tiempo, historia y educación. Revista complutense de Educación. Vol. 5 (2). Edit. Complutense, Madrid, España.

■ ESPACIOS Y TIEMPOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA. EL CASO DE DOS INSTITUCIONES DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA.

María Florencia Serra
Analía Van Cauteren
Luisina Zanuttini

En este artículo presentamos algunas aproximaciones acerca del estudio de los tiempos y espacios en la escuela secundaria. Espacio y tiempo son coordenadas que estructuran la vida en el territorio social. La escuela, en tanto institución nacida en la Modernidad de manera ordenada y cuidadosa distribuye el tiempo, organiza el espacio y configura los cuerpos. Nos preguntamos acerca de las relaciones entre espacio, tiempo y educación en instituciones educativas de nivel secundario de la ciudad de Córdoba, y entendemos que dicha preocupación cobra nuevos matices pensada en un marco de ampliación de la obligatoriedad escolar.

Este trabajo se inscribe en los principios de la investigación cualitativa, y nos valimos de observaciones y de entrevistas. Resulta un desafío metodológico para el equipo del proyecto la construcción interdisciplinaria del objeto de estudio, e intentamos en este escrito dar cuenta de ello.

Luego del desarrollo de algunos conceptos que acompañan nuestra investigación, abordamos unas primeras ideas en relación con dos escuelas secundarias cordobesas indagando en el modo en que lo espacial y lo temporal se configuran para dar lugar a singulares modos de habitar cada escuela en particular.

Sobre tiempos y espacios en la escuela secundaria

La escuela moderna asumió un formato conformado por elementos que son concebidos como una unidad. Entre los más relevantes, Tyack y Cuban (2000) mencionan: organización de tiempos y espacios, formas de ordenar y distribuir los cuerpos, planteos en torno a las posiciones de saber y no – saber, estructuración del conocimiento para poder “ser enseñado”, modos de evaluación y acreditación de esos conocimientos, entre otros elementos que obedecen a un conjunto de reglas estables que constituyen lo que estos autores han denominado como “gramática escolar”.

La regulación artificial del tiempo y del espacio fueron piezas claves que estructuraron, y estructuran, la maquinaria escolar (Pineau, 2001; Álvarez - Uria y Varela, 1991).

El espacio escolar

“La organización de la cuarentena escolar exige un despliegue considerable de energía. Para empezar, hay que construir edificios adaptados (...) proyectos que son mezcla de cuartel y convento. El cuartel para la normalización y el convento para la meditación. (...) un frontón que marca firmemente la identidad del lugar, impone respeto y deja claro, simbólicamente, que “nadie entra aquí si no es alumno del centro”. (Meirieu, 2016, p. 47)

¿Qué significa hablar de espacio escolar? ¿Qué vuelve a un espacio una escuela? ¿Por qué proponemos pensar el espacio? Encontramos en el planteo de Meirieu, al menos tres, elementos importantes: la idea de lo escolar como cuarentena² (encierro, separación), el

edificio con pretensiones de gobierno y una identidad propia de lo escolar que se cristaliza en el espacio (el espacio funcionando como un texto).

Los lugares pensados para la práctica educativa materializan ideales, intereses y posturas que no siempre son visibilizados, y son producto de una construcción histórica y de disputas entre proyectos, “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” (Castro, 2015, p.8). El espacio transmite un mensaje, encarna el proyecto que cada experiencia escolar pretende (Trilla, 1999; Martínez Boom, 2012), se vuelve parte del proceso educativo en tanto es un texto cargado de significaciones, un programa, un elemento más en el currículum (Escolano Benito, 2000).

El espacio es el lugar físico donde la escuela es

posible y también las prácticas que estos espacios habilitan, el sentido que los actores brindan a dicho espacio, el modo de apropiarse de este, las relaciones entre el adentro y el afuera, entre otras (Castro, 2015). En este sentido, el espacio excede el diseño formal, es en sí mismo un programa, un discurso, una materialidad que transmite intenciones, valores, símbolos; a la vez que es también la construcción y traducción que quienes lo habitan le imprimen. Escolano Benito (2000) plantea que la arquitectura escolar ocupa un rol destacado en el proceso educativo, y distingue en el espacio escolar dos registros: el espacio como el lugar o escenario donde acontece la educación (los diseños arquitectónicos en los que se materializan los modelos pedagógicos de la modernidad); y el espacio como representación o textualidad que transmite una cultura.

Alejandra Castro define al espacio escolar como “una dimensión sustantiva de las formas y las culturas escolares que necesita ser abordado en su complejidad y en las (des)articula-

ESPACIALIDAD Y EDUCACIÓN

ciones con procesos pedagógicos, sociales y culturales de las instituciones educativas y el contexto social” (Castro, 2018, p. 1). Por su parte, Silvia Serra (2017) habla de la capacidad performativa del espacio. El espacio como constructor de una identidad y a la vez construido. De un tiempo a esta parte, el espacio “empieza a ser visto como socialmente producido, en un juego dialéctico por el cual sus configuraciones pueden ser vistas no sólo como resultado de la acción humana, sino también ellas mismas participando de la producción de lo social” (Serra, M. S., 2017, p. 38) y es aquí que resulta importante pensarlo.

Por otra parte, nos interesan los aportes que los estudios sobre el espacio social hacen a la pregunta por el espacio escolar y la interpelación al sentido/propósito de las configuraciones que se despliegan sobre lo espacial. Resulta interesante indagar en discursos como los de Engels, Lefebvre, Harvey y Bourdieu, que

han contribuido a des-velar la idea de “neutrali-

dad” del espacio a partir de sus diferentes aportes. A finales del S. XIX, Engels (2013, [1844]), enunció las tensiones que existen entre materialidad y cultura, y las vinculaciones entre ideología, planificación política y diseño -la forma- de una ciudad. Postuló que el espacio no es neutro (...) sino que detrás de aquello que se presenta como “lo real” existen consecuencias del diseño espacial que están ocultas y que es posible narrar. (Colussi, Serra, 2019, p. 51-52).

En un marco de ampliación de la obligatoriedad escolar, de cambios en las formas de organizar las presencialidades en las escuelas, de nuevas propuestas en materia educativa, nos preguntamos ¿qué espacio escolar necesitamos para hacer efectivo el derecho a la educación?



El tiempo escolar

*“el tiempo (...) es como tener en las manos un copo de nieve: mientras lo estudiamos se nos derrite entre los dedos hasta desaparecer”
(Rovelli, 2018)*

El tiempo es un concepto escurridizo, multifacético, holístico y extenso que está en todo y afecta a todos. En relación al tiempo en la escuela, los aportes de los pedagogos Gimeno Sacristán (2008) y Antonio Viñao Frago (1994) resultan de gran relevancia para comprender la multidimensionalidad y la complejidad del tema.

El español Gimeno Sacristán (2008), identifica dimensiones y una estructura interna del tiempo escolar. En relación a sus dimensiones dirá que además del tiempo medido por los relojes (dimensión física - astronómica), existen otras tres líneas que atraviesan la temporalidad escolar, a saber: los tiempos vitales que ocurren en los cuerpos a lo largo de

su ciclo traducidos en sensaciones como la fatiga o el bienestar (dimensión bio psíquica); la comprensión compartida acerca del tiempo que poseen los grupos sociales resultado de las reglas que los ordenan y disciplinan de manera tácita (dimensión social) y los sentidos asignados al tiempo por cada sujeto, fruto de las vivencias personales (dimensión fenomenológica). De este modo, el tiempo escolar, más allá de constituir una magnitud, se aloja en las vivencias de los actores y las instituciones. En la escuela se entrecruzan múltiples temporalidades: la de las familias, la de los jóvenes, la de las políticas educativas, la de los docentes, entre otras, cada una de ellas con sus matices. Así menciona:

El tiempo (...) está sometido a la cultura, es apreciado subjetivamente pues está disponible, se gasta o el sujeto lo tiene por delante para hacer algo. La condición física la percibimos, pero interpretada por la ocupación que hacemos del tiempo y también por lo que querríamos hacer. (Sacristán, 2008, p.29)

Por su parte, Viñao Frago además de hablar del tiempo personal vivenciado por los sujetos, incorpora al análisis una perspectiva organizacional e institucional. Así, mientras el tiempo escolar personal es percibido por alguien que posee determinados ritmos biológicos (cronobiología) y psicológicos (cronopsicología) y una percepción de su propia evolución y perspectivas temporales; el tiempo institucional, se caracteriza por ser regulado y ocupado, siendo el calendario escolar y el horario de clases los principales instrumentos que distribuyen las actividades y materias en semanas, días y horas.

En el tiempo organizacional, calendarios y horarios deben ser enmarcados en una doble red de relaciones temporales. En primera instancia, una estructura de larga duración expresada en niveles, ciclos, períodos escolares, etc. que organizan la escolaridad, la que está sustentada en una concepción evolutiva de la infancia. En segundo término, calendario y horario deben ser comprendidos en la micro-

historia de la organización escolar, donde se presentan sugerencias y prácticas específicas -no regladas- que sugieren una distribución de tiempo para cada actividad concreta y el paso de una actividad a otra, cuyos criterios se sustentan en una supuesta eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje; la tradición escolar y las características de cada clase o tarea. (Van Cauteren, 2019)

Las preguntas por el tiempo y el espacio en educación: el caso de dos escuelas cordobesas

En este apartado presentamos características generales de dos escuelas en las que estamos realizando trabajo de campo. Esbozamos unos primeros análisis en torno al espacio y el tiempo, y compartimos preguntas que vamos elaborando en el transcurso de la investigación.

Caso 1. *De cuartel de bomberos a escuela. De tradiciones y traducciones*

PARTE 2

Esta escuela es secundaria de gestión pública, ubicada en la zona norte de la ciudad de Córdoba, y ofrece la orientación en Comunicación. Las puertas se encuentran abiertas desde las 7.20 de la mañana hasta las 19.10 hs. y funciona en dos turnos: mañana y tarde. Se compone de 15 cursos: 7 en el turno tarde y 8 en turno mañana. La matrícula es de 370 alumnos aproximadamente y posee alrededor de 80 docentes.

En relación al edificio, no fue construido para ser escuela y actualmente, el establecimiento ocupa la mitad del predio de un cuartel de Bomberos Voluntarios. Este lugar anteriormente funcionó como un puesto de verificación del automotor e inicialmente una vieja terminal de colectivos, lo cual le da una impronta particular a la espacialidad de la escuela.

El equipo directivo, entre los años 2018 a 2020, viene implementando de manera progresiva una redistribución de los cursos y turnos, de modo que a partir del año 2021, el Ciclo Básico

cursará en el turno tarde y el Ciclo Orientado en el turno mañana. Las razones que llevan a esta redistribución son múltiples: agrupar estudiantes de edades cercanas, ampliar posibilidades de efectuar pasantías escolares o incorporarse al mercado laboral de los estudiantes del ciclo orientado, entre otras.

La redistribución del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado es presentado como un proyecto de la dirección, y en este sentido resultan potentes los aportes de Poggi (1999) al definir el tiempo institucional como un recurso finito, manipulable - siempre "desde arriba"- donde aquellos que ocupan niveles de mayor jerarquía en la asimetría escolar, son quienes normalizan y regulan administrativamente esta pieza clave.

Por otra parte, en las entrevistas realizadas, estudiantes y directivos refieren al deterioro del edificio: paredes electrificadas, baños de discapacitados nunca habilitados, falta de espacios comunes techados para realizar

Educación Física o actos escolares, entre otros. Ante ello, nos preguntamos: ¿cómo inciden estas condiciones en las subjetividades de profesores y jóvenes? ¿cómo viven los estudiantes esos espacios en los que se despliegan esas experiencias formativas? ¿cómo se erige una idea de lo común aquí? ¿qué tensiones aparecen entre “lo situado” y “lo homogéneo”? Y ¿cómo se construye/sostiene/defiende (o no) la idea de lo público ahí?

Caso 2. *Los desafíos del Nuevo Régimen Académico (NRA)³. Revisiones sobre tiempos y espacios*

La del segundo caso es una escuela secundaria de gestión pública ubicada en la zona centro de la ciudad de Córdoba, que alberga alrededor de 200 docentes y 1100 alumnos. Si bien comenzó siendo una tradicional “Escuela de Comercio” hasta los ´90, actualmente funciona con Ciclo Básico y tres orientaciones del Ciclo Orientado: Ciencias Naturales, Economía y Comunicación. La institución desarrolla

actividades en dos turnos - mañana y tarde - y por la noche funciona un Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos (CENMA), con el cual se comparten aulas y el patio. Esta escuela, enfrenta el desafío de constituir una de las primeras escuelas seleccionadas para la puesta en acto del Nuevo Régimen Académico (Resolución N° 188/18 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba).

La fundación de la escuela data del año 1907, fecha en que se inicia la construcción del edificio y que junto a otros establecimientos como la Escuela Normal Superior Alejandro Carbó (1884), y la Escuela Gdor. José Vicente Olmos (1909) constituirán a principios de siglo XX un conjunto de construcciones emblemáticas de la ciudad. En 1914 se finaliza la obra y se realiza la inauguración. El edificio fue declarado Patrimonio Cultural de la Nación en 2008, y esta etapa constituye un antes y un después en la historia institucional.

Esta escuela, como otros establecimientos

educativos del centro de la ciudad, se caracteriza por una constante movilidad de estudiantes, y por tanto una diversidad de barrios de pertenencia.

Encontramos en esta escuela dos desafíos que generan líneas para seguir trabajando. Por un lado, el hecho de desarrollar sus actividades en un edificio declarado con un valor histórico y excepcional desde el punto de vista del arte y de la ciencia, y los desafíos que ello implica, como por ejemplo: mantener la memoria viva y cuidar el valor edilicio. Por otro lado, la puesta en acto del NRA presenta algunos interrogantes ¿es posible desplegar un nuevo régimen académico en un edificio/formato pensado para cobijar escuelas con prácticas pedagógicas tradicionales?

Un espacio y tiempo pensados en términos de “a todos lo mismo al mismo tiempo”, aquello que conocemos como la simultaneidad comeniana, ¿puede alojar las prácticas pedagógicas impulsadas por el NRA? ¿de qué formas se

piensa el espacio allí? ¿qué acontece con la organización de los tiempos? ¿qué traducciones sobre el tiempo y el espacio escolar hacen/harán los actores?

Desde una dimensión fenomenológica del tiempo escolar, ¿cómo son vivenciados por quienes habitan las instituciones los cambios en relación al turno del cursado por ejemplo? Desde una perspectiva organizacional: ¿es posible pensar modos de distribuir, asignar y organizar el tiempo y el espacio de modo que se mejoren las condiciones para acceder al derecho a la educación de los jóvenes de modo pleno? ¿contribuyen los horarios, calendarios y otros dispositivos escolares reguladores del tiempo físico - matemático a la profundización de las desigualdades que obstaculizan trayectorias escolares potentes?

Primeras reflexiones y nuevas preguntas

Tanto el espacio como el tiempo escolar son construcciones históricas, culturales y contex-

tuales que influyen en los procesos de subjetivación, y muchas veces son presentados como naturales. Es nuestro propósito advertir sobre los sentidos y contenidos que las regulaciones sobre el tiempo y el espacio cargan, a la vez que nos interesa indagar acerca de las apropiaciones que los actores hacen de estos y las innovaciones que pueden inscribirse allí. Nos parece enriquecedor poder hacerlo desde diferentes miradas, disciplinas y perspectivas y en eso ubicamos potencias y desafíos de nuestro trabajo.

Nos preguntamos ¿cómo se construye el sentido de pertenencia en cuanto a los tiempos, los espacios y las experiencias formativas de los estudiantes? ¿cómo acontecen las relaciones entre proyección y apropiación de lo espacial y temporal? ¿cómo son las relaciones que se establecen con el espacio escolar en escuelas cuyos edificios no fueron pensados como tales? ¿cómo se vinculan los sujetos con edificios declarados patrimonio cultural? Estas son algunas de las inquietudes que acompa-

ñan nuestra tarea.

1 Este artículo se basa en una ponencia presentada en las XI Jornadas de Investigación en Educación “Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación” organizadas por la Escuela en Ciencias de la Educación y el Centro De Investigaciones de la Facultad De Filosofía Y Humanidades de la Universidad Nacional De Córdoba (9 a 11 de octubre de 2019). La ponencia se tituló “Sobre espacios y tiempos en la escuela secundaria. Primeros avances de una investigación en curso”, y la misma se encuentra disponible en <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/12877/TOMO%20II.%20XI%20JIE%202019%20.pdf?sequence=9&isAllowed=yen>. Cabe aclarar que se han realizado modificaciones para la presente publicación.

2 Pensar la escolaridad como cuarentena, es una metáfora inquietante en tiempos del Covid – 19. En Argentina, durante el año 2020 se decretó un aislamiento obligatorio lo cual implicó que las prácticas educativas fueran sostenidas por otros medios, como por ejemplo la educación a distancia y/o virtual. Este artículo está siendo escrito en el transcurso de la cuarentena arbitrada por el Gobierno Argentino, si bien es un acto precoz intentar establecer el impacto del aislamiento social preventivo en el terreno social, surge la percepción que dicha experiencia global seguramente dejará huellas en los sujetos y en las instituciones. Compartimos unas primeras impresiones. Desde una mirada genealógica, M. Foucault (2002), establece que la Modernidad, construyó, a partir del formato de la prisión, instituciones pensadas para el encierro, para la separación y

el aislamiento. Así, por ejemplo, los hospitales y la escuela distanciaron los enfermos de los sanos, los infantes del mundo de los adultos. Los edificios escolares se han constituido como espacios de aislamiento por un periodo de tiempo en la vida, en el año y en la jornada cotidiana de los sujetos, lo cual significa asistir diariamente a los establecimientos escolares compartiendo en un tiempo sincrónico la presencia de otros, durante un ciclo lectivo.

Las cuarentenas significan aislamiento, entonces ¿qué seguridades hallan quienes habitan al interior de sus edificios? ¿resultan sus fronteras lo suficientemente infranqueables para que los riesgos no puedan ingresar? ¿hay porosidades en sus límites?

3 El Nuevo Régimen Académico es "(...) un instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes y define los modos de organización en lo pedagógico didáctico, institucional, administrativo y comunitario de la escuela" (Resolución N°188/2018). Se desarrolla en la provincia de Córdoba desde el año 2018, en un número muy reducido de escuelas secundarias, con el propósito de hacerlo extensivo al conjunto de las instituciones en los próximos años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez Uria, F y Varela, J. (1991) *Arqueología de la escuela*, Madrid: Las ediciones de la piqueta.
- Castro, A. (2015) *Espacio escolar y sujetos. Políticas y Experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*, Tesis de Doctorado, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba. Publicado Repositorio Digital UNC <https://rdu.unc.edu.ar/>, Colección tesis de doctorado. Identificador: <http://hdl.handle.net/11086/2536>
- Castro, A. (2018) *La espacialidad escolar, lecturas en foco y desplazamientos en la (de)construcción de un objeto*, ponencia presentada en Taller sobre espacios y arquitecturas en la escuela, México, DIE, CINVESTAV, junio 2018 (mimeo).
- Colussi J., Serra M.F. (2019), *Las utopías en el discurso pedagógico moderno: espacio escolar y futuros posibles*, en Fattore Natalia y Marini Paula (comps.), *Educación y Utopías: nuevas miradas sobre un histórico vínculo*, Rosario, Argentina: Editorial Laborde.
- Escolano Benito, A. (2000), *Tiempos y espacios para la escuela*. Ensayos históricos, Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Meirieu, P. (2016) *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*, Buenos Aires, Argentina: PAIDÓS.
- Martínez Boom, A. (2012) *Lo visible y lo enunciable: espacio arquitectónico y campo educativo*, en TRLIN, - M. (comp.) *Seminario Internacional: "Desplazamientos y límites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación*, Santa Fe: Ediciones UNL.

PARTE 2

- Pineau, P. (2001) *¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: Esto es Educación y la escuela respondió: yo me ocupo*, en Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M. (2001) *La escuela como máquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Argentina: Paidós.
- Poggi, M. (1999) *Del tiempo escolar*, en Frigerio, G; Poggi, M; Korinfeld D., *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Rovelli, C. (2018) *El orden del tiempo*, Barcelona: Anagrama.
- Sacristán, G. (2008) *El valor del tiempo en la educación*, España: Morata
- Serra, M. S. (2017). *Escuelas sin muros: disputas sobre el espacio escolar y su capacidad performativa*, en Pineau, P., Serra, M. S., Southwell, M. (edit.) *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México: SEP/ Fondo de la Cultura Económica.
- Trilla, J. (1999) *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona: Laertes.
- Van Cauteren, A. (2019) *El tiempo escolar. Una mirada desde la pedagogía*, CIP 2018 VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Memoria Académica. Volumen IV. Universidad Tres de Febrero. Bs. As. (p. 682- 695) ISBN 978987- 4151-69-8.
- Viñao Frago, A. (1994) *Del espacio escolar y la escuela como lugar*, en *Revista Historia de la Educación* N° 12/13 Año 1994, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Resolución N° 188/18 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

■ REPASANDO LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN TIEMPOS Y ESPACIOS ESCOLARES. INCERTIDUMBRES DEL PRESENTE.

Liliana del C. Abrate
María Eugenia Lopez
Sandra María Gómez

En pleno proceso de escritura de este artículo, nos atraviesa una situación inédita: el aislamiento social obligatorio y preventivo en nuestro país. Semanas en las que los edificios escolares no son habitados, sus espacios han quedado desocupados y desde el hogar, el de cada uno de nosotros, desarrollamos una tarea educativa sostenida en las tecnologías digitales.

Pareciera que los espacios y los tiempos constitutivos del formato escolar estallaron y nos obliga a revisar las certezas que sostenían nuestras definiciones pedagógicas hasta ayer. Nos invade la sensación de que muchas afirmaciones expresadas a partir de la investigación, hoy se relativizan, se debilitan y no encuentran con claridad la solvencia con la que se expusieron, en un tiempo muy cercano pero que pareciera remoto.

El tema que nos viene ocupando en el equipo de investigación de la Cátedra de Pedagogía, la autoridad pedagógica, se despliega en un

sinnúmero de interrogantes ante esta nueva situación. Los que sólo podrán encontrar las primeras respuestas en la reflexión y el análisis que podamos realizar a partir de las voces de sus protagonistas.

Por tanto, presentamos acá un repaso de algunos puntos centrales que hemos trabajado en el proceso de investigación que venimos desarrollando desde la cátedra de Pedagogía de la Universidad Nacional de Córdoba desde el año 2012; repaso que será atravesado e interpelado desde la situación actual.

Los hallazgos de los primeros años

El tema de la autoridad pedagógica en las escuelas se inició a partir de una de las afirmaciones más recurrentes que encontrábamos en las instituciones educativas, ante las situaciones áulicas, en relación a las dificultades que se presentaban para lograr procesos de enseñanza y de aprendizaje, en las descripciones sobre los proyectos pedagógicos institu-

cionales, entre otros. Es decir, la investigación que veníamos desarrollando sobre la dimensión pedagógica de las instituciones educativas nos permitió relevar y recuperar los planteos que los docentes y directivos presentaban ante las situaciones escolares y, en ellos, se destacaba la siguiente afirmación: “El problema educativo principal es la crisis de autoridad pedagógica”. Su reiteración y la contundencia de tal afirmación nos llevó a interrogarnos sobre su significado, en momentos en que el tema comenzaba a incorporarse en la agenda de preocupaciones de algunos especialistas.

Por aquel entonces, al iniciar la segunda década de este nuevo siglo, asistíamos a la constatación de que los modos de ejercer la autoridad pedagógica no podían permanecer inalterables ante tanta transformación social.

En las observaciones realizadas y con las expresiones de los docentes, podíamos constatar, en algunos casos, la impotencia y/o imposibilidad de sostener un tiempo ordenado

y productivo en el espacio áulico para la enseñanza. Los docentes daban cuenta de los magros resultados que obtenían para captar la atención de sus estudiantes y las situaciones observadas en su mayoría, carecían de significatividad para sus protagonistas. Un panorama muy preocupante. Sin embargo, en simultáneo, era posible encontrar situaciones muy especiales en las que los propios docentes, reinventaban otros modos de ejercicio de la autoridad pedagógica y lograban establecer un clima propicio para la enseñanza y el aprendizaje.

El interrogante se transformó tras la lectura de los aportes de H. Arendt, quien al pensar la crisis de la educación y de la autoridad por los años 1950 en EE.UU. nos indujo a revisar y desentrañar un aspecto de tal afirmación inicial. La nueva pregunta era: ¿Qué autoridad está en crisis? ¿Habría diversas formas de ejercicio? Por tanto, la crisis de autoridad a la que se estaba aludiendo, no refiere a un sentido abstracto, sino a un tipo característico de

ejercicio de la autoridad que se adoptó en la modernidad y se incorporó como parte del formato escolar. Lo que estábamos constatando era la crisis de la autoridad pedagógica propia de la modernidad.

En una de nuestras publicaciones sostenemos que las argumentaciones encontradas sobre la crisis de autoridad oculta las situaciones emergentes en las que se gestan transformaciones importantes en el ejercicio de la autoridad; por lo que aquello que antes era del orden de lo natural en la vida escolar, es reemplazado por *"equilibrios precarios"* en los que se destaca la capacidad del docente, el tipo de vínculo que construye con sus estudiantes y las señales interpretadas por los jóvenes como preocupación por lo que les sucede (tanto en relación a la vida académica como personal).

En el mismo sentido, Antelo y Alliaud (2009, 90) remarcan la precariedad de la autoridad en los salones de clases. *"Hoy la autoridad hay que procurarla día a día y se requieren recursos*

y destrezas para ejercer el control dentro de organizaciones cada vez más complejas.”

Es así que las primeras etapas de la investigación se destinaron a recuperar las diversas perspectivas de los actores institucionales. Docentes, estudiantes y equipos directivos nos permitieron desentrañar diversos componentes y características de los modos actuales de ejercicio de la autoridad.

Miradas cruzadas: desde los docentes y desde los estudiantes

El proceso de investigación fue reuniendo las miradas de los docentes y de los estudiantes, lo que permitió profundizar en sus aproximaciones y distancias, para luego continuar con una indagación hacia los equipos directivos. En las situaciones áulicas, tanto al observar las intervenciones de los docentes como sus expresiones es recurrente encontrar que se espera la obediencia de parte de los estudiantes ante las imposiciones, exigencias y/o suge-

rencias de las actividades que se presentan. El significante “obediencia” puede ser interpretado como una pretensión de subalternización, de dominio sobre otro, pero también como intención de gubernamentalidad de los sujetos, necesaria para el orden compartido, para la institucionalización del espacio público y un espacio de trabajo común.

Se destaca en las expresiones de los docentes la tensión debilidad-potencialidad de la autoridad pedagógica en el presente. Por un lado, se manifiestan múltiples consideraciones sobre las dificultades para lograr el control de las conductas en el aula, como condición para la enseñanza y por el otro, se reconocen habilitando espacios y modos de vinculación que rompen con lo esperable para el formato escolar de la modernidad. Es decir, en otros tiempos la asimetría en la relación pedagógica, fortalecida por esquemas de actuación que ampliaban la distancia entre el docente y sus estudiantes, operaba como garante de la autoridad y encontraba la obediencia esperada. En

estos tiempos, dicha asimetría se resuelve con una mayor proximidad y demanda un repertorio más amplio de estrategias para encontrar respuestas acordes a las esperadas ante las exigencias planteadas por las propuestas de enseñanza. En palabras de una profesora: *"...yo ya sé que los pibes no se la creen, tenés que convencerlos que lo que pretendés enseñar vale la pena..."* (Entrevista a Profesora).

Esta expresión pone en primer plano una concepción de la autoridad como una construcción que se da en el vínculo entre un docente y sus estudiantes, que se comportan como autorizado y autorizantes en un proceso de conquista, negociación e intercambios permanentes. A estos procesos nos hemos referido como una situación de equilibrios precarios. En este escenario se empiezan a reconocer como voces "autorizantes" las de aquellos que fungían sólo como destinatarios de las órdenes, como subalternos obedientes o rebeldes, en un modelo de autoridad tradicional (jerárquica y patriarcal).

La autoridad, desde estos sentidos, es una construcción que se va desplegando en la práctica educativa con dos sujetos, vinculados por un tercer elemento que es el conocimiento; habilitando así la función civilizatoria. Tizio (2016) nos habla de dos modos de ser parte del orden social, uno de ellos viene del auto-control como instancia superyoica reguladora, otra por vía represiva.

Afirma Di Segni que si pensamos la autoridad como *"un fenómeno en el que hay alguien que autoriza y alguien que es autorizado, lo que parece haber ocurrido es que, tradicionalmente, se puso el acento en la persona autorizada ocultando a lxs autorizadorxs. Las personas autorizantes, aquellas que pudieron visibilizarse a partir de las fisuras del patriarcado (...) lograron un lugar sobre el escenario social dejando en claro que no solo serían autorizantes sino que requerían ser autorizadas."* (2019, 11-12) Esta concepción - no sólo metodológica - impulsó la indagación sobre la perspectiva de los estudiantes, voces que históricamente

fueron poco consideradas y hasta silenciadas. En nuestra investigación, procurando reconocer sus significaciones sobre la autoridad pedagógica, destacamos dos cuestiones: las características que asumen los vínculos y el trabajo pedagógico sobre el conocimiento.

Según los jóvenes, si bien gran parte de la construcción de la autoridad del docente se despliega en el terreno del proceso de enseñanza y aprendizaje, existen situaciones que trascienden al desarrollo de los contenidos curriculares; ocurren en el aula, se inscriben en el plano de lo vincular e inciden en las concepciones de los estudiantes. Al hablar del reconocimiento sobre sus profesores, refieren a ciertas actitudes, gestos, pequeñas acciones destinadas al grupo de la clase o hacia alguno de sus integrantes que expresan hospitalidad, acompañamiento y confianza hacia ellos. Así es como se pueden pensar formas vinculares que se articulan con las posibilidades de cercanía subjetiva, dando cuenta de los modos particulares en que lo social se juega en lo espacial,

no sólo áulica sino también institucional.

En relación con el trabajo pedagógico sobre el conocimiento, los estudiantes recuperan la buena explicación, las acciones diversificadas para orientar el proceso, las distintas prácticas para la comprensión y los recursos didácticos variados que buscan despertar sus intereses.

Es en tal sentido, que los jóvenes asocian la autoridad pedagógica con el modo que se asume la enseñanza, otorgando mayor reconocimiento a ciertas “formas de dar clase” (M.P. Pierella 2005) en las que no solo alcanza con el saber específico a ser transmitido sino también con otros saberes de orden pedagógico.

Pueden apreciarse algunas aproximaciones entre los docentes y los estudiantes; entre las que importa un aspecto que se torna relevante al pensar en la situación actual. Nos referimos a la **gestualidad** que acontece en la relación educativa cualificando las experiencias en un

tiempo y un espacio específico. B. Greco (2007:15) plantea que la autoridad *"... es una trama de encuentros, allí donde al menos dos - en relación asimétrica- entrelazan sus subjetividades en un tiempo y un espacio cultural, histórico, social en común, para perpetuarlos y recrearlos"*.

La espacialidad organiza lo vincular por aproximaciones y separaciones que se conjugan con las maneras particulares en la que los sujetos se relacionan. En los encuentros presenciales los intercambios van siendo, y es posible ir leyendo aspectos de lo que va sucediendo en el aula. En la virtualidad esas múltiples escenas simultáneas se desdibujan o no existen porque la mediación tecnológica, con las herramientas actuales, limita eso que sí sucede cuando estamos de cuerpo completo. Cabe repensar qué se transforma y qué efectos produce en los sujetos y en las instituciones.

La indagación sobre la gestualidad mínima (C.

Skliar 2011), sobre los componentes expresivos que van interpelando y acompañando el propio lenguaje que se juega en la interacción, permite continuar la profundización sobre los modos emergentes de constitución de la autoridad pedagógica. Pero es aquí, justamente donde estallan nuevas preguntas ante la continuidad pedagógica en la virtualidad.

¿Es posible encontrar alguna forma de gestualidad impactando en la interacción educativa a través de las pantallas? ¿Cómo circula en la virtualidad la manifestación de la confianza pedagógica? ¿Por dónde circula el reconocimiento para con la autoridad pedagógica? ¿Cómo lograr la aceptación y la decisión del estudiante para realizar las actividades que se proponen para el aprendizaje?

La virtualidad nos sitúa en una interacción pedagógica donde el cuerpo, los gestos, las miradas se desdibujan, o al menos se mediatizan con la pantalla; y con ello la experiencia se transforma, es otra y nos resulta difícil de com-

PARTE 2

prender. ¿Cómo reconstruir la gestualidad mínima? ¿esta virtualidad conlleva una nueva forma de educación? ¿Qué hechizo habrá que construir para ella?

La autoridad no es sólo un asunto entre dos. Hasta aquí, planteamos algunas reflexiones derivadas del proyecto de investigación en sus primeras etapas. Pero en su continuidad, identificamos elementos de análisis que no podían reducirse a las perspectivas y acciones de los actores individuales. La posición epistémica sostenida por este equipo, que resalta la necesidad de construir conocimiento situado, asumió nuevos sentidos. Ante lo inasible de ciertos procesos de construcción de la autoridad que exceden el vínculo pedagógico, abordamos otra etapa en la que profundizamos en la perspectiva institucional. La institución escolar no sólo como “contexto” de estas relaciones, sino como parte del “texto” mismo: no sería un telón de fondo sino el escenario integrando los sentidos que se narran.

Por tanto, en las últimas etapas, indagamos los modos en que las escuelas secundarias tramitan la construcción de la autoridad a su interior, en el colectivo institucional. Procuramos identificar las estrategias que de manera conjunta se desarrollan para construir y/o fortalecer la autoridad pedagógica en el quehacer institucional. Profundizando la dimensión pedagógica como una categoría analítica específica, se enfocó la complejidad y multidimensionalidad que se expresa al considerar aspectos individuales de los sujetos involucrados –docentes, alumnos, directivos– como también el entramado de construcciones colectivas, más o menos instituidas, más o menos explicitadas en un proyecto institucional (Abrate, Lopez y Gomez, 2019).

El trabajo empírico nos llevó a distinguir dos tipos de procesos institucionales. Por un lado, aquellos que propician la construcción colectiva de acuerdos acerca del ejercicio de la autoridad pedagógica en un plano de relativa horizontalidad. Por el otro, aquellos procesos y

ESPACIALIDAD Y EDUCACIÓN

prácticas de los equipos directivos desplegados en procura de su reconocimiento, cuando algún otro mecanismo o pauta institucional está perdiendo eficacia o cuando algún estamento intermedio está siendo cuestionado en su autoridad, que invitan al análisis de las relaciones jerárquicas entre estamentos.

Partimos de la idea que es preciso una relación intersubjetiva afirmada en la confianza al otro y en la autoridad para que el aprender tenga lugar. La escuela es un espacio que está entre la familia y la cultura, mediando entre lo privado y lo público, desempeñando un papel privilegiado en la constitución psicosocial de los sujetos. Los modos de habitar la escuela, las condiciones sobre las que discurre la cotidianeidad escolar, los vínculos que allí se generan dejarán huellas en las trayectorias de vida de los estudiantes. La vida en la escuela y su peculiar dinámica generará determinados vínculos, que oficiarán de sostén de las prácticas. Hoy esas condiciones se han modificado y la separación entre cotidianeidad en el hogar

y en la escuela se hallan indiscriminadas, ya que todo sucede en una misma espacialidad.

En este punto los procesos actuales de educación en la virtualidad tensionan formas de hacer naturalizadas. La virtualidad ha generado la mayor presencia de las familias, produciendo nuevas mediaciones. Cobra otra dimensión la función educativa en los hogares ya que necesariamente deben colaborar en la transmisión de nuevos contenidos, guiados por la escuela. Entendemos que el lugar principal de autoridad epistémica sigue estando en los docentes, a los que se suman otros actores que indispensablemente hacen soporte, traducción y transmisión de nuevos saberes.

En este mismo sentido el gobierno de las instituciones ha tenido que apelar a numerosas estrategias para adecuar, en un lapso corto de tiempo, todo lo necesario para que la escuela llegue a los hogares.

Al cierre

Estas situaciones inéditas han conservado formas aprendidas de hacer pero, a la vez, nos ha invitado a hacer nuevas preguntas como ¿Qué sucede ahora con esta dimensión institucional cuando la escuela parece diluida en multiplicidad de hogares? ¿La autoridad en torno a la transmisión está ahora distribuida entre los hogares, y “figuras institucionales” aisladas? ¿Cómo se reconstruye el ejercicio de la autoridad desde los equipos directivos? ¿Cómo opera la visibilización del trabajo pedagógico que presenta la virtualidad en el gobierno de la institución?

Resulta potente para imaginar los desafíos presentes la obra del artista plástico Kutluğ Ataman denominado “The Portrait of Sakip Sabanci [El retrato de Sakip Sabanci]”² (2014), que consistió en la instalación, en el techo de una sala de la Bienal de Arte de Venecia, de 9216 pantallas en las que se muestran retratos de personas que conocían a Sakip, pero él no

estaba entre ellos. Su imagen no está. Dice Di Segni antes de la pandemia y del aislamiento social: *“el autorizado está presente sin estarlo; quienes lo autorizan lo construyen, al mismo tiempo que son ellxs quienes aparecen en escena. Este sería un cambio epocal.”* (2019, 12)

Seguramente, estas múltiples pantallas mostrando rostros que “autorizan” y “retratan” al ausente, cobran hoy nuevos sentidos e impactarán en los lectores (espectadores de su obra) de modos que el artista plástico probablemente no hubiera podido prever en 2015, al presentar su instalación.

Si en el aula la escena de la transmisión pedagógica por excelencia de la escuela, los estudiantes reconocían a sus docentes en los “gestos mínimos”, ¿cómo se despliega esa coreografía de gestos (Di Segni, 2019) entre docentes y estudiantes en tiempos en que el aula se multiplica espacialmente, en esa proliferación probablemente se diluye como espa-

cio continente al que habitualmente los estudiantes asisten? ¿Qué gestos de los educadores se reconocen como signos de autoridad? ¿Qué gestos “autorizantes” se esperan de los aprendices?

Por otra parte, si el control del cumplimiento de la tarea y el ordenamiento del clima áulico para aprender había generado toda una serie de herramientas personales e institucionales, ¿qué mecanismos asegurará el centramiento en la tarea en el contexto del aula-pantalla?

Para finalizar, la obra de arte que procuraba transmitir de modo novedoso -extra-ordinario- hoy se puede transformar en una habitualidad propia de las prácticas educativas virtuales. La multiplicidad de rostros en una retícula fija (donde incluso a veces los rostros no están ni las voces se escuchan) nos invita a preguntarnos por esta nueva configuración del aula en la virtualidad. Entonces, ante los acontecimientos recientes nuestro proceso de investigación se encuentra interpelado y surgen nuevas

inquietudes ¿cuáles serán las nuevas formas de autoridad? ¿cuáles son los nuevos desafíos para conquistar los equilibrios precarios que requiere el enseñar y el aprender? La continuidad del proceso investigativo transitará por nuevos carriles, que también están por re-inventarse.

1 ARENDT, Hannah (2016) “Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política” Edith. Ariel. Buenos Aires.

2 La obra puede verse en el siguiente enlace: <http://josejimenezcuerpoytiempo.blogspot.com/2015/06/>. 56 Bienal de Venecia: “Todos los futuros del mundo”. Comisario: Okwui Enwezor, Venecia. 2015.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrate, L. (2012). La construcción de la autoridad pedagógica en la escuela Editorial Académica Española.
- Abrate, L.; López, M.E.; Gómez, S. (2019). Un proyecto sobre la autoridad pedagógica y el gobierno de las instituciones . Ponencia. XI Jornadas de Investigación en Educación. CIFYH. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. (Córdoba)
- Arendt, H. (2016). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política Editorial Ariel. Buenos Aires.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires. Aique. Grupo Editor S.A.
- Di Segni, S. (2019). Apuntes sobre la autoridad. Tensiones entre el patriarcado y los colectivos desautorizados. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Greco, M.B. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. Buenos Aires. Homo Sapiens
- Pierella, M.P. (2011). Experiencias de formación en Humanidades. Visiones estudiantiles acerca de la autoridad. Buenos Aires. Laborde Editores.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2011). Experiencias y alteridad en educación . Rosario. Homo Sapiens/FLACSO.
- Tizio, H. (2016). Conferencia: Actualidad de la conexión Psicoanálisis - Pedagogía. En El cuerpo en la experiencia psicoanalítica (pp. 7-22). Córdoba: CIEC [Colección Grulla].



PARTE 3

**DISEÑO Y USOS DE LA
ESPACIALIDAD ESCOLAR**

■ ESCUELA, ESTADO E INDUSTRIA. LAS BASES MODERNAS DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN.

Silvia Oliva

El presente trabajo pretende realizar una reflexión acerca de los orígenes del formato escolar moderno, estableciendo relación con la influencia que tuvo el paradigma de la industrialización, estrechamente ligado a las grandes transformaciones que definieron la producción funcionalista de la primera mitad del S. XX.

Para ello se remitirá al modelo educativo que tuvo sus fundamentos en la modernidad y en la consolidación de los estados nacionales, observando cómo las variables eje sobre las que se estructuraron los ritmos y la vida escolar, se alinearon en la definición de algunas nociones como eficiencia y masividad propias del sistema de producción industrial, nociones que también fueron trasladadas a las concepciones del espacio escolar y su uso. Traducidas en prácticas tendientes a la regulación social y derivadas del *"control de dos coordenadas fundamentales: el espacio y el tiempo."* (Kirk, 2007: 41); el mobiliario escolar aparece con un rol de mediador de estas prácticas, y

como complemento de estas regulaciones.

Por último, mencionar el contexto local con el cual estas condiciones propician en Argentina la introducción de modelos europeos, y los modos en que la Ciudad de Córdoba protagonizó este momento.

Producción y Educación

El paralelismo entre las formas productivas y los modos de transmisión del conocimiento no es una relación exclusiva de la cultura moderna, en este sentido el taller medieval representó un hito, ya que en él se estableció un vínculo prácticamente inseparable entre la producción artesanal y la forma de aprender el oficio. En esta lógica cada pieza era elaborada en su totalidad por una sola persona, todas sus partes, materiales y procesos estaban concentrados en la figura del artesano. Por lo tanto, aunque existía un nivel de seriación de procesos basado fundamentalmente en la repetición de pasos, no se alcanzaba con esto un

grado de masividad, manteniendo cada objeto producido la condición de *pieza única*. El artesano fabricaba cada pieza, una por vez, resolviendo de manera integral todos los aspectos de su creación, desde la ideación hasta la modelación de los materiales. Todo pasaba por su mano de principio a fin, hasta la obtención del objeto creado, para luego realizar el siguiente. En el taller artesanal, el *maestro artesano* era el que poseía el conocimiento de este proceso y el dominio de los materiales y la técnica, y los aprendices o sus discípulos, eran quienes recibían en forma personalizada las instrucciones para aprender este oficio, y de manera integral e individual aprendían así a fabricar cada pieza desde el principio hasta el fin.

Podría pensarse que este sistema impregnó otros espacios, como el de la educación general de los niños. Propio de las comunidades rurales, la escuela de los sectores más humildes consistió en una sola aula con un docente, que atendía de manera individual e integral el

aprendizaje de jóvenes de diversas edades y situaciones de aprendizaje, modalidad que persistió en la sociedad europea hasta las últimas décadas del S. XX. En un paralelo con la producción artesanal, esta enseñanza se desarrollaba a partir de la agrupación de actividades diferentes en un espacio único, a cargo de un maestro que trabajaba siguiendo el proceso particular de cada estudiante en forma casi personalizada, como si fuera una pieza única.

Estado y Modernidad

Como describe Hunter, en los inicios de la modernidad la educación estuvo estrechamente ligada a la iglesia y la transmisión de valores religiosos, de donde provienen sus principales aportes en cuanto a organización de rutinas, prácticas, modos de relaciones y disciplinas (en: Rointenburd y Abratte, 2015: 221).

El concepto de comunidad cristiana en la que

todos somos iguales ante los ojos de dios, sentó las bases de la noción de igualdad en cuya búsqueda se centró luego la educación del S. XX. Este principio de igualdad enunciado tempranamente por Comenio en el S. XVII, en el que *todo debe ser enseñado a todos*, se tradujo ya a finales del S. XIX en una lectura homogeneizadora que atravesó el formato escolar durante el S. XX. Esta idea de igualdad se ligó al concepto de distribución, de hacer llegar la educación a todas las personas, de asegurar el acceso a la educación para todos, para lo cual, la herramienta aplicada para garantizar este derecho hacia el S. XIX sería la obligatoriedad y a partir de 1830, los países europeos introdujeron leyes de educación obligatoria para todas las clases sociales.

El concepto de obligatoriedad en la educación, podría asociarse a la idea de democratización subyacente en la industrialización, y principalmente a la de universalidad, consignas sobre las cuales se sentaron las bases argumentales de la Revolución Industrial, entendida como

proceso que a través de la producción masiva garantizaría la igualdad social.

En nuestro país, la ley de obligatoriedad N° 1420 data de 1884, dando inicio a la institucionalización de la educación de masas mediante la sanción de leyes que contemplan la obligatoriedad, gratuidad y laicismo de la escolaridad. En el marco de estas iniciativas, y de la constitución de los estados nacionales, los edificios escolares surgieron en Argentina como construcciones emblemáticas, posicionando al estado como responsable de la educación. Al igual que la casa de gobierno, la iglesia, el banco, estos edificios adquirieron un sentido social de fortalecimiento de la figura estatal, y sobre las bases del desarrollo iniciado en Europa, definieron la configuración del espacio público contribuyendo a la idea de modernidad de las ciudades.

En la Ciudad de Córdoba, la construcción de *las escuelas palacios*, se corresponde con el advenimiento de las Escuelas Normales como

la Dr. Alejandro Carbó en 1884, y la fundación de los Colegios Jerónimo Luis de Cabrera en 1907 y Emilio Olmos 1909, a los que seguirían la creación de otros hasta entrada la segunda mitad del S. XX. Por su carácter monumental, algunos de estos edificios persisten en la actualidad en su función educativa asumiendo un doble papel, por una parte, como monumentos de interés patrimonial que requieren ser especialmente mantenidos con acciones de preservación, mientras que por otro lado, en su funcionamiento como escuelas, procuran ser adaptados a los cambios que presentan las nuevas realidades.

Industrialización y Escolarización de masas

Por otro lado, junto a cárceles y hospitales, este tipo de construcciones educativas formaron parte del conjunto de instituciones que Foucault vinculó a la denominada *sociedad disciplinaria* (Kirk, 2007: 41). Desde el enfoque de Foucault, uno de los principales roles de la

educación moderna se vinculó a la productividad, y los formatos escolares respondieron a un necesario ordenamiento social que optimizara su funcionamiento en términos de *utilidad*. En una mirada más contemporánea Escolano Benito refuerza el planteo de que *“la racionalidad presente en los procesos industriales se trasladó al dominio de la enseñanza, creándose una necesidad de “estructuración” según modelos recogidos del mundo fabril, que pretendían extrapolarse a la “organización educativa”* (Escolano Benito: 2006)

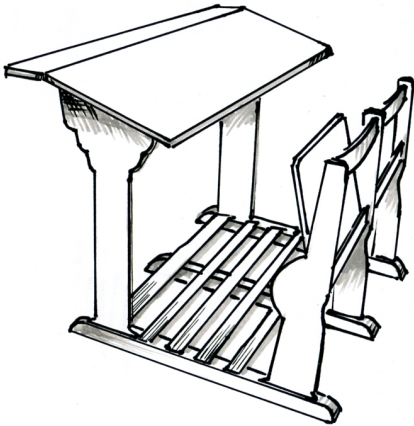
En el Sistema de Cadena de Montaje instalado como innovación en los predios fabriles de inicios del S. XX, los puestos de trabajo se dividieron especializándose por tareas, en una producción secuenciada de operaciones específicas y repetitivas, para la optimización de los costos y tiempos de fabricación, por su parte el espacio escolar se organizó en aulas idénticas y los tiempos para la impartición de la educación se dividieron en temas o asignaturas, especializando las tareas con la división disci-

plinar. La enseñanza se realizó de manera rítmica y el equipamiento escolar moderno acompañó a la reproducción de esta seriación, el pupitre como tipología síntesis del producto moderno, combinó en una unidad todas las funciones necesarias para el desarrollo de la clase, que para el caso requería de un conjunto uniforme de estudiantes dóciles y pasivos. *“Así comenta Hamilton, las escuelas con múltiples docentes y aulas se asemejaban a fábricas pues producían lotes de niños de la misma forma que las fábricas elaboraban lotes de productos”* (Kirk, 2007: 40)

Además, como objeto de uso el pupitre propuso una manera concreta de utilización, al admitir determinada postura y restringir otras diferentes, revelando así la principal premisa del mueble moderno de supeditar la forma y los atributos materiales a la función práctica. Una funcionalidad entendida desde el racionalismo, en donde la expresión y la sensorialidad se percibían como contrarios a la eficiencia, que en definitiva mediría resultados y no proce-

El estudiante sentado de manera erguida y mirando únicamente hacia el frente, debía ser necesariamente diestro, y el espacio de trabajo se acotaba a la implementación de instrumentos de trabajo específicos y preestablecidos, entre los que prevalecía esencialmente el libro. Casi como una apología de la polifuncionalidad, el pupitre se configuró en una estructura

única y rígida que resumió todas estas prestaciones, optimizándose al punto de incorporar planos rebatibles para facilitar el acceso al mueble, generar una *posición de guardado* cuando se encuentra en desuso, y regular el ángulo de lectura, actividad privilegiada del formato escolar moderno.



Esta tipología también reforzó una distribución seriada, la hilera o fila garantizaba una organización homogénea dentro del aula y facilitaba la circulación supervisora del maestro, quien tenía asignado un escritorio jerarquizado no sólo por su forma diferenciada y su mayor tamaño, sino también por su posición, ya que ocupaba la cima de un elemental estadio de estructura piramidal.

Argentina y el modelo europeo

Según Ansaldi la conformación de estados en América Latina se produce como resultado de la presión extranjera, por lo que se puede observar que la mayoría de los procesos iniciados en Europa se trasladaron al continente americano imponiéndose sin distinción. Como explican Rointenburd y Abratte (2015: 224) la Revolución Industrial modificó “sustancialmente las técnicas de producción, con consecuencias de orden social”, generando transformaciones a nivel mundial que derivaron en la división internacional del trabajo. De igual

manera, las ideas modernas de una educación sistematizada y basada en los principios de la producción masiva provenientes de los países industrializados, se instalaron en nuestro país y en regiones de América Latina aun cuando estos sectores no tuvieron una estructura productiva desarrollada y su economía estuvo centrada en el suministro de materia prima a las regiones productoras.

En la Argentina de mediados del S. XIX, el discurso liberal de Sarmiento actuó como catalizador para la incorporación de las ideas modernas a la construcción de un sistema educativo formal y nacional. Las discusiones acerca de una educación popular y laica proyectaban al país hacia una integración en el sistema capitalista mundial, y la aspiración a la construcción de una sociedad civilizada sentó las bases de un proyecto educativo que incorporaría a una población heterogénea (Rointenburd y Abratte, 2015).

La concepción de progreso en Sarmiento

estuvo alimentada con sus visitas a países productores de tecnología como Alemania y EEUU, y en su visión de desarrollo apostó a la industria renegando de un país ganadero en el que *“valía más una libra de manteca que una vaca con ternero. Esa es la síntesis de nuestro espíritu industrial, esa es nuestra desidia y la índole de nuestra actividad nacional.”* (Peña, 1975). Estas preocupaciones lo llevaron entre otras cosas, a impulsar bajo su presidencia la realización de la Primera Exposición Nacional en 1871, que inspirada en las grandes Exposiciones Universales de Inglaterra en 1851 y París en 1867, tuvo a Córdoba como protagonista y presentó los productos de la agroindustria emergente. Preocupaciones que Sarmiento introdujo también a la educación, de la que consideraba que *“la instrucción técnica -artes y oficios- debía formar mano de obra para el funcionamiento del sistema”* (en: Rointenburd y Abratte, 2015: 227). Por otra parte, el concepto de universalidad tuvo sentido también en cuanto a la necesidad de configuración de un orden basado principalmente en la transmisión

de valores morales, que apuntó a la homogeneización cultural de una diversidad derivada de los procesos de colonización e inmigración que fueran formalizados posteriormente con la sanción de la Ley Avellaneda N° 817 en 1876.

La subsiguiente creación de las Escuelas Normales no solo colaboró en la organización de una enseñanza sistematizada, sino en la especialización de la labor del maestro, ya que al incorporar seminarios específicos de formación se sugiere que actuaron como fábricas de maestros. Siguiendo el concepto de eficiencia que la sistematización brindaba tanto en la industria como en la educación, esta especialización del maestro lo posicionó en una ocupación central, de manera tal que espacios, ubicaciones, equipamiento y elementos escolares se organizaron favoreciendo su trabajo de control, supervisión y distribución de tareas, y pusieron al estudiante en un rol secundario, supeditado al formato establecido.

Una clara crítica a este modelo la hizo Saúl

ESPACIALIDAD Y EDUCACIÓN

Taborda en Córdoba hacia 1930, al referirse a una pedagogía de la utilidad, traducida *"en los términos del economicismo que organizaba el sistema educativo, en función de los intereses del estado, aludiendo a los estados nacionales de la modernidad en general y a la imitación perceptible en nuestro país."* (En: Rointenburd y Abratte, 2015: 239) En su apreciación, planteaba que este modelo va en contra de la naturaleza del niño y ejerce un control que reprime su creatividad. Estas inquietudes impulsarían importantes discusiones en Argentina, acompañando los novedosos aportes que la pedagogía desarrollaría durante el S. XX. Describió como coercitiva a la educación moderna enunciando que sofocaba la creatividad natural de los niños, al privarlos de actividades relativas a la libertad, la experimentación, la inventiva y la creación.

Anticipadamente, similares críticas se habían dirigido a la producción industrial durante el S. XIX, generando el desarrollo de movimientos como el Arts and Crafts y el Art Nouveau que

apelaban de manera extemporánea a un retorno al modelo artesanal de producción. En sus propuestas se recuperaba la figura del artesano, en la cual se integran las dos condiciones fundamentales de la creación: ideación y manufactura, a diferencia de la producción industrial, en la cual la instancia creativa de concepción del objeto se separa de la fabricación, descentrando de la persona estas actividades y dividiendo las ocupaciones en: la del artista creativo por un lado y la del operario técnico por otro. Quedando diferido este último a la ejecución de operaciones mecánicas desprovistas de inventiva e imaginación, se encuentra un paralelo con las observaciones de Taborda ante las perspectivas de un estudiante remitido al espacio aula masificada, que debe desempeñar tareas generalmente basadas en la repetición, en un mueble que acota las posibilidades de uso y restringe el movimiento del cuerpo.

Conclusiones

De lo expuesto se destaca la complejidad de acontecimientos que impactaron en la definición de los grandes paradigmas culturales que precisaron el formato escolar moderno, y del cual a pesar de los cambios producidos durante todo un siglo, subyacen vigentes en las prácticas actuales, presentándose en su doble condición de entidad institucionalizada y por lo tanto conocida, y de forma obsoleta que actúa como resistencia al cambio.

Los aspectos materiales que se diseñaron

para este formato, como los edificios en su tipología escuela y el aula como espacio referencial, constituyen un símbolo ante su presencia por la permanencia en el tiempo y a la vez una estructura pregnante que obstaculizaría la incorporación de las nuevas ideas en el ámbito pedagógico. En el caso del equipamiento los cambios no fueron radicales, en el pupitre fijo que ya fuera presentado, las transformaciones básicamente respondieron a mejoras materiales relacionadas con los adelantos técnicos del momento, básicamente la estructura de hierro fundido se reemplazó



Dibujos S. Oliva 2020

por una estructura de caño, y los tablonos de madera maciza por un laminado con melamina, en consonancia con las tipologías clásicas del mueble moderno de las primeras décadas del S. XX, y aun cuando el asiento se independizó deparándose de la mesa, no representó con ello una innovación que implicara una real adecuación a las nuevas propuestas pedagógicas.

En relación a las asociaciones realizadas puntualmente entre industria y educación, aunque Hunter no acuerda con la interpretación de que el surgimiento de la escuela moderna responde a los intereses de la economía capitalista (en: Rointenburd y Abratte, 2015: 224) es indudable que el impacto de la industrialización atravesó todos los aspectos de la sociedad a nivel mundial, trasladando las transformaciones más allá de las esferas de la economía. Sin embargo hay que reconocer en Hunter su insinuación de que estos cambios superaron la coyuntura histórica institucionalizando un paradigma que subyace casi cristali-

zado en muchas de las prácticas actuales.

Por otra parte, el rol imprescindible del estado en relación a la influencia que ejerce en la toma de decisiones de los aspectos educativos de una nación, entra en juego con los modos en los que los modelos generados desde los países centrales fueron replicados en países de América Latina como Argentina, trascendiendo los particulares procesos político-económicos y las específicas condiciones de industrialización.

Por último, superando las críticas presentadas al modelo moderno de producción masiva, la racionalización de tiempos y procesos realizada por la industrialización, optimizó la producción haciéndola efectiva para la reproducción seriada de bienes. Por su parte, la sistematización del proceso de enseñanza producido con la modernización de la educación, aproximó efectivamente al ideal de ampliar los derechos a una escolarización de masas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Escolano Benito, A. (2006). Historia Ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez.
- García Delgado, D. (1994). Estado & sociedad: la nueva relación a partir del cambio estructural. Flacso.
- Kirk, D. (2007). Con la Escuela en el Cuerpo, Cuerpos Escolarizados: La construcción de identidades inter/nacionales en la sociedad post-disciplinaria. Agora para la EF y el Deporte(4-5), 39-56.
- Morelli, S. (2005). Curriculum, técnica y escolarización. Aliados de una travesía educativa. La Trama de la Comunicación, 10, 1-9. Obtenido de <http://www.redalyc.org>
- Peña, M. (1975). De Mitre a Roca. Consolidación de la oligarquía anglo-criolla. Buenos Aires: Ediciones Fichas.
- Rointenburd, S. Abratte, J. P. (2015). Pedagogía de la Formación. La experiencia de la carrera de posgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Córdoba: Ansenauza.
- Museo Virtual de Historia de la Educación, Obtenido de <https://www.um.es/muvhe/#>

■ **REPENSAR EL ESPACIO ESCOLAR EXISTENTE EN ESCUELAS DE NIVEL MEDIO EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN COMO TRANSICIÓN COGNITIVA.**

Mariano Faraci
Federico Litvin

Se hace imprescindible la necesidad de proponer y realizar transiciones que logren preparar el paso de una situación o experiencia hacia otra, es de suponer que ese paso, ese atravesar, ese acto movilizador y voluntario de ir de un punto hacia otro, producirá al final del recorrido un estadio superador al que dio origen al movimiento, bien porque la misma experiencia subjetiva produjo algún tipo de cambio en los sistemas de percepción, o bien, porque en el mismo acto de habitar la transición ello produjo un cambio cualitativo en los procesos intelectuales desde los cuales se da una experiencia de construcción de conocimiento, o en el mejor de los casos, una conjunción de ambos.

Cuando hablamos de transiciones no nos referimos solo a lo espacial –en cualquiera de sus escalas y complejidades-, nos referimos también a las transiciones necesarias a la hora de construir conceptos, ideas, perspectivas y posiciones tanto disciplinares propias como interdisciplinarias (entendidas como esenciales a la hora de mejor entender las problemáti-

cas contemporáneas), es central la construcción de mecanismos teóricos que posibiliten los soportes para anclar las propuestas proyectuales y que estas puedan, necesariamente, visitar esos soportes teóricos conceptuales construidos desde la interdisciplinariedad a modo de instancias sólidas desde las cuales poder relanzar los procesos de proyecto.

Esta esencial construcción de estructuras de transiciones, debería permitir también, una mejor coordinación, un mejor acoplamiento de distintos saberes, ya que justamente en el espacio que se transicionan instancias de distinto origen (ciencia, arte, literatura, construcción, etc.) se produce una comunión, un enlace -antes inexistente- en el cual un mismo objeto de estudio es contenido desde múltiples miradas que se hacen una, allí donde el espacio de transición les permite convivir.

Allí en ese espacio en el que es posible visibilizar distintas maneras de entender una misma situación, es un espacio de conocimiento, una

instancia cognitiva más inteligente, más astuta, porque tensiona hacia el interior del problema una cantidad de energía del saber multidisciplinar posibilitando instancias superadoras.

Estamos intentado pensar colectivamente, por eso la idea de espacio de transición cognitivo, en el cual, en su espesor espacial, se dé lugar un pensamiento colaborativo real, donde cada aporte se articule necesariamente impregnado del resto, haciendo de la particularidad de un dato (un bite) un componente esencial de la complejidad.

Como en toda experiencia de transición, del paso de una situación a otra, el factor tiempo es una clave indisociable, es decir, que en toda experiencia en la cual se crea una acción de abandono de una situación inicial y se avanza hacia otra, existe un lapso de tiempo que le imprime ciertas características a cada experiencia transicional.

Ese paréntesis temporal da cabida a que se

ESPACIALIDAD Y EDUCACIÓN

pueda ir incorporando lo interdisciplinario, es una brecha de tiempo en la cual se da la carga epistemológica que cada saber aporta sobre el entendimiento del objeto de estudio.

Es un tiempo condicionado, pero no forzado, condicionado porque debe dar la posibilidad de producir un conocimiento antes inexistente, está condicionado por la necesidad de habilitar a que la investigación evolucione y logre superar la instancia propia de la transición y, es no forzado, porque debe darse una maduración dentro del proceso de conocimiento en el cual las distintas variables de análisis y conclusiones provisionales decanten en un soporte común que los haga síntesis.

Por lo tanto, este espacio temporal en el cual se produce la experiencia en que se transiciona, no solo el paso de una instancia hacia otra, sino y de central importancia, se transicionan saberes, que al incorporarse autónomos se vuelven mancomunados, sublimados, en una situación de conocimiento ampliado.

Nuestro trabajo de investigación se ubica allí, hacia el interior de posibles transiciones espacio temporales que mejor habiliten a superadores procesos de conocimiento interdisciplinar.

La primera pregunta que dio sentido a la investigación, luego de haber indagado acerca de cómo la contemporaneidad requería que se proyectasen los nuevos espacios escolares, fue acerca de qué hacer con la inmensa superficie edilicia existente destinada a tal fin. Lo que luego tomo forma acotado en el parque de establecimientos educativos de nivel medio existentes en la ciudad de Córdoba, pertenecientes al ámbito del gobierno provincial.

Este punto de partida surge principalmente, y se articula, sobre la base de una preocupación sumamente actual que refiere a cuestiones que tienen que ver con lo sostenible en términos ambientales, económicos y sociales. Aquí hay un interesante aporte de la arquitecta Teresa Chiurazzi (2019), que al respecto dice: *"La verdadera sustentabilidad es el rigor puesto en práctica a la hora de proyectar en relación*

con la orientación solar, la elección de los materiales más adecuados para el clima y el fácil mantenimiento, la construcción según las reglas históricas del arte; pero también y ante todo recuperar, reinterpretar, adecuar, actualizar, no solo las construcciones que posean méritos arquitectónicos, sino aquellas que ameriten ser reutilizadas por el uso racional de los recursos del país". (p. 2)

El otro interés que da movilidad a la investigación en curso es acerca de la espacialidad en las escuelas, y aquí, se produce una primera ruptura en términos conceptuales, que tiene que ver con la esclerosada noción de infraestructura escolar que data de mediados de los años 70´ del siglo 20. La infraestructura escolar habla de una idea mecanicista de lo que significa la construcción de conocimiento, incluyendo prácticamente al conjunto de docentes dentro de la misma noción de infraestructura.

Esa idea, toda, da a entender que lo productivo estuviera por encima de todo lo que signifique cuestiones subjetivas, cuestiones que tengan

que ver con los sentidos, los estados de ánimo y hasta los orígenes y trayectorias de cada una de las personas que habitan las escuelas y, es más, la idea de habitar no cabe en absoluto en la noción de infraestructura. Evoca además, para nosotros nuevamente, una falsa contradicción entre lo deseable y lo posible, entre necesidades y urgencias.

Es así que, desde nuestro proyecto de investigación, tanto la oferta de establecimientos existentes y sus espacialidades, están siendo movilizados -en términos epistemológicos- a través de transiciones interdisciplinarias. Lo que se está desarrollando desde el trabajo de investigación es la posibilidad de reconvertir la noción de infraestructura hacia una idea que permita ampliar el rango de conocimiento, es decir, incorporar instancias o variables que den cabida a la posibilidad de pensar la escuela en términos espaciales y, que estos, abran nuevos estándares de calidad educativa, la arquitecta Teresa Churiazzi (2019) dice al respecto: "En muchas de estas escuelas (estatales y privadas, urbanas y rurales), niñas, jóvenes y adul-

tes padecen, además de las deficiencias de la infraestructura, condiciones de encierro, falta de patios, parques, jardines, huertas, vegetación y playones deportivos con pisos elásticos; inexistencia de acondicionamientos acústicos, presencia de pasillos carcelarios, carencia de lugares de encuentro espontáneo. ¿Cómo inciden estas características en el proceso de aprendizaje, en los enunciados de inclusión, reconocimiento de la heterogeneidad y de la diversidad?”. (p. 1)

Al repensar la escuela en términos espaciales, se está al mismo tiempo, dando la posibilidad de pensar interdisciplinariamente, esto es, pensar un proyecto educativo en el cual convivan cuestiones referentes a las pedagogías, la noción de lo público, cuestiones de género, de inclusión, una verdadera oportunidad hacia la alteridad, al mismo tiempo que desde la arquitectura se puedan proponer diseños reales, en términos de lo posible, anclados a nuestra condición política y geográfica, que nos da sentido, identidad y pertenencia. En esta posición de cómo entendernos dentro de nues-

tras propias realidades, radica y se materializa un verdadero acto de calidad en el servicio que desde la arquitectura se puede y debe dar hacia la sociedad que nos permite y nos contiene, el reclamado virtuosismo se ubica justo allí, en ese encuentro entre el saber hacer y la condición de época.

La idea de conocer desde la transición, como espacio de múltiples saberes, nos permite obtener los aportes desde otras áreas de conocimiento, pero no como datos aislados o descontextualizados, sino como aprendizajes que están siendo abordados desde un mismo contenedor, es un conjunto de conocimientos que desde sus propias incumbencias aportan hacia un mismo objeto de estudio de forma sincrónica.

En términos de repensar el parque escolar existente en la ciudad de Córdoba, queda claro que cada período se pensó a sí mismo como ruptura de lo anterior y que los resultados arquitectónicos de sus políticas en materia de educación pusieron de manifiesto esa ruptura,

produciendo equipamientos escolares y educativos (en distintas escalas de complejidad: inicial, media y superior) en los cuales se manifestaba una lógica de representación de las ideologías políticas en el espacio de las ciudades. No obstante, es dable observar que el espacio escolar ejerce una acción educativa dentro y fuera de sus límites, 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. La dimensión espacial de la actividad educativa no es un aspecto tangencial o anecdótico de la misma, sino que es parte sustancial de ella.

Por lo tanto, el espacio escolar más que una plataforma o un escenario, es un programa cualificado desde sus usos como demandas necesariamente adaptables.

Esto, que es válido para los nuevos establecimientos, lo es también para los pre-existentes. Sucede que existen en la actualidad, producto de la acumulación histórica, una enorme canti-

dad de metros cuadrados de superficie construida destinada a equipamientos escolares de muy diversas características y, con muy distintos grados de adecuación al desarrollo de la actividad y en particular a su futuro inmediato.

La pregunta que cabe en consecuencia es: ¿qué se hace entonces en términos de arquitectura escolar con el gran parque escolar existente?; con una multiplicidad de edificios con diferentes requerimientos de intervención, desde transformaciones profundas a meras ampliaciones.

Desde las condiciones espaciales como eje articulador de toda la investigación, nos interesa pensar en términos de cómo efectivamente la cuestión del espacio escolar habilita un pensamiento y reflexión ampliado, no compartimentado y si compartido, en el cual las especificidades se abren, se expanden, sin diluirse.

Habitar la espacialidad escolar desde la práctica disciplinar del proyecto arquitectónico debe comenzar estudiando y respondiendo a tres

instancias fundamentales: la escuela en relación al lugar (ciudad, barrio, contexto), la escuela y el espacio como contenedor y contenido y, la escuela en relación a las lógicas de su propio tema problema.

Primero, el lugar como espacio para la educación, para la institución escolar, una locación como primera aproximación urbana, una primera complejidad entre territorio y ciudad, entre ciudad y barrio. Luego, la escuela se manifiesta como una representación de un edificio arquitectónico, entonces, es la forma en términos del resultado de una construcción dialéctica de los espacios pedagógicos de este edificio lo que definirá el contenido “escuela”. Por último, las lógicas -que dan cuenta en términos contemporáneos- de las variables que intervienen a la hora de comprender la propia complejidad del significado de la escuela, como institución formadora de jóvenes ciudadanos, insertos en la cultura de la sociedad.

En relación a la comprensión de la idea de lugar que se intenta exponer aquí, Milton

Santos (2000) aporta: “El lugar —un orden cotidiano compartido entre las más diversas personas, empresas e instituciones—, cooperación y conflicto son la base de la vida en común. Debido a que cada uno ejerce una acción propia, la vida social se individualiza; y debido a que la contigüidad es creadora de comunión, la política se territorializa, con la confrontación entre organización y espontaneidad”. (p. 273)

Esto significa que la concepción del espacio escolar debe pensarse desde la estrategia proyectual en términos de nuevas espacialidades que puedan articular posiciones contradictorias, pero vitales a la hora de producir una evolución en las formas de producción de lo público.

Tratándose de pre-existencias, consideramos importante atender el concepto de “espacio vivido” en el sentido de entender el espacio en movimiento, preguntándonos que debe continuar y que debe cambiar; como condición espacio temporal que constituye la propia

experiencia: cultura, memoria, herencia, tradición (Winograd, 1988)

Desde las estrategias de proyecto, que estamos desarrollando en la Investigación, esto significa dar lugar a instancias que puedan mediar entre lo escolar y la ciudad, gradientes de privacidad y cambios de escala como estrategias de diseño necesarias hoy, que dan lugar a que se haga visible, apropiable, la secuencia entre ciudad y escuela, entre calle y patio.

Espacios intermedios, espacios filtro, van atemperando este paso, y amortiguan los bordes de contacto al establecer situaciones ambiguas entre posiciones absolutas, más allá de una cuestión arquitectónica, esto se traduce en la percepción que de lo público alcanzan los usuarios.

Proponemos, estrategias de proyecto escolar arquitectónico, intentando la construcción de una nueva manera de habitar las escuelas, como espacio educador integrado, que relaciona personas diversas con diversas experien-

cias, promoviendo la convivencia de la escolaridad como efecto de la alteridad, en un continuo espacial que amalgama la escuela y su contexto, volver perceptibles nuevas formas de relación, intentar un encadenamiento de secuencias antes no conectadas y permitir espacios para la mayor heterogeneidad posible y adaptación en el tiempo. En este sentido, cabe la necesidad de destacar que la escuela es un espacio configurado interaccionalmente, tal como lo señala Doreen Massey (1999): "Primero, reconocemos al espacio (como) el producto de inter-relaciones, siendo constituido a través de interacciones, desde la inmensidad de lo global hasta la intimidad ínfima...segundo, comprendemos al espacio como la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad, en el sentido de la pluralidad contemporánea, como esfera en la cual distintas trayectorias coexisten...tercero, reconocemos al espacio como estando siempre en construcción". (p. 104-105)

En consecuencia, a partir de un trabajo sostenido en el tiempo sobre arquitectura escolar

llevado adelante desde la cátedra Arquitectura 4b, el equipo de Investigación y el Laboratorio de Investigación proyectual (LIP), nos proponemos repensar los espacios escolares existentes a los efectos de re-proponerlos, de explorar cuales son las necesidades espaciales de acuerdo a las demandas de la educación en la contemporaneidad en nuestra región, los diferentes tipos de edificios y, en función de ello, las acciones proyectuales y los dispositivos espaciales correspondientes que mejor posibiliten aquella adaptación.

En este sentido, indagamos sobre cómo poder articular e interpretar los procesos de formación escolar, entendiendo que uno de los elementos que debe ser trabajado en relación a las dinámicas de las nuevas pedagogías actuales es el del espacio en donde adquieren sentido dichos procesos educativos. El aporte tiene que ver con entender a los espacios escolares como espacios que forman parte integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje, esto refiere, en consonancia con Paulo Freire (2005), a la noción de “pedagogía de los

espacios” y, al “valor educador” del espacio arquitectónico en los edificios escolares. Dado que las condiciones físicas de una escuela -en el sentido de escenario artificial- son previsibles y, por tanto modificables, se trata de concebir al espacio escolar como educador en sí mismo, generando espacios que inviten al movimiento, a la comunicación colectiva e individual, a la interacción entre ciudad y escuela, a la capacidad adaptativa de los espacios en relación a los cambios programáticos según cambios curriculares o demandas de época (Faraci, 2017).

En particular, valoramos que los equipamientos educativos (secundarios) deben, desde su concepción inicial, entenderse como una arquitectura de carácter integral. Sobre todo, cuando se trate de intervenciones sobre preexistencias, el estudio de sus habitantes, los movimientos que, lejos de la quietud de los espacios cerrados, realizan (Toranzo, 2009); el lugar de implantación, las escalas espaciales, los materiales de construcción, constituyen elementos a poner en cuestión para acertar en

la configuración de los espacios educativos de integración social.

Un aporte imprescindible para la construcción de este marco, lo constituyó el enfoque conceptual y su correlato proyectual de Anne Lacaton y Jean Philipp Vassal (2017), quienes desde una sólida reflexión proponen una manera de hacer arquitectura en la que prima la ética y la economía frente a la espectacularidad, priorizando las necesidades reales de los usuarios frente a las decisiones de orden estético, ofreciendo más espacio por el mismo precio y proponiendo rehabilitar antes que demoler y volver a construir, en tanto primera actitud sostenible. Promoviendo la mayor libertad estructural posible y entendiendo a los usos como temporales, en lugar de la articulación unívoca y eficiente de las funciones de las partes que componen el proyecto.

Entonces, en el marco de la recuperación de superficies escolares existentes, junto a la flexibilidad de los ámbitos, la austeridad de la construcción, es fundamental pensar las

relaciones espaciales de modo de estimular los sentidos, garantizar la vivencia escolar y habilitar a la experiencia escolar para que tenga lugar lo inesperado, Doreen Massey (1999) dice a propósito de esto: “Este carácter relacional y abierto del espacio, hace que siempre tenga algo de inesperado, de impredecible, de caótico. El espacio es por naturaleza una zona de disrupciones”. (p. 120)

Podemos decir que hay escuela en tanto se hagan visibles (táctil) las ideas que ponen de relieve la manera de entender lo escolar, las secuencias espaciales y sus articulaciones programáticas que den cabida al diseño pedagógico y lo incorporen desde la perspectiva de espacio educador integrado y, es justamente allí, en es espacio articulado en el cual nuestras acciones proyectuales están enfocadas, aquí es valioso el aporte que Cabanellas y Eslava (2005) proponen: “se necesita que la arquitectura nazca desde una forma de pensamiento pedagógico y la pedagogía tenga en cuenta la experiencia vital del espacio arquitectónico” y agregan: “cómo proyectar escenarios,

ESPACIALIDAD Y EDUCACIÓN

cómo proyectar espacios desde la arquitectura y situaciones desde la pedagogía?, aceptando como reto un compromiso propositivo de transformación de la realidad que deseamos asumir". (p. 172)

En consecuencia, desde nuestro enfoque proyectual, nos resulta muy movilizador la idea de "conceptos como lugares" que Soledad Martínez Rodríguez (2013) propone al analizar algunos conceptos desarrollados en la obra de Dorren Massey, que al respecto dice: "Ir tras ideas que sean capaces de encarar la realidad en la diversidad de sus elementos, de manera que no sólo permitan entenderla y representarla de una manera aprehensible y coherente, sino que, a la larga, permitan la acción y su transformación". (como se cita en Martínez Rodríguez, 2013: 2)

Creemos que a partir del proyecto arquitectónico como idea sobre la espacialidad escolar y, desde una mirada interdisciplinaria cargada de sentido y como conocimiento ampliado, es que podemos aportar hacia una verdadera

capacidad de transformación del enorme parque escolar existente en la ciudad de Córdoba, de manera de poder contener y hacer convivir las demandas de época, sus altas dinámicas de cambio, con la más alta calidad espacial para tod@s las personas que integran la comunidad escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabanellas, I. y Eslava, C. (2005). Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona, Graó.
- Chiurazzi, T. (2019). Carta para el 2º Taller Sobre Espacios y Arquitecturas en la Escuela. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. UNC. Córdoba.
- Faraci, M. y otros (2017). Equipamientos Colectivos y Espacio Público. Aproximación a la singularidad de la arquitectura escolar”. Córdoba: FAUD, UNC.
- Lacaton, A. y Vassal, J. P. (2017). Actitud. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.
- Martínez Rodríguez, S. A. (2013). Doreen Massey y la creación de conceptos como lugares: un punto de encuentro entre trayectorias diversas. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, Vol. XVIII, nº 1023.
- Massey, D. (1999) Filosofía y política de la espacialidad: algunas consideraciones. Publicado en: Geometrías del poder y la política del espacio-tiempo. Departamento de Geografía. Universidad de Heidelberg, Alemania. En: Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias. Leonor Arfuch (compiladora 2005). Espacios del Saber 52, Paidós. Buenos Aires.
- Toranzo, V. A. (2009). Arquitectura y Pedagogía. Los espacios diseñados para los movimientos. Nobuko. Buenos Aires, Argentina.
- Santos, M. (2000) La Naturaleza del Espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción. Barcelona. Ariel.
- Winograd, M. (1988). Intercambios. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editora.

MOBILIARIO ESCOLAR. USO Y RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE CÓRDOBA.

Silvia Oliva
Luisina Zanuttini
Federico de la Fuente
Belén Franco

Escuela, mobiliario y diseño.

“La cultura material de la escuela es para la etnohistoria el registro o catálogo de experiencias que conducen a la producción de los objetos en que se concretiza dicha cultura y que es obra de los pares que integran la corporación en que se socializa el oficio de maestro.”
(Escolano Benito, 2010)

Teniendo en cuenta que en una situación de escolarización se ponen en relación múltiples factores que atraviesan los procesos de enseñanza y aprendizaje, estas primeras aproximaciones se elaboraron desde la hipótesis de que un abordaje interdisciplinario del proceso educativo, permitiría profundizar sobre algunos elementos que, aun siendo de distinto orden disciplinar, pertenecen al mismo proceso. Situándonos en el nivel secundario del sistema educativo nacional, nos interesó indagar acerca de las interacciones que se producen entre los actores de la educación y los sistemas materiales que se ponen en juego para la efectivización de las prácticas. Tal es el caso de los dispositivos físicos con los cuales

se organiza el espacio y su uso, tales como artefactos, muebles y/o equipos que se integran a la vida diaria de las escuelas y que complementan la configuración de los espacios en sus tipologías aula, salón, oficina, patio. Debido a las características de la actividad escolar, muchos de estos objetos se han especializado en su uso para la sistematización de la enseñanza, y un caso significativo es el del mobiliario escolar.

Como campo disciplinar, el diseño industrial se ocupa del estudio, la concepción y el desarrollo de los objetos de uso, constituyendo el mobiliario un área de aplicación prácticamente tradicional. El diseño no sólo remite a un acto creativo y de innovación como respuesta material a un problema, sino que concibe al objeto como un producto de la cultura, colmado de un conjunto de significados en relación al sujeto y al contexto que lo atraviesa. *“Los objetos poseen conceptos intrínsecamente ligados ya sea por las partes que lo constituyen o por las comunicaciones que genera, donde el*

ser actúa sobre el mundo objetual y lo somete; estos artefactos están cargados de significación, la cual el ser humano interpreta y hace lectura de ella apropiándola y haciéndola funcional en su entorno.” (Pérez Cardona, 2010, pág. 45). Por lo tanto, el análisis desde el diseño no se limita a un enfoque material y técnico, sino que imbrica lo intangible y lo simbólico en un complejo entramado en el que tienen lugar las actividades mediadas por el uso de los objetos. Se presenta interesante resaltar aquí, la pertinencia que tiene el concepto de interdisciplina a partir del cual se plantean las comunicaciones que menciona Pérez Cardona (2010), en tanto redes de intercambio conceptuales y metodológicas. Estos entramados implican una posibilidad de estudio a partir de co-construcciones que viabilizan reflexiones desde miradas multi-referenciales.

De esta manera se constituye un marco referencial interdisciplinario de trabajo a través de la articulación entre pedagogos, diseñadores industriales, arquitectos, en el que las

barreras disciplinarias se permeabilizan y posibilitan la transferencia y enriquecimiento de conceptos y métodos, ampliando la mirada y la comprensión de la problemática.

Al articular el análisis sobre los aspectos curriculares y del formato escolar de la propuesta educativa institucional del nivel secundario en Córdoba, con una lectura que incluya las variables de espacialidad y uso del mobiliario escolar, se *“posibilita pensar que los espacios institucionales y las propuestas que desde ellos construimos, se conforman por relaciones entre los elementos culturales existentes (...) que sin lugar a dudas se van transformando con el paso del tiempo, pero que nos impulsan hacia una construcción social y fundamentalmente cultural”* (Zanuttini, 2015, pág. 42).

Para el estudio de casos se trabajó en el análisis del mobiliario escolar destinado a las clases dentro del aula, y que generalmente es aplicado a otros tipos de espacios en los que se los utiliza para actividades complementa-

rias como reuniones, salones de actos, salas de proyección, comedores, incluso patios y lugares de esparcimiento. Los pupitres o bancos compuestos de sillas y mesas, son los objetos con una alta frecuencia de uso que, de manera relativamente pasiva, aunque no por eso menos determinante, intervienen en las interacciones entre docentes y estudiantes, actores principales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La arquitecta Diana Cabeza, una referente nacional en el campo del diseño de mobiliario y equipamiento urbano afirma *“Mi escala de diseño va desde la escala del paisaje urbano o natural a la escala del sitio, en donde hombre y soporte se vinculan y en donde los hombres entre sí entablan una relación ritual y coreográfica sostenida por los soportes de uso”* (Cabeza, 2019). Recuperar la noción de coreografía es valioso para pensar en el mobiliario escolar no sólo como elemento portante de experiencias y configurador de usos, sino en su condición de materialidad humanizada por las prácticas,

en donde repeticiones, movimientos, interacciones, rutinas se imprimen en las aulas como esbozos de lo cotidiano. Se aspira a re-pensar y reflexionar sobre la relación del mobiliario escolar con lo pedagógico y lo didáctico, poniendo en diálogo algunas preocupaciones sobre el carácter *complementario* de equipos y muebles, su accionar, y el rol que le asignan los distintos actores en la reproducción de un modelo de orden que se corresponde con una determinada concepción de educación y de valores socioculturales, tal como explica Escobar sobre Foucault en la idea sobre la *sociedad disciplinaria* que ha sido pensada y diseñada desde las prácticas de normalización institucionalizadas a través de escuelas, hospitales, fábricas (Escobar, 2016).

Entendiendo esta realidad como dinámica y compleja, se realizó el abordaje de la situación desde un enfoque cualitativo con la intención de centrar en el estudio de casos la interpretación de las prácticas sociales que se producen en una situación de enseñanza dentro de Insti-

tutos Provinciales de Nivel Medio de la ciudad de Córdoba. Para llevar adelante el trabajo de campo se construyó un instrumento de relevamiento de corte interdisciplinar que permitió considerar especificidades de las diversas miradas de forma integral y organizada. Se apuntó a abarcar las distintas magnitudes de la información a recopilar desde la concepción de tres dimensiones, en el orden de lo Institucional, lo Pedagógico y lo Material. En la dimensión Institucional, el foco estuvo puesto en la compilación de información documental, tanto de tipo curricular tomando conocimiento acerca del proyecto educativo institucional (PEI), los proyectos específicos abordados por la institución, lineamientos y programas vigentes; como de tipo organizacional, relevando planos técnicos de las instalaciones, aspectos administrativos y de comunicación interinstitucional. En la dimensión Pedagógica, se abordó el eje de lo temporal, la historicidad, las relaciones de la institución con la comunidad y, dentro de la espacialidad, la relación de usos y ámbitos, los formatos, los tipos de salas espe-

ciales, espacios comunes y virtuales. Los actores, directivos, profesores, estudiantes, comunidad escolar y el uso de los espacios y sus adaptaciones en relación a las actividades de la práctica educativa. Por último, en la dimensión material, se trabajó sobre el conjunto de bienes tangibles que en la práctica interactúan con los sujetos y sus actividades, observando sus condiciones de funcionalidad y apropiación. En este caso se indagó en el uso del mobiliario escolar y las relaciones que se establecen a partir de sus aplicaciones en el espacio respecto del formato escolar.

El caso de las escuelas secundarias en Córdoba

“Las aulas son entornos sumamente complejos de múltiples dimensiones, muchas de las cuales operan simultáneamente y donde los hechos se desarrollan de manera inmediata e imprescindible” (Doyle, 1977)

En la selección de los casos de estudio se tuvo en cuenta analizar escuelas que sean representativas de la diversidad existente, distintas de

la escala de la ciudad, los diferentes contextos dependientes de las localizaciones geográficas, las trayectorias e historias de las instituciones y su vinculación con políticas estatales educativas, en cuanto al volumen y caudal de la comunidad educativa, y las tipologías edilicias que pudieran constituir referentes icónicos de la ciudad, con la finalidad de poder comparar, el funcionamiento de un mismo mobiliario escolar en dos realidades diferenciadas.

El Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) N° 20 Rodolfo Walsh, se encuentra ubicado en un edificio al noroeste de la Ciudad en el barrio Marqués de Sobremonte, en las proximidades de los estudios públicos de los Servicios de Radio y Televisión (SRT), multimedia productor de contenidos locales con señales de televisión abierta, señal digital y radios AM y FM dependientes de la Universidad Nacional de Córdoba. En un primer encuentro, la directora de la institución afirma que el emplazamiento indudablemente influyó de

manera estratégica en la orientación del Bachiller en *Comunicación*, implementada desde el año 2010, y a partir de la cual se realiza un sistema de pasantías no rentadas en Canal 10. También menciona que la escuela participa del Programa Nexos de la UNC y de distintas acciones de articulación con instituciones externas para acompañar a los estudiantes en el proceso *ingreso - permanencia - egreso* con el propósito de reducir la deserción escolar y fortalecer el sentido de pertenencia institucional y con la comunidad. Con una matrícula de 350 estudiantes distribuidos en 15 cursos, la comunidad estudiantil presenta un alto nivel de vulnerabilidad. Muchos de sus estudiantes son primera generación de egresados secundarios de sus familias, por lo que se plantea una trayectoria asistida con eje en la inclusión, el fortalecimiento del sentido de pertenencia y el despliegue de estrategias para evitar la deserción y el abandono escolar.

La fundación de esta escuela data de 1993, año en el que surge como un anexo de la

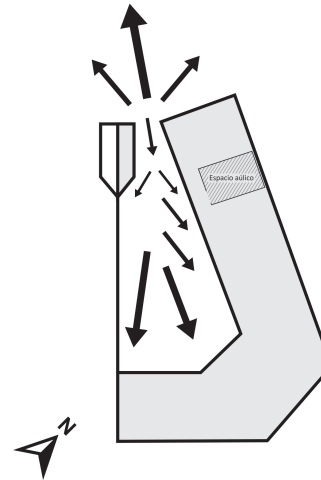
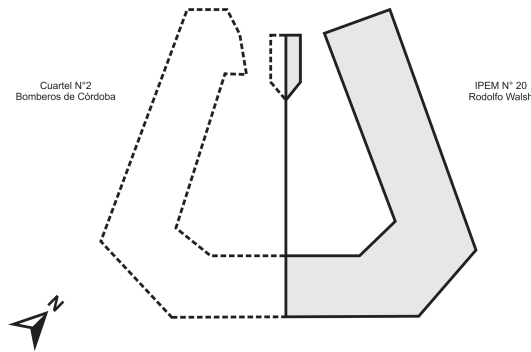
Escuela "Rafael M. Scuti", y del que 4 años más tarde se separa como un IPEM independiente. El edificio donde funciona se destaca por haber constituido anteriormente una estación de Inspección Técnica Vehicular (ITV) que, al momento de la ocupación de la escuela, se encuentra colindante al Cuartel N°2 de Bomberos de Córdoba. La planta original del predio constituye un único edificio con una distribución espacial envolvente de un playón central, lograda a través de la tipología en "U" o "herradura" que, al ser compartido por dos instituciones diferentes fue dividido simétricamente con un muro longitudinal para obtener la separación de las actividades. Como resultado, el lugar que ocupa actualmente la escuela configura una planta con tipología en "L" o media "U", correspondiente con la mitad del espacio del predio original, en el que el playón al aire libre es utilizado como el patio para las actividades recreativas.

Con estas características, la escuela se localiza así frente a la plaza principal del barrio, y se

ESPACIALIDAD Y EDUCACIÓN

integra al conjunto de establecimientos de la zona conformados por, el centro cívico, la policía, la iglesia y la colindante estación de bomberos. El cambio que tuvo lugar respecto del uso original del edificio requirió de la adaptación y modificación de los espacios para la práctica de la enseñanza, se sellaron las fosas para acceso a la mecánica de los vehículos y se generaron los espacios áulicos en planta

rectangular agregando tabiques, paredes, puertas y ventanas. Se mantuvo la orientación original de los espacios hacia el patio, y por sus particularidades formales algunos se configuraron en plantas no rectangulares, en los que funcionan Biblioteca, Sala de profesores, Radio escuela, Salón de Usos Múltiples (SUM), y baños. El patio se presenta como el espacio que favorece las prácticas colectivas, ya que



PARTE 3

“es grande, se puede tomar aire, tiene árboles” (estudiante de 3° año, 3 de octubre de 2019), y la plaza cobra un rol fundamental en la extensión de las actividades, utilizándose a veces para educación física, o en el funcionamiento del Centro de Actividades Juveniles (CAJ).

Debido a la función original para el que fue construido, las aulas cuentan principalmente con iluminación artificial, siendo la iluminación natural escasa al provenir de ventilucos dispuestos en las paredes externas del edificio, que se complementan con un par de ventanas y la puerta de ingreso que dan al patio. En su distribución interior, los pizarrones ubicados inicialmente en las paredes laterales del aula, fueron reubicados sobre la pared trasera de espaldas al ingreso, para evitar la distracción de los estudiantes con las actividades que ocurren en el patio.

El mobiliario predominante lo constituyen pizarrones, sillas y mesas dobles, y en todos los casos se adapta a los múltiples usos en la

actividad escolar, ya sea en funciones de tipo administrativas, docentes, comunales, o complementarias, siendo requeridos en los espacios donde funcionan la Radio escuela, el Programa de Asistencia Integral de Córdoba (PAICor), el Centro de Actividades Juveniles (CAJ), la sala de profesores, la dirección, la biblioteca, el Salón de Usos Múltiples (SUM), y por supuesto las aulas.

Por su parte, el Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) N° 138 Jerónimo Luis de Cabrera se encuentra ubicado en calle Santa Rosa 650 del centro de la ciudad, cuenta con una elevada matrícula en la que se recibe a más de 1.100 estudiantes provenientes de distintos sectores de toda la ciudad, inclusive de pequeñas ciudades aledañas como La Calera, Villa Allende y Mendiolaza, con la diversidad social, económica y cultural que ello implica.

Este instituto funciona en un edificio escolar icónico, ya que se trata de la primera escuela

ESPACIALIDAD Y EDUCACIÓN

secundaria modelo cuya fundación data de 1907. Junto a otras edificaciones como la Escuela Secundaria Emilio Olmos en 1909 y la Escuela Normal Alejandro Carbó de 1884, constituyeron a principios de siglo un conjunto de construcciones emblemáticas de la ciudad, que reflejaron un momento en que la educación aspiró a un ideal de progreso.

Con la particularidad de edificio histórico, su sola presencia trae al presente la coyuntura en la cual la instauración de la Educación Laica, Pública y Gratuita protagonizó cambios fundamentales. A la incorporación del uso del guardapolvo y el ingreso de las mujeres a la escuela en aquellas primeras épocas de transición al siglo XX, se suman una secuencia de modificaciones relacionados muchas veces con hechos históricos que forman parte de un imaginario en torno al “Jerónimo Luis de Cabrera”. Al tratarse de un edificio de tantos años, muchos hechos han ocurrido en su trayecto hasta la actualidad, entre los que se destacan la inauguración de la Biblioteca

“Lugones” hacia 1970, la creación del gabinete psicopedagógico con el advenimiento de la democracia en 1983, la implementación del Ciclo Básico y el Ciclo Orientado en 1996, y el cumplimiento del centenario de su fundación en 2007. Hacia esta fecha, mientras la institución profundizaba una crisis edilicia por falta de fondos y mantenimiento, se realizó un abrazo solidario como parte de las acciones de reclamo emprendidas, motivo por el cual se iniciaron finalmente las tan necesarias obras de reforma edilicia. Desde ese momento la escuela entró en estado de arreglo permanente, a cargo de la Dirección General de Arquitectura de la Provincia de Córdoba, y en ese marco se ejecutó un programa de actividades con motivo de la celebración del centenario. Como resultado de un conjunto de acciones, se desencadenó una toma del colegio en 2010, a la que se sumaron unas 20 escuelas incluida la Universidad Provincial. Esta etapa constituye un antes y un después en la historia del Jerónimo Luis de Cabrera, y desde la perspectiva de su comunidad educativa se presenta a partir

de entonces como “una nueva escuela”.

En cuanto a su arquitectura, el edificio se organiza en dos plantas que giran en torno a un patio central con galerías en tipología de claustro, alrededor del cual se ubican predominantemente las aulas. En el cuerpo principal se destaca la fachada con su carácter monumental, allí se ubican especialmente las oficinas administrativas, la biblioteca y el salón de actos. El resto de los espacios entre los que se incluyen ampliaciones edilicias, constituyen sala de profesores, archivo, comedor, laboratorio y cantina. Clases deportivas, acto protocolar, homenajes, cena de los 100 años, todo tipo de actividades ocurren en el patio central, considerado el corazón de la escuela como lugar del encuentro. “Todo pasa en el patio y todos pasan por el patio” (docente, 3 de octubre de 2019), espacio que hay que atravesar para dirigirse a la mayoría de los lugares en la escuela.

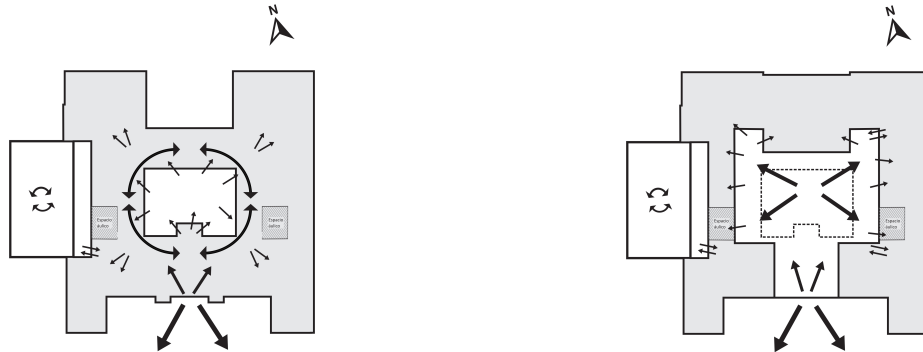
Declarado “Bien de Interés Artístico” por la

Comisión Nacional de Monumentos, de Lugares y de Bienes Históricos en 2009, el edificio incorpora la tecnología del hierro, que en su momento representó una innovación al utilizar piezas industrializadas y por lo tanto estandarizadas (columnas, barandas, luminarias, y otros accesorios funcionales y decorativos) en combinación con cemento y hormigón armado.

El paso del tiempo parece estar presente en toda la materialidad de esta escuela, principalmente en su edificio, puesto en valor no sólo con las acciones de conservación sino también a través de los temas de la currícula, que promueven su apropiación con las prácticas. En el mobiliario utilizado en las aulas, coexisten diversos pupitres, mesas y sillas que presentan adaptaciones y arreglos, resultado del mantenimiento realizado por el personal. Incluso los estudiantes suelen participar en proyectos de reparación de estos muebles.

En la actualidad el edificio es compartido por otra institución, el Centro Educativo de Nivel

ESPACIALIDAD Y EDUCACIÓN



Dibujos F. de la Fuente 2020

Medio para Adultos (C.E.N.M.A.) N° 170 Sebastián Elcano, situación que genera naturales tensiones por el uso de los espacios y del equipamiento.

El mobiliario escolar en la realidad educativa, características, usos y prácticas

“Las iconografías del interior de las escuelas de posguerra muestran en toda su crudeza su precariedad material. El mobiliario no es más que una mesa para el maestro, unos cuantos pupitres, la pizarra y un armario.” (Escolano Benito, 2006)

Uno de los puntos a tener en cuenta en este tema es la gestión del mobiliario en las escuelas. Conocer cuáles son los aspectos involucrados en la adquisición, definición de presupuestos, selección de modelos, cantidades, modo de asignación, es fundamental para poder contextualizar el análisis y realizar propuestas de mejoras sobre una base de factibilidad.

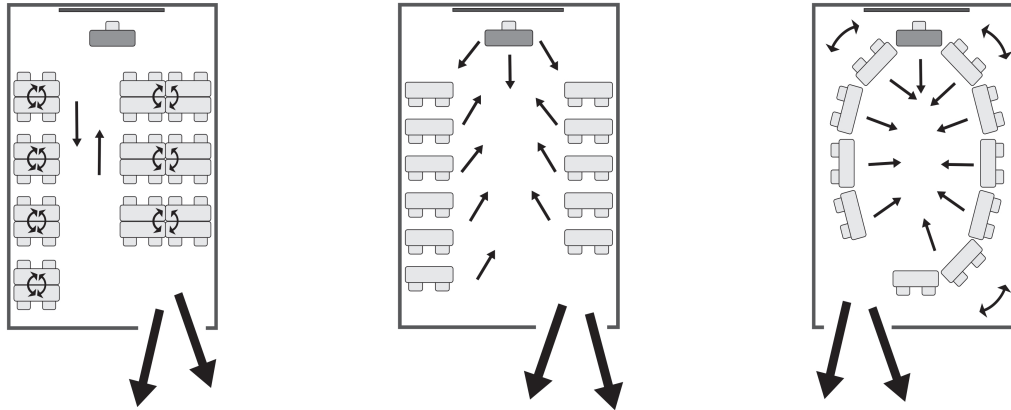
La gestión del mobiliario escolar en Córdoba se define a través de licitaciones públicas organizadas y evaluadas por la Dirección General de Infraestructura Escolar del Ministerio de Educación de la Provincia, con facultad de decisión sobre las opciones que postulan y que cumplen con las condiciones pautadas en el “Pliego Mobiliario Escolar”. Allí se especifican los requisitos materiales de los muebles para las escuelas, dando características en los aspectos *estructura metálica, rejilla portallibros, soldaduras, pintura, fijaciones, medidas, color y laminado, color de pintura.*

En el mercado, estos muebles se encuentran bajo las denominaciones de “Mesa / Silla Antigolpe” o “Pupitre Bipersonal Antigolpe” en alusión directa a su principal virtud que es la resistencia estructural y la durabilidad. El término antigolpe hace referencia a un modelo en particular, con refuerzos perimetrales de caño que protegen los bordes de las superficies de apoyo. Consistente en una estructura metálica de sección redonda de $1^{1/4}$ de pulgada

con planos de apoyo en madera laminada recubierta en formica, las uniones son por soldadura y en algunos casos a través de remaches, y los acabados de las estructuras metálicas en pintura epoxi con horneado de alta protección.

En cuanto a la tipología, el pupitre doble consiste en una mesa de tipo escritorio apareado para dos personas, que contienen parrillas de guardado para los útiles. Estos pupitres son utilizados con distintas configuraciones espaciales para su uso grupal, la más observada es la disposición lineal en filas, en donde se prevé la generación de un pasillo central para la circulación, modalidad asociada a la práctica rutinaria de las actividades. Otra configuración muy común es la circular (en semicírculo o círculo cerrado), de conducción más dinámica y asociada al trabajo colectivo. Por último, la disposición con pupitres enfrentados formando pequeñas islas, es la configuración elegida para compartir lecturas o actividades en equipos, lo que permite que cada grupo

ESPACIALIDAD Y EDUCACIÓN



Dibujos F. de la Fuente 2020

establezca una dinámica de clase particular. Tanto docentes como estudiantes consideran que la movilidad de las mesas y las sillas posibilitan adaptar el espacio áulico a las prácticas en equipo. Con ello se posibilita la obtención de distintas configuraciones en la organización espacial del aula, aunque las dimensiones de los muebles no son adecuadas para prácticas colectivas que demandan de mayor espacio de trabajo.

En sus aspectos de uso, estos muebles se perciben duros, cualidad que se verifica con los testimonios de estudiantes y docentes, quienes los utilizan en promedio 5 hs. diarias viéndose obligados a adquirir posturas inadecuadas para suplir la carencia de confort. En estas variaciones posturales, "es común que se sienten contra las paredes porque les resulta más cómodo: apoyan la espalda contra la pared y usan el respaldo como apoyabrazos,

PARTE 3



Fuente: Archivo fotográfico del Proyecto de investigación “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar”, FFyH, SeCyT, UNC, 2018-2021.

apoyan los pies en los fierros (travesaños) de la silla del compañero” un (estudiantel, 11 de noviembre de 2019). Estos puntos referidos a los modos de interacción producidos entre los sujetos y los objetos en una situación de trabajo, en los que se estudian las condiciones posturales, las interfases operativas, las

posibilidades de adaptación a las situaciones y lugares, no sólo desde lo físico sino también desde lo psicológico, constituyen los aspectos ergonómicos.

En cuanto a su materialidad se trata de muebles de baja complejidad técnico-productiva,

ESPACIALIDAD Y EDUCACIÓN



Fuente: Archivo fotográfico del Proyecto de investigación “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar”, FFyH, SeCyT, UNC, 2018-2021.

más vinculados a una elaboración manufacturada, es decir, realizados en talleres bajo producción flexible y escalable, que permite trabajar pequeñas series, en cantidades variables, con un nivel de estandarización, que admite adaptaciones para productores diver-

sos.

Primeras Aproximaciones

Los casos estudiados producen un contraste que permite verificar la importancia del diseño arquitectónico en las posibilidades de desarrollo de las prácticas educativas, en donde se requiere la adaptación a una espacialidad que se ha dado como predeterminada, ya sea porque la condición de permanencia de los edificios presenta situaciones obsoletas en relación con las prácticas actuales, o porque éstos no fueron diseñados para la educación pública.

Aún con el contraste presentado, se observa que el mobiliario escolar es el mismo, y su funcionamiento en ambas instituciones no dista entre sí en particularidades y características. Su rol en el aula, en tanto escenario donde se dan las prácticas escolares, es el de intermediario entre los docentes, los estudiantes y las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

En esta primera aproximación, no se verifican cambios ni modificaciones sustanciales en el equipamiento en relación a las propuestas pedagógicas y los programas educativos. Los principales cambios parecen limitarse a una cuestión de respuesta material acotada a los factores de duración y resistencia, omitiendo aquellas variables relativas a producir mejoras en el uso, en concordancia con las innovaciones en los modelos educativos.

En este sentido, aunque los proyectos pedagógicos han sido reformados bajo diferentes perspectivas educativas, el equipamiento educativo pareciera responder aún al paradigma de alfabetización de fines de siglo XIX y principios del S XX. A pesar de los usos que docentes y estudiantes aplican en las aulas intentando adaptaciones para diferentes modalidades de trabajo, resultan limitados y parecen responder aún a la ejecución de una práctica de enseñanza centrada en la lectura y escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabeza, D. (2019). Estudio Cabeza. Obtenido de <http://estudiocabeza.com/nosotros/>
- Doyle, W. (1977). La investigación en el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*(277), 29-39.
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Escolano Benito, A. (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano Benito, A. (2010). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 43-64.
- Pérez Cardona, C. (2010). El diseño, el objeto y la comunicación. (U. C. Risaralda, Ed.) *Grafías disciplinares de la UPCR*(12), 43-46.
- Zanuttini, L. (2015). *La investigación en diseño y la enseñanza del proceso proyectual. El enfoque etnográfico como herramienta metodológica al servicio del proyecto*. Trabajo Final de CESEAD. Córdoba: Repositorio FAUD-UNC.

CVAUTORES

- ALEJANDRA M. CASTRO:** Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación FFyH - UNC. Magister en Políticas y Estrategias CEA - UNC. Doctora en Ciencias de la Educación FFyH - UNC. Es Profesora Titular por concurso de Organización y Administración Educación, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. Docente de posgrado. Directora del proyecto de investigación "El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar" Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón FFyH - UNC. Fue asesora pedagógica de proyectos socioeducativos y capacitadora en la Municipalidad de Córdoba. **Correo-e: amcastro@ffyh.unc.edu.ar**
- SILVIA OLIVA:** Diseñadora Industrial Especialista en Enseñanza Universitaria de la Arquitectura y el Diseño FAUD UNC. Doctoranda en Estudios Sociales de América Latina de la Facultad de Ciencias Sociales - CEA UNC. Co-directora de la Carrera de Especialización en Enseñanza Universitaria de la Arquitectura y el Diseño FAUD UNC. Investigadora categoría III en SECyT UNC. Profesora Titular de la Cátedra Diseño Industrial II B FAUD-UNC. Profesora Adjunta de la Cátedra Historia II del Dis. Ind. FAUD-UNC. Desarrolla actividad profesional independiente. **Correo-e: silvia.oliva@unc.edu.ar**
- ANDREA MARTINO:** Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación FFyH - UNC. Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales FFyH - UNC. Doctoranda en Doctorado en Ciencias de la Educación FFyH - UNC. Es docente asistente en las cátedras de Análisis Institucional de la Educación y Organización y Administración Educación en la Escuela de Ciencias de la Educación FFyH, - UNC. Docente capacitadora en ICIEC-UEPC (Unión de Educadores de la Pcia de Córdoba). Autora de módulos en propuestas formativas en Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Pcia. de Córdoba. **Correo-e: andrea.martino@unc.edu.ar**

MA. FLORENCIA SERRA: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación FHyA - UNR. Especialista en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura para la Educación FADU – UNL. Doctoranda en Ciencias de la Educación FFyH - UNC Docente en la cátedra de Pedagogía (Ciclo de Formación Docente, Escuela de Ciencias de la Educación – FHyA - UNR). Becaria Doctoral de CONICET (IRICE CONICET UNR). **Correo-e: mfserra12@gmail.com**

LUISINA ZANUTTINI: Diseñadora Industrial FAUD – UNC. Especialista en Enseñanza Universitaria de la Arquitectura y el Diseño FAUD – UNC. Diplomada superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia de la FLACSO. Doctoranda en Estudios Sociales de América Latina Facultad de Ciencias Sociales en el CEA - UNC. Profesora Titular de Historia del Diseño Industrial UNVM. Profesora Titular de Historia del Diseño Industrial 1 y 2 de la FAPyD – UNR. Profesora Asistente de Historia del Diseño Industrial II y de Legislación y práctica profesional FAUD – UNC. Investigadora categoría V en SECyT - UNC. **Correo-e:luisina.zanuttini@unc.edu.ar**

ANALÍA VAN CAUTEREN: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación FFyH - UNC. Doctoranda en Ciencias de la Educación FFyH - UNC. Docente asistente en la cátedra de Pedagogía en la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH y profesora asociada en el Ciclo de Complementación - Profesorado Universitario - UPC. Directora general del Colegio Costa Azul en Villa Carlos Paz. Investigadora categorizada en el programa de incentivos y miembro de proyectos de investigación de la SECyT.
Correo-e: anavancauteren@hotmail.com

FEDERICO DE LA FUENTE: Diseñador Industrial FAUD - UNC. Maestrando en Maestría Diseño de Procesos Innovativos UCC. Profesor Adjunto en Diseño Industrial II-B FAUD - UNC. Profesor Asistente en Morfología I, II, III, Carrera Diseño Industrial FAUD - UNC. Profesor a Cargo Génesis de la Forma II, Carrera Diseño Industrial CRESSF - ICBA - UNVM. Investigador categoría IV. Desarrollo de actividad profesional independiente. **Correo-e: federicod21@gmail.com**

VANESA LOPEZ: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación FFyH - UNC. Doctoranda en Doctorado en Estudios Sociales de América Latina CEA – UNC. Es Profesora Asistente en las cátedras de Política y Legislación Escolar y Organización y Administración Educacional de la Escuela de Ciencias de la Educación FFyH - UNC. Docente de Nivel Secundario.
Correo-e: vanelopezjairala@gmail.com

MARÍA BELÉN FRANCO: Diseñadora Industrial FAUD - UNC. Magister en Docencia Universitaria FRC -UTN. Doctoranda en Ciencias Sociales de América Latina, en Socio Antropología de la Educación FCS - UNC. Profesora Adjunta en la cátedra de Legislación, y profesora asistente en las cátedras de Introducción al Diseño Industrial A y Diseño Industrial 2B FAUD - UNC. Investigadora, miembro de proyectos de investigación de la SECyT y la Red Dilemas de la SPU.
Correo-e: belufranco@hotmail.com

SOFIA ALVAREZ: Estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación FFyH - UNC. Es Ayudante alumna en la Cátedra de Organización y Administración Educacional y el Seminario-Taller "El espacio educativo-cultural: territorios, fronteras, imaginarios. Lecturas críticas sobre espacialidad y procesos de subjetivación" en la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH - UNC. **Correo-e: csofia.alvarez@gmail.com**

PABLO FONSECA: Estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación FFyH - UNC. Correo-e: **paablo.fk@gmail.com**

VANINA M. CÓRDOBA: Profesora en Ciencias de la Educación FFyH - UNC. Es adscripta del seminario extensionista "Des-tejiendo itinerarios de enseñanza en la escuela primaria: saberes culturales, imágenes y formas narrativas" (practica socio-comunitaria) en la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH - UNC. **Correo-e: vanina.mingolla.cordoba@gmail.com**

LILIANA DEL CARMEN ABRATE: Profesora Titular en la Cátedra de Pedagogía - Esc. de Cs. de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Ciencias Sociales. Dirige proyectos de investigación acreditados por Secyt. Ha desempeñado diversos cargos en el Sistema Educativo y en la Gestión Educativa. Cuenta con publicaciones especializadas, además de participar en eventos académicos nacionales e internacionales. Actualmente se desempeña como Directora de Educación Superior en la Provincia de Córdoba. **Correo-e: labrate@ffyh.unc.edu.ar**

MARIANO FARACI: Arquitecto, egresado de la FAUD – UNC (1985). Magister en Gestión y Desarrollo Habitacional (2014). Tres veces Profesor Titular por Concurso Público de Antecedentes y Oposición, en la actualidad, Plenario en Arquitectura 4B (2010) y Plenario en Arquitectura 1A (2004). Profesor de Postgrado y Director de la MDAU (2016). Investigador Categoría II, Director de Proyecto (2004) y de Programa (2018); Director LIP (2014). Co - Titular del Estudio FKB, con intensa experiencia proyectual, distinguida con premios y menciones en numerosos concursos. **Correo-e: marianofaraci@gmail.com**

FEDERICO LITVIN: Arquitecto, egresado FAUD-UNC (1997). Maestrando en Maestría en Proyecto Arquitectónico FADU-UNL (desarrollando tesis). Profesor Adjunto por concurso en Arquitectura 4b. Investigador categoría IV. Co-director Equipo de Investigación y Co-director del LIP (Laboratorio de Investigación Proyectual). Desarrollo de actividad profesional desde 1997 a la actualidad en diversos tipos y escalas de temáticas públicas y privadas. **Correo-e: federicolitvin@gmail.com**

EUGENIA LOPEZ: Profesora Asistente en la Cátedra de Pedagogía en la Esc. de Cs. de la Educación FFyH - UNC. Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Culminó una Diplomatura y Especializaciones de Nivel Superior. Maestranda en Investigación Educativa CEA - UNC. Se ha desempeñado como maestra, profesora en diversas instancias de formación docente y en cargos de gestión. Actualmente es Secretaria Académica de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. Integra equipos de investigación. Autora de trabajos publicados en libros y revistas nacionales. **Correo-e: mariaeugenialopez@ffyh.unc.edu.ar**

SANDRA MARÍA GÓMEZ: Profesora Asistente en la Cátedra de Pedagogía y Profesora Adjunta en la cátedra Teorías Psicológicas del Sujeto, en la Esc. de Cs. de la Educación FFyH - UNC. Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Especialista en Gestión y Asesoramiento pedagógico UNC. Especialista en Psicopedagogía UNC. Mgter. en Tecnología Educativa (TEC Monterrey). Doctoranda en Estudios Sociales de América Latina CEA – UNC. Docente de grado y posgrado e investigadora en la UNC. Autora de libros y artículos. **Correo-e: sandra.maria.gomez@unc.edu.ar**



Espacialidad y educación : reflexiones y experiencias desde la investigación por Silvia Patricia Oliva ... [et al.] se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Este libro se terminó de imprimir en el Taller Gráfico de Seis-C Impresiones en el mes de Abril de 2020

ESPACIALIDAD Y EDUCACIÓN

En Argentina, con la sanción en las últimas décadas de leyes que reconocen la educación como derecho social e individual, como un bien no negociable y garantizado por el Estado, se modifica de forma estructural la extensión de la obligatoriedad de los trayectos educativos, tanto del nivel inicial como del nivel medio afectando a la escuela secundaria como obligatoria en su totalidad. Ello nos llevó a indagar acerca de las herramientas y acciones desarrolladas para garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria, detectar acciones y decisiones que colaboran, favorecen y/o resisten en esa dirección, tanto a nivel de las políticas ministeriales como a nivel de las instituciones escolares. Dar cuenta de estos procesos implica considerar la complejidad que se pone en juego en la implementación de políticas públicas educativas. Concebimos que los procesos que se despliegan para garantizar el derecho a la educación de la escuela secundaria son variados y de diferente índole, y se presentan aquí las primeras reflexiones en relación a lo planteado en las normativas, las políticas de inclusión educativa y los aspectos vinculados a las formas de organización de la escuela secundaria en relación al mandato jurídico de educación secundaria obligatoria. En particular, avanzamos en el estudio de posibles vinculaciones entre espacialidad, escuela secundaria y procesos de escolarización en el marco del derecho a la educación.

