

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

ESPACEIALIDAD Y EDUCACIÓN

*Reflexiones y Experiencias
desde la Investigación*

Compiladoras: Alejandra Castro y Silvia Oliva



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

ffy়h 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

19 PARTE 1

Espacialidad,
políticas educativas
y procesos de
escolarización.



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
Analía Van Cauteren

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

57 PARTE 2

Espacios y Tiempos en la escuela secundaria

58

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

Alejandra Castro
Sofia Alvarez
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

■ 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 delinean 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 expresar-se 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 at, 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 todxs?, ¿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 todxs? 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 todxs.

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.