

Espacio escolar y política educativa

Análisis de la política para el espacio escolar del gobierno de la Provincia de Santa Fe, durante el período 2007-2011.

FHUC

UNL

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

**Maestría en políticas públicas
para la educación**

Maestranda: Lic. Sofía Cattáneo
Directora: Dra. Elisa Welti
Santa Fe, Agosto | 2019

Agradecimientos

A mi mamá y a mi papá, por la incondicionalidad.

A Facu, por ser mi compañero.

A la educación pública, una vez más.

Resumen

El espacio escolar es considerado una dimensión constitutiva de la educación y, por ello, el presente trabajo tiene como objetivo analizar las características de la política para el espacio escolar del gobierno de la Provincia de Santa Fe durante el período 2007 – 2011.

El mismo es entendido no sólo como el conjunto de las características arquitectónicas de los edificios escolares sino también de los aspectos simbólicos vinculados a su organización, a la disposición de los sujetos, a los usos asignados a los diferentes lugares y al tipo de mobiliario.

Para realizar el análisis de la mencionada política se examinan las líneas de acción diseñadas, la organización de las áreas gubernamentales involucradas y las ideas sobre el espacio presentes en ella.

Índice

Agradecimientos	2
Resumen	3
Introducción	6
Situación problemática, preguntas de investigación y objetivos	
Diseño metodológico y organización del trabajo	
Capítulo I: Antecedentes y claves conceptuales	14
Antecedentes	
Claves conceptuales	
Capítulo II: Pasado y presente del espacio escolar	26
Espacio escolar y su configuración en la modernidad	
Espacio escolar y las críticas del escolanovismo	
Espacio escolar y normativa en la actualidad	
Capítulo III: Política para el espacio escolar: líneas de acción, áreas gubernamentales e ideas	40
Qué se hace: política educativa y espacio escolar en la Provincia de Santa Fe durante el período 2007 – 2011	
Quiénes hacen: áreas gubernamentales involucradas en la política para el espacio escolar	
Qué se piensa: ideas presentes en la política para el espacio escolar	
Capítulo IV: Política cultural en la Provincia de Santa Fe: el “Tríptico de la Imaginación” y sus modos de entender el espacio	77
Características generales y propuesta pedagógica	
Concepciones sobre el espacio	
Capítulo V: Reflexiones finales	89

Introducción_

01

Situación problemática, preguntas de investigación y objetivos

A pesar de la expansión de la escolarización y de los avances de la legislación en cuanto a la obligatoriedad, existen nuevas desigualdades educativas que se suman a las históricas y que ya no suceden sólo puertas afuera, sino que hacen al sentido de lo que se ofrece dentro de la escuela. Los problemas de inclusión educativa de ninguna manera se pueden resumir a las situaciones de no ingreso o abandono escolar, sino que, ampliando su significado, suponen también, por ejemplo, trayectorias escolares de baja intensidad y aprendizajes poco relevantes (Terigi, 2010).

Pensar hoy en las desigualdades educativas requiere entonces mirar también hacia adentro de la escuela, ya que para hacer frente a estas situaciones no basta con expandir el sistema escolar tal como existe sin cambiar antes ciertas condiciones organizativas. Es por esto que, al tiempo que se reflexiona sobre las implicancias de las desigualdades sociales sobre los aprendizajes, debemos también ocuparnos de *“la construcción propiamente escolar y pedagógica de la desigualdad”* (Dussel, 2004, p. 11).

Decimos entonces que existen ciertos rasgos constitutivos de la escuela moderna, aún vigentes, que pueden considerarse exclusores. Es decir, aquellos componentes propios de la forma escolar que generan desigualdades en su interior, incluso cuando cada vez más niños y niñas se encuentran dentro del sistema educativo.

Si comenzamos a indagar acerca de los mecanismos escolares que provocan desigualdades, la gramática escolar aparece como un aspecto en donde poner la mirada. Basada en el supuesto fundante de la homogeneización, pugnó desde sus orígenes por la neutralización de la diferencia (McCarthy, 1998 citado por Dussel, 2004). Es en esa pretensión de homogeneizar, en donde probablemente hallemos uno de los principales rasgos exclusores de la gramática escolar.

El concepto de gramática, íntimamente ligado a la configuración de la forma escolar durante la modernidad, permite identificar diferentes categorías que posibilitan analizar los rasgos constitutivos de la escuela moderna. De este modo, las categorías de espacio, tiempo, sujetos y saberes constituyen los lentes a través de los cuales mirar dicha forma escolar. En esta investigación pondremos la lupa sobre la cuestión del

espacio escolar, muchas veces invisibilizado e ignorado, probablemente por considerarse natural y neutro.

Tal como argumentan distintos autores dedicados al estudio del espacio escolar, el mismo tiene efectos sobre los sujetos y, lejos de ser un contenedor de la educación, representa en sí mismo una dimensión educativa. Como se desarrollará en profundidad más adelante, cuando nos referimos al espacio escolar estamos hablando de un elemento que en sí mismo socializa y educa. La dimensión espacial de la actividad educativa no es considerada un aspecto menor sino más bien un rasgo que forma parte de su misma naturaleza. Por ello, sostenemos que el espacio escolar representa un objeto de estudio significativo, fundamentalmente en aquellos aspectos propios de la escuela moderna que se mantienen estables a través del tiempo.

En este sentido se argumenta que, al ser el espacio escolar una dimensión trascendente de la educación, es preciso estudiar qué sucede con él en el terreno de las políticas públicas. En otras palabras, puesta en clara su relevancia desde el campo académico, resulta necesario investigar de qué modo la política educativa se ocupa de él. Por ello, proponemos analizar la relación entre la política educativa y el espacio escolar en la Provincia de Santa Fe durante el período que va desde el 2007 hasta el 2011. El período fue seleccionado ya que, luego de unas primeras aproximaciones, se advierte que durante el mismo la cuestión del espacio adquirió cierta trascendencia en la política educativa de la gestión provincial. En este primer mandato del Frente Progresista Cívico y Social (FPCyS), la obra pública y la arquitectura estatal en general cobraron una especial relevancia en de la agenda de gobierno. Al mismo tiempo, la arquitectura educativa en particular fue considerada prioritaria dentro la política educativa, al tiempo que la necesidad de revisar ciertos aspectos de algunas formas “tradicionales” del espacio escolar estuvo presente en el discurso de la gestión.

Las preguntas que vertebran la investigación son: ¿qué características adopta la política educativa para el espacio escolar en la Provincia de Santa Fe, durante el período 2007 – 2011?, ¿cuáles son las líneas de acción diseñadas en torno al espacio escolar en la Provincia de Santa Fe, durante el período 2007 – 2011?, ¿cómo se organizan las áreas gubernamentales involucradas en la política para el espacio escolar en la Provincia de Santa Fe, durante el período 2007 – 2011? y ¿qué ideas sobre el

espacio escolar están presentes en la política educativa de la Provincia de Santa Fe, durante el período 2007 – 2011?

Se pretende que el trabajo sea un aporte de conocimiento al campo de las políticas públicas para la educación en la provincia de Santa Fe, atendiendo al período señalado. Teniendo en cuenta que no abundan las investigaciones en torno a este tema, se espera que permita arribar a algunas conclusiones que sean de utilidad para la toma de decisión y el diseño de políticas orientadas a visibilizar y repensar el espacio escolar.

Objetivo General

Analizar las características que adopta la política educativa para el espacio escolar en la Provincia de Santa Fe durante el período 2007 – 2011.

Objetivos específicos

- 1) Examinar las líneas de acción diseñadas en torno al espacio escolar en la Provincia de Santa Fe durante el período 2007 – 2011.
- 2) Describir el modo de organización de las áreas gubernamentales involucradas en la política para el espacio escolar en la Provincia de Santa Fe durante el período 2007 – 2011.
- 3) Identificar y analizar las ideas sobre el espacio escolar presentes en la política educativa de la Provincia de Santa Fe durante el período 2007 – 2011.

Diseño metodológico y organización del trabajo

La presente es una investigación exploratoria, considerada la más propicia teniendo en cuenta las preguntas y objetivos expuestos en el apartado precedente. Una investigación exploratoria tiene como finalidad, tal como indica su nombre, explorar un problema de investigación poco estudiado o novedoso. Sirve para familiarizarse con

temas relativamente desconocidos con la finalidad de ampliar el conocimiento en torno a ellos.

El estudio se realiza mediante una perspectiva metodológica de carácter cualitativo y se vale de las técnicas de análisis de documentos y entrevistas.

El análisis documental, de acuerdo con el presente trabajo, consiste en analizar la información existente sobre una política pública que aparece registrada en materiales formales. El corpus de datos de estos materiales puede componerse tanto de documentos escritos - leyes, decretos o normativas, estadísticas, discursos institucionales, etc. - como de materiales audiovisuales - noticias, páginas web, videos, etc. Los documentos son un recurso para reconstruir el esqueleto de una determinada política pública, haciendo énfasis en aspectos tales como cuáles son sus objetivos, cómo se desarrolla, qué cambios se hacen, cómo se implementan esos cambios, etc. (Sanz, 2013). Esta técnica es utilizada para el análisis de la normativa y de los documentos oficiales referidos al espacio escolar, vigentes durante el período bajo análisis, tanto a nivel nacional como provincial. Además se recurre a ella para el análisis del Tríptico de la Imaginación como parte de la política cultural implementada por el gobierno provincial.

En lo que respecta a la órbita nacional, se tienen en cuenta los siguientes: Ley de Educación Nacional N° 26. 206 (2006), “Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar” (1998), Programa Nacional 700 Escuelas y sus correspondientes Manuales (I, II y III) (s.f.), Taller “Re pensar las escuelas” (2005) y Censo Nacional de Infraestructura Escolar (2008).

En lo que hace a la esfera provincial se abordan los documentos: “Obra pública para la cohesión social” (2011), “Santa Fe en obras 2008 - 2009” (2009), “Informe de Gestión 2011 – 2015” (s.f), Resoluciones del Ministerio de Educación N° 1655, 1290 y 1924, “Programa de Formación. Ronda de Palabras” (s.f.), “Imaginemos una escuela que genere ganas de quedarse más tiempo” (s.f), “Ampliación gradual de la jornada escolar” (s.f.), “El Molino, Fábrica Cultural” (s.f.), “La Esquina Encendida, con los jóvenes para todos” (s.f.) y “La Redonda, Arte y Vida cotidiana” (s.f.). Asimismo se recurrió al sitio oficial del Gobierno de la Provincia de Santa Fe.

La entrevista es una técnica de recopilación de información que consiste en una conversación con informantes clave para comprender las percepciones que tienen los entrevistados sobre un fenómeno determinado (Sanz, 2013). Tiene por objetivo entender las perspectivas que tienen los entrevistados con respecto a sus experiencias o situaciones, a partir de sus propias palabras (Taylor y Bodgan, 1987). Para el caso del análisis de políticas públicas, la entrevista permite recabar información acerca de cómo se llevó a cabo un proceso decisorio, cuáles son los conflictos internos y los diversos puntos de vista así como también las expectativas y percepciones de los actores. La misma tiene la ventaja de actuar como complemento a otras técnicas, permitiendo el contraste o contrapunto con los datos obtenidos y así facilitar la comprensión de los mismos (Valles, 1999). Las entrevistas fueron realizadas a determinados actores del plano provincial que se consideran clave en el proceso de formulación de la política para el espacio escolar. Ellos son el Director Provincial de Infraestructura y Equipamiento Educativo, dependiente del Ministerio de Educación, y el Director de la Unidad de Proyectos Especiales, ubicada bajo la órbita del Ministerio de Obras Públicas y Vivienda.

La investigación se vale de fuentes primarias y secundarias. Las fuentes de carácter primario refieren a cualquier tipo de indagación en la que el investigador analiza la información que él mismo obtiene, mediante la aplicación de una o varias técnicas de obtención de datos, mientras que las fuentes de carácter secundario tienen que ver con el análisis de datos recabados por otros investigadores, con anterioridad al momento de la investigación (Cea D'Ancona, 1996). En este caso, las fuentes primarias remiten a los datos producidos a partir del análisis documental y de las entrevistas, mientras que las secundarias se relacionan fundamentalmente con los aportes proporcionados por la investigación de Espinoza (2016), a partir de la cual se obtuvieron datos referidos a la normativa y documentos oficiales tanto de la esfera nacional como provincial, a ciertas líneas de acción y a la organización de algunas de las áreas del Gobierno de la Provincia de Santa Fe involucradas en la política para el espacio escolar durante el período en estudio.

El trabajo se compone de una introducción y cinco capítulos.

La Introducción da cuenta de la situación problemática y especifica las preguntas y los objetivos de la investigación. Precisa además la metodología, evidenciando la perspectiva metodológica, las técnicas y las fuentes utilizadas para desarrollarla. Por último, anticipa al lector los diferentes apartados del trabajo, así como su orden y una breve descripción de su contenido.

El Capítulo I presenta, en primer término, un estado del arte. Allí se recuperan aquellos trabajos provenientes tanto del campo de la educación como de la arquitectura que constituyen antecedentes y representan aportes valiosos a la hora de llevar adelante la investigación. En segundo lugar, se desarrolla el marco teórico de referencia, dando cuenta de las principales claves conceptuales sobre las que se sostiene el trabajo.

El Capítulo II realiza, por un lado, un breve repaso por la historia de la educación haciendo hincapié en la configuración del espacio escolar durante la modernidad. Dicho período es entendido como aquél en el que se definieron determinados rasgos que persisten en la actualidad. Además, lleva a cabo un recorrido por los principales postulados del movimiento de renovación pedagógica conocido como Escuela Nueva, de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, deteniéndose en sus ideas acerca del espacio escolar. Finalmente, tiene como propósito la descripción de la situación nacional en lo que respecta a normativa, disposiciones y programas referentes al espacio escolar, vigentes durante el período comprendido en el estudio.

El capítulo III constituye el apartado central del trabajo ya que hace foco en la política educativa provincial durante el período 2007 - 2011. Aborda el análisis de las diversas líneas de acción y los programas referidos al espacio escolar, así como de las diferentes áreas gubernamentales encargadas de su formulación. Al mismo tiempo, indaga acerca de las ideas sobre el espacio escolar presentes en la política.

El capítulo IV tiene como finalidad, en primer lugar, la caracterización general del “Tríptico de la Imagenación”, enmarcado en la política cultural impulsada por el Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe, durante el período 2007 – 2011, haciendo énfasis en su propuesta pedagógica. En segundo término, se propone profundizar acerca de la dimensión espacial del Tríptico y delinear algunos posibles cruces y relaciones en torno al modo de concebir el espacio escolar por la misma gestión.

El capítulo V da cuenta de las reflexiones finales de la investigación, poniendo el eje en el aporte que la misma representa para el campo de las políticas públicas para la educación. Asimismo, comparte con el lector aquellos interrogantes que surgen a partir de su desarrollo y que abren posibles caminos para seguir a futuro.

Capítulo 1_

Antecedentes y claves conceptuales.



Antecedentes

Los trabajos que tienen como objeto de estudio al espacio escolar no abundan y, menos aún, aquellos que se dedican al análisis de las políticas para el espacio escolar. Esto es así porque se trata de un tema que durante mucho tiempo ha sido bastante marginal en la investigación educativa.

Sin embargo, es posible hallar en el plano nacional algunos aportes valiosos provenientes del campo de la educación, que constituyen un primer grupo, y del campo de la arquitectura, que conforman un segundo grupo. En lo que respecta a éstos últimos, se toman como antecedentes aquellos que brindan herramientas que sirven para pensar el espacio escolar desde la arquitectura, dejando en claro que la categoría de espacio tal como se entiende aquí va más allá de los aspectos arquitectónicos. Asimismo, se recuperan algunos estudios que han hecho un especial énfasis en vincular la arquitectura educativa con la educación y con las políticas públicas.

En el primer grupo, encontramos el trabajo denominado “Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias” (Castro, 2015) el cual se dedica al abordaje de lo que la autora denomina las políticas educativas de espacialidad y de las prácticas espaciales de los sujetos en las instituciones escolares. Partiendo de la idea de que la espacialidad escolar no es neutra sino que habilita u obtura determinados aprendizajes, favorece ciertas ideas y concepciones de poder y que ejerce un papel activo en los procesos de transmisión - aunque no siempre consciente - el estudio se basa en cuatro interrogantes centrales que organizan su estructura. Los mismos refieren a cómo el espacio es conceptualizado desde las ciencias sociales y la pedagogía, a la manera en que la escuela se fue conformando como espacio, a cómo se diseñan e implementan las políticas de espacialidad y, finalmente, al modo en que se desarrolla la experiencia de los sujetos en los espacios escolares. Entendiendo al espacio como componente de una forma escolar que permanece en el tiempo, la investigación - mediante el estudio de casos de la ciudad de Córdoba - pretende aportar herramientas para el análisis de la espacialidad en las instituciones escolares y en las políticas educativas.

Dentro de este grupo hallamos también el aporte de “¿Pedagogía vs. Arquitectura?” Los espacios diseñados para el movimiento” (Toranzo, 2007). En esta investigación la

autora, partiendo de la premisa de que el espacio no es considerado parte del currículum en la escuela, conformando sin embargo un currículum oculto o silencioso, se pregunta por la relación entre arquitectura escolar y pedagogía. A través de la historia y las políticas de las construcciones escolares a nivel nacional, intenta visibilizar los cruces y tensiones entre ambas disciplinas, haciendo especial hincapié en la histórica preeminencia de los espacios cerrados frente a los espacios abiertos en los edificios escolares.

En este primer grupo, merecen también una mención especial aquellas contribuciones provenientes de las investigaciones que abordan el aula, espacio escolar por excelencia. Entre ellos, el estudio denominado “La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar” (Caruso y Dussel, 2003) debe ser destacado. Allí, los autores intentan mostrar cómo se pensó desde la pedagogía al aula, a la disposición del espacio, a sus rituales y costumbres, a sus modos de interacción y de comunicación. A partir de la idea de que el aula es una invención de Occidente en el siglo XIX y de que ésta es la época en la que se estructuran gran parte de las prácticas pedagógicas contemporáneas, los autores realizan un análisis histórico acerca de cómo la pedagogía ha colaborado en dar forma y cuerpo a las escuelas tal como las conocemos hoy. En este marco, reflexionan sobre el espacio aula y sobre las costumbres heredadas en torno a sus usos y disposiciones, al tiempo que invitan a habitarla de nuevas formas, considerando alternativas y márgenes de maniobra.

Finalmente, una línea de investigación que no se puede desconocer dentro de este grupo es la que aborda la cuestión de la estética escolar. En este sentido, un trabajo exponencial es “Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar (1870 – 1945)” (Pineau, 2014). En este texto, distintos autores abordan la dimensión estética del proceso de escolarización, los modos en que la escuela educa lo sensible y las sensibilidades, a través de operaciones que producen ciertas distinciones y jerarquías.

El estudio se ocupa de la dimensión estética del proceso de escolarización, entendiéndola como un componente central de la historia de la educación del país. La obra sostiene que el sistema educativo argentino atendió las tensiones propias de la modernización imponiendo determinados patrones de valoración y argumenta que

indagar acerca de ello permite hacer visible el modo a través del cual el sistema educativo definió una propuesta estética.

En el segundo grupo, resulta destacable el aporte realizado por la investigación titulada “Arquitectura educativa y políticas públicas en Santa Fe (2007 – 2011)” (Espinoza, 2016). En la misma, la autora analiza las características de la arquitectura educativa desarrollada desde la esfera estatal, específicamente, sus modos de producción y de comunicación, al tiempo que indaga las relaciones entre arquitectura y Estado durante el período bajo estudio. La investigación resulta de especial relevancia puesto que realiza un análisis detallado - en un espacio y en un tiempo coincidente con el presente trabajo - de las líneas de acción llevadas a cabo por la gestión y de la estructura estatal encargada de la arquitectura escolar.

También dentro de este grupo el estudio llamado “La arquitectura escolar moderna: interferencias, representación y pedagogía” (Cattaneo, 2015) es de relevancia puesto que la autora pone el énfasis en las interferencias entre arquitectura y pedagogía, partiendo de las relaciones entre la arquitectura escolar moderna y la pedagogía, y centrándose en aquellos casos en donde los proyectos y edificios escolares se presentan como afirmación de ciertas ideas pedagógicas. La autora apuesta así a la construcción de un reservorio sobre los vínculos entre modelos arquitectónicos y pedagógicos aplicados a los edificios escolares, que permita proyectar espacios desde la arquitectura y situaciones desde la pedagogía en la actualidad.

Claves conceptuales

El presente trabajo se inscribe en el abordaje de la gramática escolar, poniendo el foco sobre el espacio como una de sus dimensiones constitutivas. Por lo tanto, gramática y espacio escolar son dos conceptos centrales para la investigación. También lo es el de política pública.

El término *gramática escolar* fue acuñado originalmente desde la historia de la educación por Tyack y Cuban (2001) para referir a la continuidad y persistencia de ciertas estructuras y reglas que organizan la educación. Estas regularidades incluyen

prácticas muy familiares propias de la escuela moderna tales como la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un sólo docente. Los autores argumentan que, del mismo modo que un hablante interioriza las reglas gramaticales de una lengua, los miembros de las escuelas manejan - de manera muchas veces inconsciente - un conjunto de normas explícitas e implícitas que regulan su funcionamiento. Éstas constituyen el “núcleo duro” de la escolaridad, el cual permite explicar el carácter estable y resistente al cambio de ciertas prácticas al interior de las escuelas.

Con el término gramática entonces, nos referimos a determinados aspectos de la forma escolar moderna que, más allá de sus posibles variaciones, constituyen su identidad:

Entre otros, elementos como la organización del tiempo y del espacio escolar; las modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos en la escuela; la definición de las posiciones de saber y no saber; las formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza; las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes, han sido identificados como prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables que constituyen lo que algunos autores han denominado *gramática escolar* o *componentes duros del formato escolar (...)* (Baquero, Dicker y Frigerio (comps.) 2013, p. 8).

Podemos identificar distintas dimensiones que constituyen la gramática de la escuela moderna. Proponemos agruparlas en las categorías de tiempo, sujetos, saberes y espacio.

El tiempo escolar es un tiempo esencialmente pautado, reglado, prescripto y, por ende, previsible. La temporalidad está marcada por la uniformidad, es de carácter limitada y predeterminada para cada tipo de actividad.

Siguiendo a Escolano (2000), decimos que los tiempos escolares constituyen marcos para la regulación de los comportamientos de la infancia y son a la vez mecanismos de control institucional. Ellos configuran un orden escolar uniforme y rígido que induce comportamientos disciplinarios. Se trata de tiempos cíclicos que, en su repetición, permiten ritualizar las actividades educativas, llegando a internalizarse como una

cronología natural. Estos tiempos regulan no sólo el funcionamiento de la institución sino también las biografías de los individuos.

De acuerdo con Palamidessi (2006), el fenómeno de educación de masas supuso la invención de una cierta cantidad de cuadros. Estos cuadros se articulan sobre determinadas formas de distribución del tiempo y de las ocupaciones. Partiendo de esta idea se puede ver que, estructurando todo plan de estudio, horario y programa escolar, siempre opera una cuadrícula del tiempo y de las ocupaciones perfectamente delimitado.

Tanto el establecimiento de los horarios como el del calendario representan elementos estructurantes de la escolarización y forman parte de la cotidianeidad de la vida de las escuelas. No se trata de una grilla funcional y mecanicista, sino más bien de un conjunto de valoraciones sociales y culturales que se reflejan en ella. La duración de la jornada escolar, el orden asignado a las disciplinas y el establecimiento de los recreos son algunos de los elementos que forman parte del cronosistema escolar. La definición de éstas pautas temporales trae consigo la pretensión de mantener a los sujetos en constante actividad y que ésta a su vez este sumamente reglada (Tell, 2016).

El sujeto clave de la escuela es la infancia. De acuerdo a Vincent, Lahire y Thin (2008), la manera dominante de considerar a los niños en la modernidad, como objeto de acciones específicas, resulta de la relación surgida con la forma escolar. Eso implica la constitución de la infancia como categoría particular de sujetos separados y susceptibles de un trato especial, esto es, la educación.

A ello agregamos la idea de que no se trata de cualquier infancia, sino una que es definida como incompleta, imperfecta, moldeable y dependiente. Según Narodowski (1994) la pedagogía de la modernidad definió una infancia discriminada a partir de la constatación de un conjunto de carencias ya que ésta no posee la autonomía ni el buen juicio propio de las personas adultas.

De acuerdo con Cuesta (2005) la pretensión de una escuela universal, nacional y obligatoria requirió la definición de lo que podríamos llamar un “estatuto de la infancia”. Las condiciones de improductivo, irresponsable y aprendiz constituyeron piezas clave en el proceso de infantilización y escolarización de una parte creciente de la población de las sociedades capitalistas. Por todo ello, los niños y niñas son obligados a salir del

seno familiar e ingresar en unas instituciones diseñadas para formarlos y contenerlos en su ineptitud.

Retomando a Narodowski (1994) asistimos a un proceso de operación sobre la infancia a partir de lo que podría definirse como un dispositivo de secuestro del cuerpo infantil. En este contexto, la vigilancia, el control y la disciplina impartida sobre los cuerpos y sobre los comportamientos, representan elementos fundamentales de la pedagogía moderna. Dentro de esta, la normalización del cuerpo infantil y la homogeneización del desarrollo de la infancia representan cuestiones cruciales.

La definición de una infancia como sujeto que requiere ser educado supuso, a su vez, la conformación de un cuerpo de especialistas. La figura docente requirió una formación profesional con saberes específicos, dando como resultado un conjunto de sujetos preparados para enseñar a los infantes. La relación que opera entre ambos es esencialmente de tipo asimétrico y marcada por la definición de roles jerárquicos.

Los saberes definidos como elementales en la escuela moderna son seleccionados, sistematizados y clasificados. Éstos se organizan dentro del currículum y están basados en gran medida en el supuesto de la cultura letrada, apoyándose en tecnologías como la imprenta, la página y el libro.

A propósito del libro, Narodowski (1994), retomando la obra de Comenius, explica que la uniformidad pretendida en el seno de la escuela moderna implica homogeneidad en los contenidos, los cuales deben ser estipulados y programados. En ese marco, el libro de texto aparece como un aliado estratégico. Tal es así que, aún hoy, ningún otro medio de comunicación ha podido suplir a este dispositivo en el que texto e imagen se suceden ordenando la cotidianidad de la trasmisión de saberes en la escuela.

Según Popkewitz (1994), escolarizar es imponer unos determinados patrones de conocimiento y, por ende, es una forma de regulación social. Entre el gran abanico de posibilidades acerca de qué y cómo enseñar, se realiza una selección de ciertos estilos de razonamiento que guían y organizan los sucesos diarios de la escuela.

Asimismo, aquellos saberes que se adquieren en la escuela no tienen que ver sólo con determinadas disciplinas, sino además con ciertas actitudes y disposiciones. La selección de algunos contenidos, y no de otros, trae consigo reglas que guían a los individuos a la hora de aplicar ese conocimiento en el mundo. El currículum aparece

entonces como un conjunto de directrices que proporcionan orden y disciplinan la subjetividad en una determinada dirección.

Otra cuestión relevante para atender con respecto a los saberes es que las disciplinas escolares, para Popkewitz (1994), aparecen como recortes imaginarios que no necesariamente representan ni se condicen con el mundo que está fuera de la escuela. El conocimiento escolar, de algún modo, reformula el conocimiento disciplinar para adaptarlo a los tiempos escolares y a las concepciones sobre la infancia. Ello conlleva una disociación entre este tipo de conocimiento - que presenta un alto nivel de abstracción - y el contexto social.

El *espacio escolar* es concebido en la modernidad esencialmente como cerrado y aislado, un espacio designado específicamente para la infancia, ahora separada del resto de la sociedad y confiscada a un lugar en particular.

De acuerdo con Antelo (2013), problematizar el formato escolar deteniéndose en su dimensión espacial puede ser de utilidad, al tiempo que sostiene que el análisis del espacio se torna cada vez más relevante para la reflexión pedagógica.

Al ocuparnos del espacio escolar, partimos de la idea de que no estamos haciendo referencia a un contenedor pasivo y neutro, vacío de significados y contenido, sino que, por el contrario, el espacio posee una dimensión educativa. El espacio de alguna u otra manera condiciona, esto es, facilita o dificulta, hace posible o imposible ciertas interacciones y comunicaciones en el aula y en la escuela (Viñao, 2008).

De este modo, la dimensión espacial de la actividad educativa no es un aspecto tangencial o anecdótico de la misma. Al igual que la dimensión temporal, es un rasgo que forma parte de su naturaleza, es parte fundamental de ella. El espacio educa, tanto si está dispuesto para tal fin como si no lo está. El espacio escolar entonces:

Es un programa, una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores... unas marcas para el aprendizaje (...) y toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aún ideológicos (...) un elemento significativo del currículum, una fuente de experiencia y aprendizaje. Más aún la arquitectura escolar, tal y como la definió G. Mesmin, puede ser considerada incluso como una forma silenciosa de la enseñanza (Escolano, 1993 citado por Viñao, 1998 p. 82).

El análisis del espacio escolar implica atender a sus estructuras materiales pero también a su dimensión simbólica, esto es, a las actividades que allí se realizan, a la disposición del mobiliario, a las relaciones que existen entre los distintos espacios dentro de una misma institución y a las interacciones que se producen entre los sujetos, entre otras. Es preciso analizar la configuración arquitectónica y la ordenación espacial de las personas y objetos, así como los usos y las funciones que tienen lugar en dichos ámbitos:

El edificio escolar, sus diversos espacios, los muros, las paredes, ventanas, puertas y muebles, junto con los rincones exteriores, jardines y espacios abiertos son elementos activos que conforman la experiencia de la escuela y la comprensión de la educación (Burke, 2005 citado por Viñao, 2008, p. 17).

La disposición del espacio representa un elemento significativo del currículum, más allá de que quienes lo habiten sean conscientes de ello o no. Esa disposición supone una determinada distribución y asignación, entre varias posibles, de usos y funciones a ciertos espacios (Viñao, 1993).

Por lo dicho hasta aquí, sostenemos que es fundamental la concepción que se tenga del espacio y de lo que el mismo produce, posibilita u obtura en el aprendizaje. Se trata de hacer hincapié en una dimensión hasta ahora escasamente abordada:

No se ha contemplado con interés, frecuencia y rigor la dimensión cualitativa del espacio escolar, sino que tradicionalmente se ha estudiado el espacio a través de las medidas mínimas por alumno, es decir teniendo en cuenta la cantidad del espacio y no su calidad (Toranzo, 2008, p. 9).

Históricamente, la cuestión del espacio escolar estuvo asociada a su extensión, por ejemplo, a la cantidad de metros cuadrados necesarios por alumno, y no a sus dimensiones simbólicas, esto es, a los aspectos referentes a la comunicación e interacciones dentro del espacio y a la posibilidad de movimiento del cuerpo. De acuerdo con Quinceno Castrillón (2009) es justamente en estos aspectos en donde

debemos puntualizar: la disposición de los cuerpos, los usos del pupitre, las distribuciones del mobiliario y las relaciones de los sujetos con el espacio.

Por su parte, Chiurazzi (2013) argumenta que los espacios reflejan en todos los casos una actitud, que puede ser permeable o introvertida, transparente o hermética, activa o contemplativa, sensible o indiferente, de control o de libertad. Los espacios performan a los sujetos y tienen siempre un valor simbólico, es por ello que el edificio escolar habla de la institución que alberga y, aunque lo haga de manera silenciosa, se hace oír. Su lenguaje es sutil, aunque siempre perceptible y, si bien muchas veces está ausente de los planes oficiales, cada decisión, desde las aparentemente menos trascendentes a las más visibles, señalan una posición.

Asimismo, la autora sostiene que, por lo general, los edificios escolares preocupan una vez construidos y - en la mayoría de los casos - una vez mal construidos al tiempo que sostiene que, si se asume su importancia, la preocupación debería ser previa. Argumenta que abundan los textos sobre la incidencia del espacio en el proceso pedagógico mientras que cientos de “obras de infraestructura” plagan el sistema educativo.

De acuerdo con Escolano (2000), el espacio escolar puede ser analizado como un orden conformado según reglas y formas que comportan sentido y que, por consiguiente, transmiten una determinada cultura.

La arquitectura escolar, además de diseñar espacios educativos desde supuestos funcionales, ordenados para servir de soporte al conjunto de acciones que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje, constituye en sí misma una escritura, esto es, un texto dotado de significaciones. Así, tal como se dijo anteriormente, el espacio escolar no es un contenedor neutro en el que se instala la educación formal, ni un escenario reducido a asegurar el desarrollo de disciplinas. La arquitectura es también, considerada en su propia expresividad, una mediación pedagógica, un programa educador.

La escuela, desde la perspectiva que propone el autor, es un “objeto-huella” que manifiesta no sólo pautas de organización pedagógica, sino contenidos de cultura y diversos signos estéticos, sociales e ideológicos. Estos signos no siempre son visibles en una mirada superficial de los espacios, pero la deconstrucción de las

representaciones que subyacen en estos “objetos-huella” sí permite develar algunas claves de la “estructura ausente” que informa su arquitectura (Escolano, 2000).

Por último, sostiene que el edificio escolar ha ido incorporando signos y símbolos que le aseguran una identidad inequívoca y que transmiten determinados mensajes de común significado para las personas que han sido educadas en el mismo o análogo espacio. La arquitectura escolar ha dado origen a toda una serie de invariantes que pueden ser analizadas como un texto que transmite imágenes de firmeza, orden, armonía, seguridad o belleza, entre otros. Estas invariantes pueden adoptar diferentes estilos, pero como sistema constituyen todo un discurso con sentido (Escolano, 2000).

Como se especificó en el capítulo precedente, la investigación se ocupa de analizar de qué modo la política educativa se ocupa del espacio escolar. Por lo tanto, el estudio se inscribe en el campo del análisis de las políticas públicas.

De acuerdo a una definición ya clásica, una *política pública* es un comportamiento propositivo, intencional, una acción con sentido y es al mismo tiempo un proceso, que involucra un conjunto complejo de decisores y de operadores (Aguilar Villanueva, 1996).

Si bien es cierto que existen diversas definiciones de política pública, es posible reconocer en todas ellas ciertos componentes comunes. El primero hace referencia al componente institucional, esto es, la política es siempre decidida por una autoridad formal y legalmente constituida en el marco de su competencia. El segundo remite al componente decisorio, ya que la política es una secuencia de decisiones dadas como respuestas a problemas y necesidades. El tercero indica que la política presenta un elemento comportamental, porque implica siempre un curso de acción, el cual puede deslindarse en dos: el curso de acción deliberadamente diseñado y el curso de acción efectivamente seguido. Finalmente, se señala que la política es un campo de actividad gubernamental, entre el que se destaca aquí a la política educativa. En suma, supuesta su institucionalidad, la política pública es: el diseño de una acción intencional, el curso que toma esa acción como resultado de la suma de decisiones e interacciones que conlleva, y los hechos reales que dicha acción produce (Aguilar Villanueva, 1996).

Dentro de las políticas públicas, podemos definir a la política educativa como el conjunto de acciones del Estado vinculadas a las prácticas educativas que atraviesan a

toda la sociedad, y como el modo a través del cual el Estado resuelve la producción y la distribución de conocimientos y reconocimientos (Imen, s.f.). Complementando dicha definición, se entiende a la política educativa no sólo como un conjunto de marcos legales y directrices de actuación, sino también como la expansión de ideas y valores que, paulatinamente, fijan unas preocupaciones y un lenguaje, estableciendo un programa político e ideológico (Contreras, 1997).

Las investigaciones dentro del campo de la política educativa contemplan diferentes dimensiones de ese objeto: el análisis del proceso de formulación de la política; el contenido propiamente dicho de la política o del programa (discurso de la política); los procesos de implementación o interpretación de la política o programa en el contexto de práctica (escuelas, salón de clases, etc.) y la evaluación de la política, que puede abarcar análisis de resultados y consecuencias (Jefferson, 2015).

En el presente estudio, el foco está puesto principalmente en el proceso de formulación de la política y en su contenido, vinculados a las líneas de acción elaboradas, a las áreas gubernamentales involucradas y a las ideas presentes en ella. De este modo, se lleva a cabo un análisis del diseño de la política, teniendo en cuenta los aspectos anteriormente señalados.

De acuerdo con Hall (1993), las ideas son fundamentales para la formulación de la política. Esto es así porque quienes tienen a cargo su elaboración trabajan con un marco de ideas y normas que determinan la naturaleza misma de los problemas que deben solucionar así como los objetivos y los instrumentos necesarios para alcanzarlos. Por todo ello, el análisis aquí propuesto apunta a realizar no sólo una descripción sino también una interpretación acerca de las pretensiones de la política y de los argumentos que la justifican (Bueno y Osuna, 2013).

Capítulo 2_

Pasado y presente del espacio escolar.



Espacio escolar y su configuración en la modernidad

Partiendo de la premisa de que la escuela no es la forma natural sino una de las formas posibles que triunfó por sobre otras - logrando imponerse como hegemónica - se realiza una caracterización, a grandes rasgos, del proceso de conformación del espacio escolar en la modernidad. Dicho período es considerado como un momento histórico de especial relevancia para la configuración de la escuela en general y del espacio escolar en particular (Castro, 2015).

Siguiendo a Pineau (2013), sostenemos que la escuela, como tal, es un tipo de forma educativa específica, artificial, acuñada en Europa Occidental durante los siglos XVII y XIX. Asimismo, se puede decir que, en el lapso de tiempo que va desde las décadas de 1870 hasta 1980, el predominio de la escuela como proyecto político y social y como forma educativa hegemónica en todo el mundo fue casi total, constituyendo una de las marcas de la época. En palabras del autor:

La escuela aparece así como la hija de la República, hija del Capitalismo, hija de la Cultura Letrada, hija de la Nación o hija de la sociedad burguesa, entre otras maternidades y paternidades posibles. En su conjunto, todas ellas resaltan su carácter moderno y modernizador (...) (Pineau, 2013, p. 33).

Existió una íntima relación entre modernidad y escuela, siendo esta última uno de los mayores motores de la modernización, a la vez que una creación de ella. La institución escolar fue, al mismo tiempo, una máquina homogeneizante. Según Fattore (2014), si bien la modernidad representó una ruptura con el pasado, ella tuvo que inventar sus propias tradiciones y, en el contexto de construcción de los Estados modernos, las escuelas fueron instrumentos necesarios para asegurar identidad y cohesión social.

La escuela moderna aparece como el ensamble de una serie de dispositivos configurados históricamente, donde diversas piezas se fueron articulando, dando lugar a una amalgama no exenta de contradicciones. Entre esas piezas se destaca el uso específico del espacio y el tiempo. Así, ciertas ideas fueron consolidando un pensamiento moderno que ayuda a comprender cómo se originaron determinados

modos de organización de las escuelas y, específicamente, del espacio escolar (Castro, 2015).

De acuerdo con Viñao (2008), la configuración del espacio escolar como un espacio social e institucionalmente acotado y definido, estable, específico, autónomo y con nombre propio ha estado ligada, en los siglos XIX y XX, a la formación de los Estados modernos y de los sistemas educativos nacionales, así como a la extensión de la escolarización y de la obligatoriedad escolar. Desde el aula universitaria medieval, el espacio escolar ha conocido diversas formulaciones pedagógica – espaciales. A esta variedad de formulaciones le corresponde una variedad de disposiciones del mobiliario y usos de dicho espacio, así como lo relativo a la movilidad y ubicación de los docentes y de los alumnos.

Siguiendo a Escolano (2000), podemos observar en la modernidad una cierta predilección por el espacio cerrado, patrón común a instituciones para indigentes, delincuentes y locos, así como las destinadas a acoger y moralizar a los “menores”. Al tiempo que los niños empiezan a ser considerados como sujetos de un trato especial, diferente al resto de la sociedad, comienzan a proliferar distintas instituciones dedicadas a su tutela en espacios cerrados, destinados a su preservación y formación. El espacio escolar se constituye entonces a partir del encierro y la separación con el resto del mundo, al igual que el monasterio y el templo antiguo, separación que se justifica en una función de conservación del saber. Este rasgo es denominado por Pineau (2001) como la matriz eclesiástica de la escuela. La escuela hereda del monasterio además su condición de “espacio educativo total”, esto es, la condición de ser una institución donde la totalidad de los hechos que allí se desarrollan son, al menos potencialmente, educativos. Esta constitución física y simbólica de los espacios educativos, se va consolidando durante los siglos XV y XVI. El espacio cerrado constituye así una forma de lo educativo que tiene sus raíces en épocas previas a la modernidad y que se fue fortaleciendo en el transcurso de la historia.

Según Viñao (2016), tres han sido las tendencias dominantes en la configuración del espacio escolar: su estabilidad, su independencia y su especificidad. La institución escolar ha tendido a ocupar espacios cada vez más estables, físicamente separados de cualquier otra institución y específicamente contruidos para tal fin.

Así, el paso de los espacios de socialización difusos e itinerantes de las sociedades primitivas a la educación como forma de socialización institucionalizada, supuso la aparición de lugares no sólo cerrados sino también específicos. Ello determinó la conformación de lugares dedicados de manera estable a la enseñanza y, posteriormente, de espacios diseñados, construidos y utilizados exclusivamente para tal fin. La ubicación autónoma y separada en un edificio propio para la educación constituyó el origen de la arquitectura escolar, es decir, de una arquitectura específica que hace posible la identificación como escolares de ciertos edificios que presentan señas y marcas propias.

La escuela constituye entonces un territorio acotado, de límites establecidos, con diversos grados de porosidad con relación al exterior e internamente parcelado en función de los usos y tareas que se realizan dentro del mismo. El espacio escolar, en su despliegue interno, deviene en un espacio esencialmente segmentado en el que el ocultamiento y el cierre pugnan con la visibilidad, la apertura y la transparencia, fundamentalmente por razones de vigilancia y control (Viñao, 2004). Será con la invención de la escuela graduada - donde varios docentes enseñan a alumnos agrupados por edad en grados supuestamente homogéneos distribuidos en aulas diferentes - cuando empieza a debatirse por arquitectos, médicos higienistas, pedagogos y docentes, no sólo qué espacios debería tener un edificio para albergar esta modalidad graduada, sino también cómo debería ser su organización interna (Viñao, 2004). Desde entonces, con el triunfo avasallante del método simultáneo y gradual sobre otras posibilidades en la segunda mitad del siglo XIX, el aula autónoma ordenó las prácticas cotidianas y la organización del espacio, del tiempo y el control de los cuerpos fue funcional a éste método (Pineau, 2001).

Así, la escuela graduada implicó profundos cambios en la distribución y usos del espacio y del tiempo, en la clasificación de los alumnos, en la graduación del currículum, en los modos de evaluación y en la organización y gestión de las escuelas, entre otros (Viñao, 2004). El predominio del método simultáneo, trajo consigo asimismo la difusión y consolidación del pupitre unipersonal (Viñao, 1993 – 94).

Espacio escolar y las críticas del escolanovismo

El movimiento de renovación pedagógica que nace a finales del siglo XIX y se desarrolla a principios del siglo XX, constituye una corriente educativa conocida como escolanovismo. Siguiendo a Palacios (1984), decimos que la misma se apoyó sobre los principios de la psicología del desarrollo y contó con una nueva filosofía de la educación como motor y con un gran número de educadores convencidos como medio de acción. Las reformas generales pretendidas por esta corriente fueron coincidentes con las grandes conmociones que atravesaron ciertos países durante las dos guerras mundiales. De este modo, la influencia del escolanovismo se hizo sentir con fuerza hasta la Segunda Guerra Mundial, ubicándose su auge en el período que va de 1900 a 1945. Movilizados por deseos de paz, los pedagogos de la llamada escuela nueva definían a la educación como el medio más eficaz para la resolución pacífica de los conflictos:

Con la misma convicción con que se recriminaba a la educación tradicional estar en el origen de las incomprensiones entre los hombres y las guerras entre las naciones, se aseguraba que la nueva educación sería capaz de formar para la paz, la comprensión y el amor (Palacios, 1984, p. 17).

Para esta época, la escuela no sólo seguía teniendo una serie de características viejas y quietistas sino que el advenimiento del positivismo le había dado a éstas formas consideradas autoritarias un toque “científico”. Había entonces un malestar que compartían muchos pedagogos puesto que la escuela era vista como artificial y no adaptada al proceso de crecimiento del niño (Caruso y Dussel, 2003).

En este contexto, la educación nueva surge fundamentalmente como una reacción a la educación tradicional. Frente a una pedagogía sostenida en una estructura piramidal, basada en la memorización, la competencia, el autoritarismo y la disciplina, los pedagogos escolanovistas ponen el acento en la infancia, centrándose en los intereses del niño y procurando potenciar su libertad, su autonomía y su actividad.

Con respecto a las características del movimiento, se puede decir que desde su origen fue amplio y conformado por posturas diversas ya que, si bien los distintos educadores

parten de bases similares o idénticas, cada uno enfatiza en determinados aspectos de la educación que considera necesario revisar. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, se nuclearon en organizaciones internacionales por la reforma educativa. En el estatuto de la Liga de 1921¹, se sintetizan sus principales postulados:

Preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano (Palacios, 1984, p. 18)

Se puede observar entonces una confianza plena en la naturaleza del niño. Frente al magistro centrismo propio de la educación tradicional, comienzan a cobrar relevancia la actividad de los niños, el respeto a sus intereses y la preocupación por su libertad. Por ello, los representantes de esta corriente propusieron reemplazar las técnicas coercitivas por otras que consideren y estimulen sus intereses y potencialidades (Palacios, 1984).

Como se mencionó anteriormente, la nueva pedagogía se apoya sobre una teoría de la evolución infantil que devino cada vez más elaborada. Mientras que la educación tradicional mira a la infancia como un estado de imperfección o incompleto, para el escolanovismo la infancia no es un estado de preparación sino más bien una etapa de la vida que tiene una finalidad en sí misma, regida por leyes propias y necesidades particulares.

Esta postura a favor del niño queda manifiesta a la hora de definir su educación. Así, se le otorga una importancia fundamental a la libertad pues se considera que el niño es libre y debe, por lo tanto, vivir y educarse en un ambiente de libertad. Este respeto otorgado al niño en particular se extiende también al grupo o clase, si bien el grado de autonomía y auto gobierno varía de acuerdo a los distintos pedagogos.

¹ En 1920 se creó la Liga Internacional de la Educación Nueva, que representó la institucionalización internacional del movimiento. En 1921 celebró su primer congreso en Calais en donde se aprobaron los principios de adhesión y los fines de la nueva asociación.

En síntesis, se puede decir que lo que este movimiento trajo consigo es la traslación del eje educativo, pasando del adulto al niño. Como consecuencia de ello, se espera que el docente juegue un rol distinto y en la escuela nueva su autoridad pasa por ser auxiliar del desarrollo espontáneo del niño. Asimismo, la cooperación y la solidaridad vienen a reemplazar el aislacionismo tradicional y las clases se entienden más como comunidades que como la suma de individualidades.

Otra de las modificaciones pretendidas por el escolanovismo la hallamos en los contenidos de la enseñanza, debido a que los educadores de esta corriente sostienen que las experiencias cotidianas son mucho más apropiadas para despertar el interés de los niños que las lecciones ofrecidas por los libros. En este sentido:

Buena parte de estos educadores creían que lo más importante del aprendizaje tenía lugar fuera de las aulas - en la vida - ; si a esto se le une que se buscaban experiencias vividas y directas, que se anhelaba lo imaginativo y lo intuitivo mucho más que lo racional, se comprenderá perfectamente que muchos educadores se vieran impulsados a salir de la escuela para buscar, en contacto con la naturaleza, nuevos contenidos para la enseñanza (Palacios, 1984, p. 20).

Las propuestas del escolanovismo, si bien tuvieron su origen en países europeos, hicieron mella en el continente latinoamericano. De acuerdo con Puiggrós (2006) el positivismo estaba en caída libre en la escena política e intelectual de Latinoamérica alrededor de 1910 y, al mismo tiempo, crecían alternativas pedagógicas de carácter espiritualistas y antipositivistas.

En Argentina, los representantes de este movimiento se ubicaron en contraposición a los pedagogos normalizadores. Los normalizadores fueron quienes, hacia fines del siglo XIX, impusieron un modelo de enseñanza y aprendizaje que tuvo vastas repercusiones; este modelo es el de la instrucción pública, basada en una pedagogía uniformadora y disciplinadora. Fueron quienes construyeron los pilares del sistema educativo argentino y sentaron las bases de los planes de estudios, los edificios escolares y los textos pedagógicos. Además, aplicaron su concepción del vínculo pedagógico y definieron las pautas de la relación entre docentes y alumnos (Caruso y Dussel, 2003).

Los principios y las experiencias de la escuela nueva fueron publicados por “El Monitor de la Educación”, la revista oficial del Consejo Nacional de Educación y, además, el escolanovismo tuvo sus propios medios de difusión, entre los que se destaca la revista “Nueva Era”, así como sus adeptos y representantes nacionales.

El movimiento comenzó a gestarse de la mano del nacimiento del sindicalismo docente. A modo de ejemplo, se puede citar el caso de Florencia Fossatti, luchadora por los derechos de los docentes y, al mismo tiempo, una de las que introdujo las ideas de Montessori y Decroly, entre otros, a la escena pedagógica argentina. Durante este período, la problemática educativa estuvo signada por las demandas de participación en la planificación e implementación de políticas educativas y los docentes se dedicaban a escribir artículos de protesta contra la burocracia y a favor de una educación democrática (Puiggrós, 2006).

Cabe destacar que el antimetodismo, el espiritualismo y el participacionismo que habían avanzado durante la etapa conservadora tenían con el gobierno de Irigoyen (1916 - 1922) mejores condiciones para impulsar reformas. Si bien la inercia del sistema tendió a la burocratización y a la reproducción de la normalización, la apertura democrática ofreció un marco para que proliferaran nuevas ideas pedagógicas. Así, para 1918 se vivía un clima de reforma que abarcaba distintos sectores del sistema educativo, desde los jardines de infantes hasta la universidad.

Volviendo a las características generales del movimiento y, en lo que refiere específicamente al espacio escolar, cabe destacar que el movimiento de la escuela nueva abarcó vastas expresiones y propuestas. Lo común a ellas fue que todas marcaban una gran distancia con el aula de forma frontal y global, a la que veían como un obstáculo para el desarrollo de los niños. Así, el aula homogénea y rígida fue uno de los ejes centrales de la crítica escolanovista.

En la premisa que sostenía que la escuela debía adaptarse al niño, residía un gran potencial para organizar el aula de una manera diferente. Por ello, hallamos propuestas que contienen elementos novedosos tales como el trabajo en grupo - que implicaba modificar el sistema de bancos atornillados al suelo, enemigos del movimiento - y la idea de que la posición central del docente debía dar lugar a las actividades de los niños:

Dentro de la gran variedad de propuestas de los escolanovistas hubo diversos énfasis en desestructurar el aula y el rol docente tradicionales, en devolver al niño su iniciativa y su espontaneidad, pero todas estas propuestas intentaron otorgarle la centralidad de lo que pasaba en el aula.

Sin embargo, esta centralidad no significa que no hubiera formas sutiles de influencia (Caruso y Dussel, 2003, p. 31).

Dentro de esta diversidad de iniciativas, fue Montessori - formada en el campo de la medicina - quien planteó que el espacio educativo debía ser simplificado, para lo cual propuso la construcción de un mobiliario adecuado al tamaño de los niños y la simplificación de todas las barreras físicas que pudiera haber en el espacio.

Por su parte, Decroly – perteneciente al mismo campo - produjo una propuesta de aula organizada alrededor de “centros de interés” diferentes para cada edad.

De este modo, la escuela nueva pretendía una estructura de comunicación diferente y una pluralización del espacio de enseñanza abriendo el juego a espacios como el taller, el aire libre y los centros de interés, entre otras propuestas, que dieron origen a una forma de gobierno diferente a la del método global. Esta forma de gobierno del niño adoptó posibilidades flexibles que hasta entonces eran desconocidas en el aula tradicional (Caruso y Dussel, 2003).

Así, los defensores de la escuela nueva instalaron al espacio escolar como un tema central de sus críticas y sus discursos, pasando a ser así un eje de disputa política, pedagógica y arquitectónica (Cattaneo, 2015).

El colocar al niño en el centro de la escena educativa, valorizando sus intereses y su autonomía trajo aparejado una centralidad de la experiencia y de lo vivencial, otorgándole prioridad al aire libre como escenario privilegiado. Ello implicaba una nueva relación con el edificio escolar y un nuevo modo de pensarlo, mejorando su distribución o innovando en su organización.

De este modo, la concepción humanista de la infancia del movimiento se extendía también a los edificios escolares, en contraposición a los edificios de escala monumental propios la educación tradicional. Como puntos clave del espacio escolar en el escolanovismo podemos mencionar: *la flexibilidad espacial, la integración al espacio*

exterior, la extensión del espacio interior al entorno inmediato, la identificación de instancias espaciales y programáticas de vinculación con la comunidad y (...) la atención a la escala del niño (Cattaneo, 2015, p. 109).

Todo ello como reacción a las jerarquías formales reflejadas en la simetría, el peso de los grandes muros y la escala monumental que indican la presencia estatal y la autoridad, la separación jerárquica de funciones y el ordenamiento del espacio como la suma de individualidades, descartando la posibilidad de las relaciones y respondiendo a un criterio positivista del conocimiento entendido como algo fragmentado y externo.

Los representantes de este movimiento sostienen que una pedagogía activa sólo es posible en ambientes que estimulen la experiencia, a diferencia de la situación de aprendizaje artificial y encierro propia de la pedagogía tradicional. Existen ejemplos materiales de los nuevos conceptos difundidos por el escolanovismo en oposición a los que debían ser superados, incorporando renovaciones espaciales y tipológicas y procurando la vinculación con el territorio. En ellos se emplearon determinados elementos y recursos de la escuela nueva, materializando sus ideales:

Tipologías abiertas y extendidas en reemplazo de los claustros; volumetrías simples y geométricas; tendencia hacia aulas de planta cuadrada; flexibilidad espacial; vínculos más estrechos con el aire libre a través de la integración del espacio exterior en tanto parte esencial del proyecto pedagógico; escala humana – casi doméstica – en detrimento de la escala monumental; cubiertas planas y aterrazadas; identificación de instancias espaciales y programáticas de vinculación con la comunidad; diseño integral y estandarizado que incluye mobiliario, aberturas, luminarias, herrajes y hasta juegos infantiles; previsión de distintas disposiciones del mobiliario en el proyecto; énfasis en la ventilación y asoleamiento en sintonía con la implantación en el terreno; preferencia por el empleo de materiales del lugar (Cattaneo, 2014 pp. 279 y 280).

En pocas palabras, los escolanovistas pretendían construir nuevos espacios, posibilitantes, flexibles, diversos y, fundamentalmente, capaces de ser apropiados por sus destinatarios los niños. Si bien fueron escasas las experiencias concretas que lograron poner en práctica los principios de este movimiento de reforma, algunas de sus

propuestas fueron incorporadas a la escuela y sus postulados dejaron huellas que aún perviven en los debates pedagógicos de la escena internacional y nacional.

Espacio escolar y normativa en la actualidad

En lo que respecta a la normativa referida al espacio escolar que rige a nivel nacional, el antecedente directo es la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). Dicha legislación trajo consigo cambios curriculares y organizativos, buscó favorecer el acceso a las nuevas tecnologías y responder a criterios de eficiencia y racionalización. De esta Ley derivaron distintos documentos entre los que se encuentra el titulado “Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar”, con una primer versión en el año 1996 y vigente hasta la actualidad (Espinoza, 2016).

A partir del año 2003 se produce una renovación del marco legislativo y el lanzamiento de nuevos programas para la construcción de edificios escolares. Entre estos, podemos mencionar a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), los talleres universitarios “Re pensar las escuelas”, el Programa Nacional “700 escuelas” y sus “Manuales I, II y III”. Todos estos dispositivos posicionan a la cuestión del espacio escolar como un asunto de interés en la política educativa nacional (Espinoza, 2016).

Así, la normativa referida al espacio escolar en Argentina, durante el período en estudio, se caracteriza por la coexistencia de políticas públicas heredadas y nuevas. Dentro de las heredadas, se ubican ciertas prácticas propias de las políticas de financiamiento externo implementadas durante la década del noventa, de las cuales algunas persisten en las estructuras del Estado y en documentos vigentes. Dentro de las nuevas, se reconoce un cambio y una renovación dada por nuevas herramientas tanto normativas como operativas (Espinoza, 2016).

El mencionado documento “Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar” tiene como objetivo definir las cuestiones técnicas básicas para abordar el tema del espacio y su equipamiento en el marco de la Ley Federal de Educación.

Parte de la idea de que al modificarse las condiciones de enseñanza y de aprendizaje con el advenimiento de la nueva Ley, varían también los requerimientos espaciales para los edificios escolares, por lo que se torna prioritario cambiar los criterios utilizados

hasta ese momento. En el texto, se define a la arquitectura escolar como: *el recurso físico básico para la realización de las actividades de enseñanza y aprendizaje y de gestión que requiere el sistema educativo* (p. 6).

El documento aborda tres grandes temas. El primero es atender de forma adecuada los requerimientos que plantean los cambios curriculares, los aportes de las nuevas tecnologías y los nuevos criterios de gestión. El segundo es maximizar el uso de los recursos existentes y, al mismo tiempo, prever una estricta racionalización de las nuevas inversiones necesarias para atender al aumento de la obligatoriedad. Por último, el tercero es asegurar las condiciones de espacio, confort y seguridad para la infraestructura de todo el sistema, en un marco de economía de recursos.

La Ley de Educación Nacional N° 26. 206, además de establecer la responsabilidad indelegable del Estado en garantizar el derecho a la educación, dispone la obligatoriedad escolar desde los cinco años de edad hasta el último año de la secundaria y crea nuevos espacios extra curriculares, entre otros cambios. Estos aspectos, de manera directa o indirecta, producen efectos en las características de los espacios escolares, como por ejemplo, la creación de nuevas áreas extra curriculares trae consigo la necesidad de realizar determinadas modificaciones o ampliaciones edilicias.

En lo que respecta al espacio escolar, la Ley sostiene que el edificio escolar es parte de los derechos de los estudiantes, sin embargo: *“resulta llamativa la mínima presencia de indicaciones, preferencias o alusiones para legislar sobre la caracterización o cualificación del espacio escolar”* (Espinoza, 2016, p. 50). Asimismo, las pocas referencias que se hacen respecto al espacio escolar son de carácter muy general o, por el contrario, muy específicas.

No existe entonces un apartado especial que refiera al espacio escolar, sino que encontramos algunas definiciones que atañen a ello en diferentes pasajes del articulado. En algunos de sus artículos se refiere a la creación o adecuación de las escuelas y sus espacios como así también a la provisión de equipamientos y tecnologías (Castro, 2015).

En los artículos 67 y 126, se establecen los derechos y obligaciones de docentes y estudiantes de todo el sistema educativo, respectivamente. Entre los derechos

docentes encontramos en el inciso e el derecho: *“al desarrollo de sus tareas en condiciones dignas de seguridad e higiene”*. El artículo 126, en el inciso j, establece que los estudiantes tienen derecho a: *“desarrollar sus aprendizajes en edificios que respondan a normas de seguridad y salubridad, con instalaciones y equipamiento que aseguren la calidad del servicio educativo”*.

Por su parte, el artículo 84 establece que: *“el Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural”*.

Además, la Ley establece una relación entre el edificio escolar y la calidad educativa, así el artículo 85, en su inciso f, define que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología:

Dotará a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como la infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, de educación física y deportiva, biblioteca y otros materiales pedagógicos, priorizando aquellas que atienden a alumnos en situaciones sociales más desfavorecidas.

Más allá de estas intervenciones y algunas más de índole similar, la legislación no hace ningún tipo de referencia a la arquitectura ni a la cualificación espacial, ni hay tampoco caracterización alguna del espacio escolar (Espinoza, 2016).

El Programa Nacional “700 escuelas” es el encargado de regular todo lo referido a las construcciones escolares en el período que va desde 2004 hasta el 2015 y tiene como objetivo la producción de edificios escolares con espacios de calidad. Está destinado a la construcción de nuevos edificios y al reemplazo de algunos ya existentes, teniendo como meta 700 construcciones nuevas en todo el territorio nacional, y se basa en dos ejes principales. Por un lado, fortalecer la enseñanza en los niveles inicial, primario y secundario y, por otro, alcanzar a los sectores sociales identificados como más vulnerables. De este modo, los dos componentes del programa son “mejoramiento de la calidad y equidad de la educación” y “expansión de la infraestructura escolar” (Espinoza, 2016).

Una característica relevante de este programa es que cuenta con tres manuales que conforman un marco conceptual y procedimental para la construcción de edificios escolares. Estos documentos establecen determinados criterios para el abordaje del problema del edificio escolar y definen ciertas pautas para su diseño. Entre ellas se encuentran la realización de prototipos según las características de las zonas y el uso extra curricular de los edificios escolares (lo que requiere, por ejemplo, de ingresos independientes para su utilización por parte de la comunidad).

Lo novedoso de este programa, a diferencia de los anteriores cuyo énfasis estaba puesto en los aspectos técnicos, es que pone el acento en algunas definiciones de carácter político acerca de las características del espacio escolar, como por ejemplo la no neutralidad de las decisiones en torno a los proyectos y la necesaria relación entre el proyecto educativo y el proyecto arquitectónico (Espinoza, s.f).

El taller “Re pensar las escuelas”, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, fue el encargado de instalar el debate de la arquitectura educativa entre estudiantes de universidades nacionales. El mismo tuvo como finalidad principal el abordaje de la relación entre arquitectura y pedagogía.

En sus dos ediciones (2005 y 2006), convocó a estudiantes de arquitectura de todo el país para la realización de un ejercicio teórico (sin aplicación real) que supuso la proyección de edificios escolares en diferentes zonas geográficas y para diversos niveles y modalidades educativas. Este taller es de especial interés porque desde la convocatoria se deja en claro que el eje está puesto en re pensar los espacios escolares atendiendo a las actividades que allí se realizan y a las personas que los habitan (Espinoza, 2016).

Finalmente, en el año 2008, mediante la Resolución N° 54/08 del Consejo Federal de Educación, se lanza el Segundo Censo Nacional de Infraestructura escolar, con el objetivo de obtener y sistematizar información sobre la situación de los edificios escolares. Esta información incluye datos acerca de su cantidad, estado y usos, así como caracterizaciones sobre el equipamiento.

Este conjunto de documentos y acciones llevadas adelante desde la cartera educativa nacional dan la pauta de que la cuestión del espacio escolar constituyó un asunto visibilizado y considerado dentro de los ejes de la política educativa.

Capítulo 3_

Política para el espacio escolar: líneas de acción, áreas gubernamentales e ideas.



Qué se hace: política educativa y espacio escolar en la Provincia de Santa Fe durante el período 2007 – 2011.

Las líneas de acción referidas al espacio escolar diseñadas por el Gobierno de la Provincia de Santa Fe durante el período 2007 – 2011 son abordadas teniendo en cuenta dos dimensiones. Por un lado, lo que concierne a la construcción de los edificios escolares, es decir, aquello comprendido directamente por la arquitectura escolar. Por otro, lo que respecta a la organización del espacio escolar, a las funciones asignadas a los distintos espacios de la escuela, a las relaciones entre los sujetos y los espacios y al tipo y disposición del mobiliario. Estos aspectos adquieren especial relevancia si tenemos en cuenta lo desarrollado en el apartado referido a las claves conceptuales, en donde se argumenta que el espacio escolar remite a ciertas cuestiones que van más allá de los elementos meramente edilicios.

Con respecto a la primera dimensión es importante señalar que, como se desarrollará en el apartado siguiente, es la Unidad de Proyectos Especiales, dependiente del Ministerio de Obras Públicas y Vivienda, la encargada de diseñar la obra pública de la gestión provincial, bajo la premisa de proyectar la imagen del nuevo Estado que pretende construir el gobierno del FPCyS (Espinoza, 2016).

Esta Unidad diseñó un “sistema proyectual tipológico”, entendido como un proyecto único para la construcción de obra pública vinculada a la educación, la salud y, posteriormente, a la seguridad y la vivienda. Así, a los edificios escolares surgidos de este sistema resulta difícil distinguirlos de otros tipos de edificios proyectados bajo los mismos criterios, al tiempo que no presentan distinciones significativas entre los distintos niveles educativos. Se sostiene que la idea de sistema supera a la de prototipo puesto que el primero se plantea como abierto, permitiendo adaptaciones a distintas necesidades, pero siguiendo arquitectónicamente un mismo proyecto (Espinoza, 2016). Al respecto, el Director de la Unidad de Proyectos especiales, Francisco Quijano², nos dice que:

² Director de la Unidad de Proyectos Especiales durante el período 2007 – 2011.

No es un prototipo, porque el prototipo es algo más repetitivo, con pocas variaciones...hablamos más bien de proyectos tipológicos y éstos no solamente encuadran a educación sino también salud y sobre todo aquellas funciones que se repiten en un programa arquitectónico (F. Quijano, entrevista, 30 de mayo de 2019).

La utilización de un sistema proyectual tipológico pone en el centro de la escena el concepto de arquitectura pública, ya que el mismo contribuye a formar una imagen institucional única de la gestión entre la ciudadanía, a través edificios reconocibles en sus múltiples ubicaciones y variantes (Marino y Alem, 2017).

De acuerdo al documento oficial titulado Santa Fe en obras 2008 - 2009 (2009) el sistema permite responder a distintos tipos y tamaños de escuelas así como a diversos terrenos de implantación. Se argumenta que el mismo posibilita atender a proyectos similares en territorios disímiles, de distinta condición geográfica, topográfica, climática, o a proyectos de diferentes escalas en la misma situación, produciendo edificios diversos pero al mismo tiempo unitarios. De este modo, el sistema pretende abarcar un territorio amplio que necesita, para mantener una unidad de gestión, tener una capacidad de proyecto abierto que pueda dar respuesta en toda su extensión. Con relación a esto el funcionario a cargo de la Unidad de Proyectos Especiales sostiene que:

Las escuelas tipológicas tienen elementos que se pueden organizar de acuerdo al programa, al sitio, al terreno o a los datos del lugar, y en general nos van dando diferentes resultados diferentes escuelas con elementos comunes, van variando de acuerdo a estas demandas de lugar, de clima y de accesibilidad, de localización y del programa educativo al que tienen que responder (F. Quijano, entrevista, 30 de mayo de 2019).

Según el citado documento Santa Fe en obras 2008 – 2009 (2009), arquitectónicamente, se desarrollaron cuatro modelos: uno para jardín de infantes, otro para la primaria, un tercero para la secundaria y por último uno específico para la escuela técnica. Cabe destacar que no se realiza para cada escuela un proyecto

distinto sino que el mismo es adaptado a la realidad de cada barrio o al número de alumnos de cada escuela. Así, el método consiste en diseñar elementos tales como aulas, talleres y patios que puedan ser aplicados y combinados en función de las distintas necesidades (Al servicio de la enseñanza, 9 de septiembre de 2011).

En este punto es preciso destacar que en la presente investigación ponemos el acento en los edificios diseñados y construidos bajo el mencionado sistema. Ello se basa en la decisión de analizar las características de la política para el espacio escolar del Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Si bien es cierto que durante el período que se estudia se desarrollaron diversas construcciones basadas en otros criterios y principios, especialmente provenientes de planes nacionales, aquí se opta por focalizar el análisis en aquellos edificios que fueron concebidos integralmente desde la gestión provincial.

A propósito de ello cabe destacar que las escuelas del sistema diseñadas y construidas durante el período 2007 – 2011 son cuatro jardines de infantes ubicados en las localidades de Wheelright (Nº 121), Rufino (Nº 50), Esperanza (Nº 98) y Ceres (Nº 192) y una escuela técnica localizada en la ciudad de Santa Fe (EET Nº 508), todos ellas finalizadas en 2011. Por su parte, las escuelas que fueron proyectadas en este período y construidas posteriormente son dos jardines de infantes emplazados en las ciudades de Rosario (Nº 343), proyectado en 2011 y construido en 2017 y en Santa Fe (Nº 222), proyectado en 2010; dos escuelas primarias localizadas respectivamente en Rosario (Nº 1400), proyectada en 2011 y construida en 2015 y en Funes (Nº 1061), proyectada en 2012; tres escuelas secundarias emplazadas en las ciudades de Rosario (Nº 539), proyectada en 2011 y construida en 2018, Avellaneda (Nº 520), proyectada en 2011, Reconquista (Nº 582), proyectada en 2009 y construida en 2013 y dos escuelas técnicas ubicadas una en Rosario (Nº 547), proyectada en 2009 y construida en 2013 y la otra en Santo Tomé (Nº 614), proyectada en 2009 y construida en 2018³.

Siguiendo a Espinoza (2016) el sistema proyectual tipológico propuesto para la construcción de edificios escolares en todos los niveles presenta un conjunto de criterios fundamentales para concebir los espacios escolares. Entre ellos destaca el lugar privilegiado de los elementos simbólicos del modelo arquitectónico como nueva referencia del edificio escolar en la ciudad y en el territorio; la disposición de algunos

³ Información proporcionada por la Unidad de Proyectos Especiales.

espacios para el uso extracurricular por parte de la comunidad; la relación directa del aula con un patio individual que funciona como extensión; el agrupamiento de aulas especiales o talleres por sectores y el desarrollo de todo el conjunto en un nivel único (planta baja) con desenlace en un gran patio abierto.

Por su parte, desde la publicación oficial titulada Informe de Gestión 2011 – 2015 (s.f.) se explica que los edificios escolares construidos bajo esta modalidad cuentan con un diseño caracterizado por líneas y volúmenes simples, buscando que el espacio físico esté al servicio de lo pedagógico. Esta concepción arquitectónica da como resultado una escuela funcional, de amplios espacios, con una importante iluminación natural en todos los ambientes, y una fluida interrelación con el entorno. Desde el punto de vista pedagógico, las aulas, patios y talleres están pensados para que los alumnos sean activos constructores del conocimiento y del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En otro documento elaborado por el gobierno provincial, llamado Obra pública para la cohesión social (2011), se especifica que se trata de un sistema de módulos con patios, con espacios construidos abiertos y cerrados, que cuenta con una arquitectura hecha de luz y transparencias, caracterizando los espacios de uso más público - como el SUM, la biblioteca, el gimnasio o los talleres - con una doble altura respecto de los espacios más domésticos como las aulas y las oficinas administrativas. La presencia de la luz natural es una constante que cualifica cada espacio, filtrada a través de fachadas, lucernarios y secuencias de patios interiores. Asimismo, para la construcción de las escuelas se utiliza vidrio, aluminio y hormigón, entre otros materiales nobles, generando una imagen neutra y sobria (Marino y Alem, 2017).

En líneas generales, el sistema proyectual de las escuelas parte de la relación entre el aula y el patio. Alrededor de las aulas y los corredores se ubican los espacios de mayor tamaño y acceso más público, como el SUM, la biblioteca y otros como las salas de computación o los talleres, que configuran un sector de acceso directo para la comunidad. Todo ello se complementa, en los casos en que es posible, con un gran patio de deportes y un gimnasio.

Se trata, en síntesis, de un sistema horizontal, relleno de patios, en el que emergen los volúmenes a doble altura de los espacios colectivos, y que presenta como complemento en la fachada un elemento vertical, el tótem que, como un campanario, se

establece como signo de identificación, albergando el tanque de agua (Marino y Alem, 2017).

Los elementos simbólicos que componen el sistema entonces son: los patios y las aulas, el SUM, la biblioteca, y el frente o fachada. Los mismos son caracterizados en el ya citado documento Santa Fe en obras 2008 - 2009 (2009).

Con respecto a los patios, se trata de una de las características más singulares del proyecto, especialmente los internos que son pensados como una extensión de las aulas. Su escala es igual al módulo de las mismas, 7,20 x 7,20, y a cada una le corresponde un módulo de patio. Son proyectados con árboles o plantas y, según la ubicación dentro de la provincia, se incorporan toldos móviles que protejan del sol extremo y aleros a modo de parasol (Marino y Alem, 2017).

En cuanto al aula se trata de una construcción cuadrada (7,20 x 7,20) frente a la rectangular típica, ya que se considera que permite un uso más flexible. A su vez, la mencionada relación con los patios permite en algunas épocas del año hacer del mismo una parte integral de cada aula.

Por su parte el SUM se presenta como el principal espacio de integración entre los alumnos y docentes de la escuela y también entre la escuela y el barrio. La biblioteca es definida como el elemento que completa, junto al SUM, la integración dentro de la escuela y de ésta con la comunidad.

Por último, y no menos importante, el frente cuenta con fachadas exteriores lineales, horizontales, transparentes y blancas para diferenciarlas del tejido residencial - mayoritariamente de ladrillo visto o revoque pintado. Además, como se mencionó, la torre de reloj y tanque de agua constituye la señalización de la escuela en el barrio. El porche de ingreso es amplio y transparente, a modo de umbral que vincula el exterior con el interior.

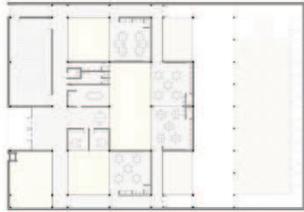


Imagen 1 **Plano edificio Jardín de Infantes**

Fuente: Unidad de Proyectos Especiales



Imagen 2 **Plano edificio Escuela Primaria**

Fuente: Unidad de Proyectos Especiales



Imagen 3 **Plano edificio Escuela Secundaria**

Fuente: Unidad de Proyectos Especiales

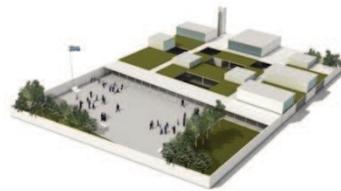


Imagen 4 **Plano edificio Escuela Técnica**

Fuente: Unidad de Proyectos Especiales



Imagen 5



Imagen 6



Imagen 7



Imagen 8



Imagen 9



Imagen 10

Imágenes 5 a 7 **Jardín de Infantes N° 50 ciudad de Rufino**

Fotos: Unidad de Proyectos Especiales

Imágenes 8 a 10 **Jardín de Infantes N° 121 ciudad de Wheelright**

Fotos: Unidad de Proyectos Especiales



Imagen 11



Imagen 12



Imagen 13



Imagen 14



Imagen 15



Imagen 16

Imágenes 11 a 13 **Jardín de Infantes N° 98 ciudad de Esperanza**

Fotos: Unidad de Proyectos Especiales

Imágenes 14 a 16 **Jardín de Infantes N° 192 ciudad de Ceres**

Fotos: Unidad de Proyectos Especiales



Imagen 17



Imagen 18



Imagen 19



Imagen 20



Imagen 21



Imagen 22

Imágenes 17 a 22 **Escuela Técnica N° 508 ciudad de Santa Fe**

Fotos: Unidad de Proyectos Especiales

En lo que respecta a la segunda dimensión, se toman en cuenta aquellas líneas de acción referidas a la organización del espacio escolar, a las funciones asignadas a los distintos espacios de la escuela, a las relaciones entre los espacios y los sujetos y los aspectos vinculados al mobiliario (como el tipo y su disposición). En tal sentido, se analizan los programas desarrollados por el Ministerio de Educación denominados “Ronda de Palabras” - en donde el espacio de la ronda se define como lugar y tiempo para el diálogo y el desarrollo del pensamiento crítico - “Ruedas de Convivencia” - mediante las cuales se propicia el diálogo para favorecer la convivencia y la resolución de conflictos - y “Jornada Ampliada” - que se presenta como una propuesta pedagógica novedosa cuya finalidad es repensar distintos aspectos del formato escolar como el tiempo, el espacio y los agrupamientos. En todos los casos, la mirada está puesta en indagar acerca de los componentes espaciales de las iniciativas, analizando el papel otorgado al espacio dentro de las mismas y los efectos producidos en este a causa de su implementación.

El programa “Ronda de Palabras” es creado en el año 2011 mediante la Resolución Ministerial N° 1655. Se trata de una línea de formación anual destinada a docentes de escuelas primarias y a estudiantes de profesorado de la Provincia, con la finalidad de que los mismos implementen las Rondas en sus respectivas escuelas. De acuerdo al documento oficial titulado “Programa de Formación. Ronda de Palabras” (s.f.):

Este programa de formación se propone abrir un espacio para que niños/as y maestros/as tengan *un lugar y un tiempo específico dentro de la vida cotidiana del aula* para explorar sus propios pensamientos; para analizar sus modos de actuar, sus sentimientos, sus expectativas y anhelos; para crear juntos hipótesis acerca del mundo en que viven y del que desean para vivir (p. 1, la cursiva es mía).

Esta propuesta se apoya en los principios de la filosofía con y para niños y tiene como propósito la construcción de un pensamiento propio, crítico, creativo y ético por parte de los estudiantes.

El modo de implementar la filosofía en el aula es mediante la construcción de una “comunidad de indagación”, en este caso llamada “Ronda de Palabras”, como posibilidad de encuentro que permite hacer circular la palabra y construir un territorio

común. La ronda se dispone como un espacio cuidado, dispuesto para el diálogo en confianza y libertad.

El citado documento sostiene que las Rondas sirven para que los niños y niñas tengan voz en las escuelas y para que los docentes impulsen prácticas de democracia participativa dentro del aula. Al mismo tiempo, permite recuperar experiencias dialógicas que los niños y niñas transitan en el nivel inicial y que suelen perderse a poco de iniciar la escuela primaria.

La ronda se presenta, además, como un dispositivo innovador para las prácticas educativas en el aula y la institución escolar, que promueve cambios significativos en los vínculos interpersonales y en relación con los saberes, a partir del encuentro fecundo de la filosofía y la infancia.

En el sitio oficial del Gobierno de la Provincia de Santa Fe se pueden conocer algunas experiencias vinculadas a la implementación del programa:

Una vez cada 15 días, *lo cotidiano se salta del libreto* en una pequeña aula del 7° grado “E” de la Escuela “Malvinas Argentinas”, en la ciudad de Santa Fe. Veintiséis pibes se sientan en forma circular y, silenciosos al principio, esperan hablar, escuchar y reflexionar (...) Alumnos sentados en círculos grupales, en las aulas, patios o pasillos escolares, respetando el juego reglado de hablar y luego pasarle la palabra al otro; escuchando lo que ese otro tiene para decir, reflexionando sobre cada intervención (Gobierno de Santa Fe, 2012, la cursiva es mía).

Entre lo dicho hasta aquí, hallamos algunas cuestiones importantes para destacar. Por un lado, la noción de que el formato de la ronda viene a irrumpir en la cotidianeidad del aula, porque trae consigo un nuevo modo de habitar ese espacio, distinto a la disposición de los pupitres y los estudiantes en fila. Asimismo, la ronda invita también a salir del aula y hacer uso de otros espacios dentro la escuela.

Por otro lado, la idea de que el formato de la ronda genera confianza y posibilidad de diálogo, es decir, parece haber conciencia acerca de que la manera en que se disponen los sujetos trae consigo nuevas posibilidades de vincularse entre pares. Finalmente, permite nuevas maneras de relacionarse entre estudiantes y docentes y abre el diálogo horizontal entre los mismos, relativizando las posiciones asimétricas.

El programa “Ruedas de Convivencia” es impulsado en el año 2009 a través de la Resolución Ministerial N° 1290 como línea de formación destinada a docentes de nivel secundario, con la finalidad de que se desempeñen como “Facilitadores de la Convivencia” y lleven adelante la implementación de las Ruedas en sus respectivas escuelas secundarias, tanto orientadas como técnicas.

Este programa supone la realización de reuniones periódicas entre los estudiantes (de primer y segundo año) con el propósito de que, a través del diálogo, puedan socializar sus percepciones en torno a los conflictos escolares y propongan modos pacíficos de solucionarlos. Con ello se busca mejorar la convivencia al interior de las escuelas.

Las Ruedas de Convivencia se proponen como espacios de encuentro reflexivo. Así, los estudiantes se sientan en forma circular para hablar y escucharse sobre lo ocurre en la escuela, sus problemas y los temas que les preocupan. No se trata de un encuentro anárquico, sino reglado, en donde existen normas para pedir la palabra y ser oído. Asimismo, no se pretende que sólo se expongan los problemas sino que también se propongan posibles soluciones (Gobierno de Santa Fe, 2012).

El espacio de la rueda se dispone como un ámbito que propicia el encuentro, brindando un marco de confianza que habilita la circulación de la palabra. En este espacio, el docente facilitador de la convivencia cumple el rol de acompañante y orientador del diálogo, privilegiando la voz de los estudiantes.

Entre los objetivos del programa se destacan: institucionalizar las Ruedas de Convivencia en las escuelas secundarias de la Provincia, acompañar el proceso de apropiación de este dispositivo pedagógico que habilita la circulación de la palabra y promover un nuevo rol del docente como contención y apoyo, alejándose de la posición jerárquica.

En base a lo dicho hasta aquí, se puede destacar que este programa trae consigo una nueva manera de habitar el espacio aula, distinto al cotidiano. A su vez, hace hincapié en la idea de que otra forma de disposición de los sujetos dentro del aula genera nuevas posibilidades de diálogo y crea un ámbito de confianza. Por último, la disposición de estudiantes y docentes en forma circular implica diversas vinculaciones entre pares y un rol docente diferente.

Ambos programas - Rondas de Palabras y Ruedas de Convivencia - si bien tienen diferentes propósitos entre sí, vienen a poner en jaque el uso del espacio escolar. Más allá de que este sea o no un objetivo específico o directamente perseguido por estas iniciativas, es un efecto que se produce inevitablemente a causa de su implementación. Ello es así porque los dos traen consigo una manera de proponer la organización espacial dentro del aula que difiere de la tradicional, como condición necesaria para su funcionamiento. Esto implica otra forma de utilizar el mobiliario, ya que - al menos por unas horas semanales - los pupitres no se ubican uno detrás del otro sino en forma circular; asimismo, supone una manera alternativa de relacionarse entre pares, porque se amplía la posibilidad de visión que tiene cada uno de los estudiantes con respecto a sus compañeros; también trae aparejado una forma alternativa de disposición, y por ende de vinculación, entre docentes y estudiantes, dado que este ya no ocupa el lugar central ni frontal sino que es parte del mismo círculo. En pocas palabras y para finalizar, las rondas y las ruedas traen consigo modos diversos de disponer y habitar el espacio escolar y con ello provocan nuevas relaciones entre los sujetos.

El programa Jornada Ampliada es creado en el año 2013 a partir de la Resolución Ministerial N° 1924, para ser implementado en las escuelas primarias de la Provincia. Cabe destacar, que si bien la puesta en marcha de esta iniciativa se ubica por fuera del período que aquí se estudia, consideramos que las ideas y argumentos que la sostienen forman parte de una misma línea discursiva y de acción, iniciada en la primera gestión del FPCyS (2007 – 2011) y sostenida en la segunda (2011 – 2015).

Según el documento oficial titulado “Imaginemos una escuela que genere ganas de quedarse más tiempo” (s.f) la propuesta invita a repensar la escuela de manera integral, considerando estrategias innovadoras, agrupamientos variados, tiempos y espacios distintos y formatos alternativos a la clase tradicional. Apunta a la organización de diversos espacios de aprendizaje para propiciar el abordaje de nuevos saberes y propone el aprendizaje a través de experiencias que no fragmenten la teoría y la práctica.

Por su parte, el documento llamado “Ampliación gradual de la jornada escolar” (s.f.) sostiene que más horas en la escuela representa una oportunidad para reformular conceptual y organizativamente la escuela primaria, desde una perspectiva pedagógica

renovada, poniendo en tensión los núcleos duros de la estructura escolar, como el tiempo, el espacio y los agrupamientos. Con las nuevas horas que se suman a la jornada escolar, los espacios son revalorizados y se plantean intervenciones para modificar su uso tradicional. Así, se propone habilitar territorios amplios de encuentro y acondicionar salas con diferentes funciones como multimedia y de construcciones, entre otras.

Este programa implica que niños y niñas de cuarto, quinto, sexto y séptimo grado transcurran más tiempo en la escuela, pasando de una jornada simple de 4 horas a una de 7 horas, aproximadamente. Ello supone una readecuación de los espacios - fundamentalmente en aquellas escuelas que tienen doble turno, provocando que en ciertos momentos del día se duplique la cantidad de estudiantes - y trae consigo la reutilización de ciertos espacios como el SUM, la biblioteca y el patio, así como también el uso de otros nuevos por fuera de la escuela, tales como plazas o clubes cercanos a la institución (Cattáneo, 2016).

Al mismo tiempo, la iniciativa apunta a la organización de nuevos agrupamientos, favoreciendo la convivencia entre distintas edades y ello invita también a salir del aula y utilizar los espacios comunes cuando se reúnen distintos grados o divisiones. Finalmente, las nuevas disciplinas que se incorporan con la jornada ampliada, como danza y teatro, implican modificaciones sobre el espacio, ya que se trata de disciplinas novedosas para las cuales el espacio escolar tradicional no se encuentra preparado.

Cabe mencionar que el contar con ciertos requerimientos físicos como el comedor (ya que la nueva jornada implica que los estudiantes almuercen en la escuela) y el patio o SUM constituye un requisito indispensable para el desarrollo del programa. Ello supone en algunos casos ciertas intervenciones edilicias, como refacciones o ampliaciones, para construir este tipo de espacios necesarios para su implementación.

A partir de lo analizado hasta aquí, podemos decir que, a diferencia de los dos programas estudiados anteriormente, esta iniciativa tiene como objetivo explícito el revisar el uso y la organización del espacio escolar.

Por un lado, los argumentos que la sostienen indican que es necesario repensar el espacio escolar para crear una escuela innovadora, que habilite nuevas experiencias y aprendizajes. Por otro, el desarrollo práctico de la misma requiere modificaciones en

torno al uso del espacio escolar. Entonces se puede decir que hay un efecto provocado sobre el espacio en un doble sentido: su puesta en tensión por parte de los argumentos presentes en el diseño de la política y sus nuevos usos como consecuencia de su implementación. Asimismo, la revisión se da en tres direcciones ya que el programa supone habitar nuevos espacios dentro de la escuela, como los espacios comunes; implica utilizar otros por fuera de la escuela y, además, aparecen formas distintas de hacer uso del aula.

Por último, en lo que respecta específicamente al mobiliario escolar, el Director de Infraestructura y Equipamiento Escolar⁴ argumenta que, durante el período que se estudia, existió por parte de la gestión una intención de revisarlo:

(...) habíamos pensado en una línea de mobiliario diferente (...) habíamos pensando un mobiliario moderno, más novedoso, que propiciaba las reuniones, porque el banco de escuela es el banco estático, habíamos pensado en un mobiliario un poco más móvil, más flexible, de bancos para agrupar, mesas para agrupar, que se puedan mover, que se puedan girar, que no sea estática el aula, que no tenga un solo frente el aula, que tenga varios frentes entonces vos lo podés orientar, lo podés inclinar, pero no lo llegamos a desarrollarlo, no lo pudimos desarrollar (A. De Stefano, entrevista, 21 de mayo de 2019).

Al indagar acerca de las causas que obstaculizaron la puesta en práctica de dichas ideas e intenciones, se esgrimió que, los tiempos propios de la gestión y la demanda permanente de mobiliario por parte de las escuelas hicieron imposible su desarrollo e implementación:

(...) era una cuestión de producción masiva, nosotros teníamos mucha necesidad de bancos, por la secundaria, por los institutos superiores y era permanente el pedido de bancos por parte de las escuelas, permanente, todo el tiempo, mucho más al inicio de los ciclos lectivos pero durante todo el año también (...) y entonces esa demanda permanente no nos hacía poder desarrollar otro tipo de bancos, porque no había manera de producirlos. Entonces era muy difícil la

⁴ Alejandro De Stéfano estuvo a cargo de la Dirección de Infraestructura y Equipamiento Escolar durante el período 2007 – 2010.

implantación de este nuevo mobiliario, nos resultaba muy difícil, si construíamos algo era muy poquito y el resto eran todos los bancos como venían y nosotros teníamos empresas que ya nos fabricaban los bancos y le pedíamos mil, dos mil bancos y los tipos lo fabricaban rápido y los llevábamos rápido a la escuela, entonces no hubo tiempo (A. De Stefano, entrevista, 21 de mayo de 2019).

A modo de autocrítica, el funcionario sostiene que podría haber sido interesante contar con un equipo que, alejado de las demandas diarias y los procesos burocráticos, se dedique al desarrollo de un nuevo mobiliario escolar:

A lo mejor la Unidad de Proyectos Especiales, que sí tuvo tiempo y se dedicó, y eso estuvo bueno como decisión política de generar este equipo de proyectos apartado de toda la demanda diaria, de la coyuntura, pudo pensar un prototipo de escuela y se pudo ejecutar, a lo mejor tendría que haber habido también un equipo que pensara el mobiliario, no pudimos hacerlo y bueno eso nos quedó sin completar, una lástima, porque hubiera estado bueno. Hasta habíamos pensado que la primera escuela prototípica se inaugurara con el nuevo mobiliario y no lo pudimos hacer, no llegamos. (A. De Stefano, entrevista, 21 de mayo de 2019).

En síntesis, podemos decir que durante el período estuvo presente la necesidad de repensar el mobiliario escolar y se planteó una posición acerca de la obsolescencia del mobiliario tradicional y de las posibilidades que uno más flexible podría traer consigo. Sin embargo, pese a las pretensiones manifiestas de provocar cambios en el espacio escolar por parte del gobierno del FPCyS, la vorágine de la gestión sumada a la inercia propia de un sistema de producción masiva provocó que estas intenciones no fueran suficientes para implementar modificaciones, y que el mobiliario escolar continúe teniendo, en líneas generales, las mismas características de antaño.

Quiénes hacen: áreas gubernamentales involucradas en la política para el espacio escolar.

Para continuar con el análisis de la política para el espacio escolar se procura reconocer a las áreas gubernamentales vinculadas a su formulación y describir, en términos generales, su modo de organización así como también las relaciones existentes entre ellas.

Al analizar las políticas públicas para el espacio escolar, hallamos una tensión - que puede considerarse constante - entre las áreas de obras públicas y de educación.

A grandes rasgos, podemos decir que en la provincia de Santa Fe, durante la década de 1970, la entonces cartera de Educación comienza a asumir la posibilidad de intervenir en las decisiones con respecto al espacio escolar y, específicamente, sobre la arquitectura escolar, que era hasta aquél momento un terreno exclusivo de la cartera de Obras Públicas. No obstante, será dos décadas más tarde cuando Educación logre concentrar las decisiones vinculadas al espacio escolar (Espinoza, 2016).

A partir de entonces, en el ámbito provincial, la relación entre las áreas devino cada vez más compleja, desarrollándose distintos tipos de articulaciones entre los Ministerios de Educación y Obras Públicas. Ello constituyó una trama compleja de relaciones que, por supuesto, tiene consecuencias en la configuración del espacio escolar (Espinoza, 2016).

En el lapso que va desde el 2007 al 2011 el Ministerio de Educación, mediante la Dirección Provincial de Infraestructura y Equipamiento Escolar, es el encargado de llevar adelante los programas que implican construcción, ampliación, refacción o reparación de los edificios escolares así como de la provisión de mobiliario escolar, a través de dos modalidades. Por un lado, la Dirección General de Programas y Proyectos de Arquitectura y, por otro, la contratación de profesionales externos, mediante convenios celebrados con el Colegio de Arquitectos de la Provincia, la Universidad Nacional del Litoral y la Universidad Nacional de Rosario.

La Dirección Provincial estuvo a cargo del arquitecto Alejandro De Stefano, anteriormente mencionado, y es desde esta dependencia ministerial que se coordinan las relaciones con el Ministerio de Obras Públicas.

La Dirección General, por su parte, estuvo dirigida por un profesional de carrera dentro de la administración provincial y compuesta por el Departamento de Proyectos, Inspección de Obras y Administración, este último conformado por un área legal y una pedagógica. Los equipos técnicos que conforman esta Dirección tienen a su cargo distintas funciones que van desde la elaboración de los proyectos para nuevas sedes escolares, procesos licitatorios e inspecciones de obras en marcha, pasando por la realización de tareas de asesoramiento a los profesionales externos contratados vía convenios. Además es importante destacar que dichos equipos fueron convocados para participar en reuniones de presentación y discusión del sistema proyectual tipológico diseñado por la Unidad de Proyectos Especiales (Espinoza, 2016).

Con respecto a los convenios firmados con instituciones que nuclean profesionales externos, Alejandro De Stefano cuenta que:

Hicimos un convenio con la UNL y la UNR y convocamos a pasantes de las Universidades, por medio de la Secretaría de Extensión Universitaria, hicimos controles de obra con esta gente de las universidades, y después hicimos otro convenio para hacer un censo, porque Nación también financiaba un censo escolar que tenía que ver con relevar el Estado de los edificios, la cantidad de aulas, también para detectar cuántas aulas hacían falta construir para la secundaria, detectar las necesidades de cada escuela (...) Y después hicimos un convenio con el Colegio de Arquitectos de la Provincia para hacer los proyectos de las ampliaciones de las escuelas existentes, de secundaria o lo que fuere, hicimos convenio con el Colegio de Arquitectos e hicimos una selección de profesionales, en toda la Provincia, para que hagan los proyectos y para que hagan el seguimiento de obra (A. De Stefano, entrevista, 21 de mayo de 2019).

Es importante destacar que la articulación entre la Dirección Provincial de Infraestructura y Equipamiento Escolar y la Unidad de Proyectos Especiales, que tuvo a su cargo el diseño de los edificios escolares durante el período, fue fluida y constante. Específicamente, en lo que refiere a la elaboración del sistema para la construcción de

escuelas, si bien se trató de un proceso encabezado por la Unidad, existió un trabajo mancomunado en donde la Dirección tuvo su participación:

En el período que yo fui Director Provincial nosotros formábamos parte de un equipo. En realidad, los equipos de proyecto que se concentraban en la Unidad de Proyectos Especiales tenían, y tienen todavía, una ramificación en cada uno de los Ministerios. Entonces arquitectura de Salud estaba conectada con la Unidad de Proyectos, arquitectura de Educación también estaba conectada, también Justicia, Cultura, y todo lo demás. Entonces formábamos parte de un equipo, las unidades de proyecto, digamos, estaban dispersas por los Ministerios. Por lo tanto nosotros participábamos en la elaboración de los proyectos (A. De Stefano, entrevista, 21 de mayo de 2019).

Por último, es importante destacar que, aunque la Dirección Provincial tuvo entre sus funciones atender lo relativo a construcciones, ampliaciones y reparaciones edilicias, en lo que en lo que refiere a la construcción de las escuelas del sistema, el Ministerio de Educación no tuvo incumbencia, sino que ello estuvo a cargo del Ministerio de Obras Públicas. La Dirección se ocupaba de las construcciones que se realizaban bajo otros planes y programas, provenientes fundamentalmente del Estado Nacional. En palabras de su Director:

Las escuelas nuevas, las escuelas prototípicas sí se hicieron a través del Ministerio de Obras Públicas, esas sí, desde sus unidades ejecutoras. Las de Nación que no eran prototípicas las ejecutábamos nosotros y todas las intervenciones de ampliaciones, reformas, para secundaria, jornada extendida, jardines, las hacíamos desde el Ministerio de Educación, solamente Obras Públicas participaba de los proyectos nuevos, de los prototipos, Obras Públicas exclusivamente, manejaban fondos provinciales y las ejecutaban ellos, las siguen ejecutando (A. De Stefano, entrevista, 21 de mayo de 2019).

En lo respectivo a los programas caracterizados en el apartado precedente cuya puesta en marcha provocó ciertos efectos sobre el uso y la organización del espacio escolar, cabe mencionar que los mismos fueron impulsados desde las Direcciones a cargo de

los niveles correspondientes. Así, el programa Rondas de Palabras estuvo a cargo de la Dirección Provincial de Educación Primaria y avalado por la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica, según reza la Resolución Ministerial que dispone su creación (N° 1655); el programa Ruedas de Convivencia fue ejecutado por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de acuerdo a la Resolución Ministerial que lo define (N° 1290); y el programa Jornada Ampliada posee una figura coordinadora que se ubica en la órbita de la Dirección Provincial de Educación Primaria (Cattáneo, 2016), todas bajo la dependencia de la Secretaría de Educación.

Como se mencionó anteriormente, la mayor trayectoria en relación a la producción, la reparación y el mantenimiento de los edificios escolares en la Provincia de Santa Fe corresponde al área de Obras Públicas.

Al respecto, es importante señalar que a partir de la gestión provincial que comienza en el año 2007, las mayores reformas estatales se produjeron en el ámbito del Ministerio de Obras Públicas y Vivienda. Esto interesa especialmente porque allí se crean y organizan tres dependencias que intervienen en las definiciones respecto a los edificios escolares: la ya citada Unidad de Proyectos Especiales, la Unidad Ejecutora de Proyectos de Arquitectura y la Dirección Provincial de Arquitectura e Ingeniería, esta última existente con anterioridad pero cuyas funciones resultan redefinidas (Espinoza, 2016).

La Unidad de Proyectos especiales es creada desde el inicio del mandato con la finalidad específica de *diseñar la expresión arquitectónica a partir de la cual se identifique a la gestión, retomando el vínculo de la arquitectura con la política que se había desdibujado en los últimos años de la historia nacional* (Espinoza, 2016, p. 149). Esta relación entre arquitectura y política se concreta en dos direcciones puesto que, por un lado, la política vuelve a considerar a la arquitectura como un recurso de comunicación y, por otro, la arquitectura recupera un lugar como herramienta para visibilizar un proyecto político.

La creación de una nueva oficina técnica, paralela a la estructura tradicional del Estado, implicó el control total de la obra pública mediante un único proyecto, cuyo objetivo es diseñar la imagen que represente el nuevo paradigma del Estado abierto que la nueva gestión impulsó. Esta Unidad estuvo a cargo de un reconocido arquitecto, posicionando

así a la arquitectura allí producida como la carta de presentación del gobierno provincial (Espinoza, 2016)⁵.

La oficina es la encargada de recibir, desde todas las áreas gubernamentales, los requerimientos de los nuevos edificios necesarios para el desarrollo del plan de gobierno. Estas obras presentan un lenguaje común, aunque son adaptadas a las diversas necesidades. A propósito de ello el Director de la Unidad, Francisco Quijano, cuenta que:

Lo interesante de nuestra oficina es que no solamente trabaja educación, sino que justamente la Unidad de Proyectos tiene una mirada transversal sobre los temas, integrado todo en un solo lugar de trabajo, el cual tiene como eje el Plan Estratégico Provincial, o sea, la materialización del Plan Estratégico, y barre todos los temas, barre educación, salud, cultura, justicia, derechos humanos, producción, desarrollo social (...) porque también el tema de los límites de los Ministerios es un tema interesante, no? cuál es el límite entre educación y salud, o entre salud, educación y desarrollo social, son como casi un gabinete de temas en el cual los límites tendrían que ser lo más permeables posibles para poder interactuar entre todos estos grandes paquetes de temas sociales (F. Quijano, entrevista, 30 de mayo de 2019).

Con respecto a la organización interna el funcionario a cargo expresa que:

Nosotros funcionamos bastante parecido desde el principio, nosotros trabajamos en este edificio, nos mudamos acá a finales del 2007, principios del 2008 y nos organizamos de la siguiente manera que me parece la más interesante: es una casa antigua y cada habitación tiene un tema determinado. Tenemos un coordinador de cada uno de los temas, digamos, educación, salud, justicia, desarrollo social, bueno, también muchas veces nos mezclamos, hay mucha colaboración de acuerdo a la demanda y a los tiempos de entrega, de acuerdo a cómo venimos nos vamos organizando, y tenemos, por un lado arquitectos con un coordinador que toma cada uno de estos temas y tenemos un director que coordina todo lo general, que es el papel que había desempeñado yo, y después

⁵ Se trata del arquitecto Mario Corea.

tenemos las ingenierías, tenemos ingeniería eléctrica, de estructuras, electromecánica, porque nosotros desarrollamos todo la documentación para el llamado a licitación y hacemos después todo el seguimiento de obra, hacemos las direcciones de obra (F. Quijano, entrevista, 30 de mayo de 2019)⁶

En la oficina prima el trabajo interdisciplinario, si bien es importante destacar que no cuenta con ningún área pedagógica. La relación con Educación se da a través de la figura de Asistente Técnico, quien se encarga de conectar la Dirección Provincial de Infraestructura y Equipamiento Escolar con la Unidad, como se mencionó anteriormente.

A propósito de esta relación entre ambos ministerios, en el documento oficial titulado *Obra pública para la cohesión social (2011)* el Director de la Unidad sostiene: *nos basamos siempre en el programa educativo que desarrolla el Ministerio de Educación, respondiendo a la demanda con el proyecto (...) (p. 174)*. A lo que agrega: *en general, se han desarrollado conceptos nuevos, a través de los cuales apuntamos a la diversidad, la igualdad, la equidad. Conceptos que, de alguna manera, teníamos que materializar en un edificio (p. 176)*.

Por su parte, Francisco Quijano cuenta que:

La estructura está armada a través de equipos que están especializados en cada una de las temáticas y con coordinadores que van trabajando cada uno de los temas (...) los coordinadores a su vez se relacionan con los ministerios, en general en los ministerios siempre hay como un paralelo dentro del ministerio, en el caso de educación hay una estructura, que en ese momento estaba Alejandro De Stéfano, la Dirección de Infraestructura, entonces cuando se armó en el 2007 lo que se hizo fue desarrollar esta oficina y teníamos una relación directa con Salud, con Educación, era para agilizar la relación entre los ministerios y nosotros (F. Quijano, entrevista, 30 de mayo de 2019).

Desde esta dependencia se desarrollan dos líneas de trabajo principales que son, por un lado, los proyectos especiales y, por otro, los sistemas proyectuales tipológicos. Mientras que los primeros remiten a aquellos que son singulares por sus características

⁶ Actualmente Francisco Quijano se desempeña como Subsecretario de Obras Públicas, dependiente del Ministerio de Obras Públicas.

especiales y únicas, los segundos suponen un lenguaje homogéneo para diferentes destinos como ser escuelas, centros de salud, edificios para seguridad y vivienda. De este modo, la arquitectura escolar forma parte de la lógica común de toda la producción arquitectónica de la gestión. Sin embargo, los edificios escolares asumen dentro de la actividad de la Unidad un rol protagónico.

Finalmente, la Unidad Ejecutora de Proyectos de Arquitectura se trata, como su nombre lo indica, de una unidad de ejecución de proyectos que responde a toda la demanda de la obra pública de la gestión, entre la que se ubica la arquitectura educativa, mientras que la Dirección Provincial de Arquitectura e Ingeniería es una oficina técnica a cargo de un arquitecto y su función radica en asumir las demandas programáticas de la obra pública (Espinoza, 2016, pp. 151 y 152).



Figura 1 Áreas de gobierno vinculadas a las políticas públicas para el espacio escolar.

Elaboración propia.

Qué se piensa: ideas presentes en la política para el espacio escolar

En los documentos oficiales titulados “Obra pública para la cohesión social” (2011) y “Santa Fe en obras 2008 - 2009” (2009), ambos citados en apartados precedentes, podemos hallar un conjunto de ideas y argumentos referidos al espacio escolar que definen un posicionamiento y, al mismo tiempo, sostienen algunas de las líneas de acción desarrolladas en torno a este.

En el primer documento, encontramos aportes provenientes tanto de la Unidad de Proyectos Especiales, perteneciente al Ministerio de Obras Públicas y Vivienda, como de la Dirección Provincial de Infraestructura y Equipamiento Escolar, dependiente del Ministerio de Educación. A continuación, se analizarán algunos fragmentos extraídos de los textos que se consideran relevantes.

Destacamos un primer aporte con respecto al espacio escolar realizado desde la Unidad de Proyectos Especiales. Allí, su Director y autor de la publicación, Francisco Quijano, sostiene que:

Para quienes integramos los equipos de trabajo que llevan adelante estos proyectos dedicados a la educación, esta tarea representa un gran compromiso, y el hecho de repensar los espacios de la educación es parte estructural de nuestro equipo de trabajo, de nuestra forma de ver la arquitectura (Obra pública para la cohesión social, 2011, p.166).

Así, en uno de los primeros pasajes del texto, se señala que el hecho de repensar el espacio escolar es un eje fundamental del trabajo de la oficina. Asimismo, se sostiene que se aspira a la construcción de edificios de calidad, puesto estos indican la presencia del Estado:

También nos interesan mucho los detalles constructivos, de qué manera construimos, qué calidad de construcción es la que requieren estos edificios. Estamos hablando de edificios que indican la presencia del Estado en estos lugares con una construcción duradera, de la mejor calidad. Es realmente una inversión muy sólida por parte del Estado (Obra pública para la cohesión social, 2011, p. 179).

A su vez, se explicitan cuáles son las necesidades a las que se intenta dar respuesta, vinculadas, por un lado, a la extensión territorial de la provincia y, por otro, a su diversidad:

Voy a explicar lo que estamos haciendo en educación y los conceptos que desarrollamos a través del edificio de la escuela. Uno de los desafíos era cómo responder a la demanda de un gran volumen de superficie a desarrollar, sobre un territorio extenso como el de Santa Fe, con diferentes realidades y necesidades. Desarrollamos un sistema de proyecto abierto, prototípico en los elementos modulares que se van usando, reutilizando y modificando, dando una respuesta diferente para cada planteo (Obra pública para la cohesión social, 2011, p. 167).

Al hacer referencia a las características de las construcciones se deja planteado en reiteradas ocasiones que uno de los elementos prioritarios en el diseño de los jardines de infantes, así como también de los demás edificios escolares, es el patio:

Los jardines de infantes tienen poca cantidad de aulas y un patio, la relación del patio con el aula es una cuestión fundante en el proyecto. Estos mismos elementos se van a ver con distribuciones distintas y con otras características, en escuelas primarias o secundarias (...) (Obra pública para la cohesión social, 2011, p. 168).

Los patios de los jardines tienen colores más vivos, texturas, estos elementos con los que aprenden los chicos. Hay que prestar mucha atención a estas cuestiones, qué cosas les gustan, el contacto con el piso, el contacto con diferentes planos de materiales, de texturas, de colores, de perfumes. La sensibilidad en estas escuelas se concibe desde ese lugar: pensando en el trabajo con obras de arte, el contacto con el arte (Obra pública para la cohesión social, 2011, p. 171).

Esto es sumamente interesante: el patio es una regla, casi un denominador común de nuestros proyectos. Trabajamos todos nuestros proyectos a partir de los patios, siempre en diferentes escalas, en diferentes tamaños, pero siempre como denominador común. El patio es un amigo eficiente de nuestro proyecto (Obra pública para la cohesión social, 2011, p. 174).

Los patios son los que generan diversidad, ya que cada patio es distinto porque tiene una luz diferente e incide en cada aula de una manera distinta, cada patio se recorre por

las galerías. *Este concepto es determinante*. Es uno de los conceptos trabajados en múltiples charlas con el equipo de trabajo (Obra pública para la cohesión social, 2011, p. 176).

Este énfasis puesto en la centralidad del patio resulta interesante de destacar, especialmente si se tiene en cuenta que en la modernidad - tal como se precisó en este trabajo - el espacio escolar tuvo la característica principal de ser esencialmente cerrado, siendo el aula considerada fundamental y el patio, en consecuencia, definido como de menor importancia. En este punto, podemos decir que encontramos relación con una de las ideas propias del movimiento escolanovista, caracterizado en apartados anteriores. Como se precisó, este movimiento de renovación pedagógica trajo consigo múltiples críticas al espacio escolar y propuso, entre otras modificaciones, priorizar las experiencias al aire libre por sobre las actividades realizadas en el espacio cerrado. Esta idea es reforzada por el Director de la Unidad, en ocasión de ser entrevistado:

Creo que en las escuelas estas que diseñamos hay una búsqueda de romper algunas cuestiones sobre la escuela tradicional moderna. Las escuelas nuestras tienen aulas con patios, cada aula tiene un propio patio, y después tiene un patio general más tradicional y un poco la intención de que cada aula tenga su propio patio es que permite distintas apropiaciones entre lo abierto y lo cerrado, entre las posibilidades que te da el aula y una superficie semejante al aula como patio abierto que permite un uso diferente al patio general, que pueden ser clases a cielo abierto, que puede ser un lugar propio de los alumnos de ese aula. Hay un intento, una búsqueda más sobre la diversidad que sobre la uniformidad, o sea, la intención sobre todo es que se pueda tener una cierta cantidad de patios con diferentes plantas o elementos que lo distinguan, una sumatoria más diversa sobre el patio central, común de la escuela más "sarmientina", digamos, porque me parece que también el cambio más trascendente entre la escuela moderna y la escuela contemporánea es que la primera buscaba la uniformidad y hoy estamos en plena diversidad. Una forma de materializar ese cambio es a través de estos patios y de esta sumatoria de patios diversos en una búsqueda de una escuela más diversa que uniforme (F. Quijano, entrevista, 30 de mayo de 2019).

Otra de las cuestiones que se plantean en el documento con especial énfasis a la hora de caracterizar al edificio escolar es la relación entre escuela y comunidad:

Las escuelas se integran en el barrio, en tanto que hay una parte de la escuela que tiene un horario diferente y permanece abierta fuera del horario curricular. Este sector está compuesto por los usos comunes como la biblioteca, el sum y el área donde los chicos tienen computadoras.

Lo que nos interesa es trabajar estas relaciones con la ciudad, con el barrio. Cómo un dispositivo, en este caso de educación, se integra, se apropia, cómo pasa a formar parte del barrio y cómo el barrio se apropia de él. Estos conceptos de integración son muy importantes (Obra pública para la cohesión social, 2011, p. 170).

En este aspecto resulta propicio detenerse, puesto que, a diferencia de lo que ocurre con la escuela moderna tal como la caracterizamos, el espacio escolar así planteado, lejos de aislarse del resto del espacio mundano, busca integrarse a él. Aquí también podemos ver reflejada una de las ideas propias del movimiento de la escuela nueva, en donde se esgrime la necesidad de que la escuela propicie instancias de vinculación con la comunidad.

Un segundo aporte del texto proviene de la Dirección Provincial de Infraestructura y Equipamiento Escolar. Al igual que en la intervención realizada desde la Unidad de Proyectos Especiales, su Director y autor del texto, Alejandro De Stéfano, plantea desde un inicio la importancia de repensar los espacios escolares y cuál es el rol que tiene la arquitectura en ese sentido:

Cuando en el Ministerio de Educación hablamos de repensar los espacios de la educación, lo trabajamos en todos los aspectos, pensando en la totalidad, en políticas pedagógicas que tengan que ver con una nueva manera de mirar la educación y en proyectos de arquitectura que respondan a estos nuevos planteos (Obra pública para la cohesión social, 2011, p. 180).

Asimismo, se afirma que la mirada sobre el espacio escolar está puesta más allá del aula tradicional. Es decir, en cierto modo hay un corrimiento de la centralidad del aula,

para pasar a tener en cuenta también a otros aspectos tales como la movilidad y la circulación:

Estas intervenciones tienen que ver con una nueva manera de pensar los edificios, mirando la totalidad e integralidad del problema. No nos focalizamos solamente en el aula que hay que construir, sino que nos preocupamos por la funcionalidad de las circulaciones, las salidas de emergencia, la sensibilidad, las futuras ampliaciones que podría tener el edificio (...) (Obra pública para la cohesión social, 2011, pp. 180 y 181).

Para finalizar, el autor del texto sostiene que: *“estamos repensando los espacios escolares desde todos los sectores, desde todos los frentes”* (Obra pública para la cohesión social, 2011, p. 181), haciendo énfasis nuevamente en la importancia de volver a pensar el espacio escolar.

Las ideas aquí presentes son, de alguna manera, confirmadas y profundizadas en la entrevista realizada a Alejandro De Stefano. En ese marco, el arquitecto cuenta que:

La intención más importante del Ministerio de Educación en ese momento era que los chicos no abandonen las escuelas, porque si bien había un muy importante inicio del período escolar, había mucho desgranamiento, y la intención era retener a los alumnos, entonces se generaban actividades lúdicas, actividades diferentes, que sean más atractivas, incluso el diseño de la currícula también tenía esa impronta, eran actividades novedosas, se propiciaba por ejemplo la feria de ciencias, con distintos temas de investigación que atraigan a los chicos.

Y los edificios que nosotros pensamos tenían esa intención, tienen esa intención, de espacios por ahí que no sean tan masivos, espacios que tengan un poco más de intimidad, entonces ahí los chicos por ahí se sueltan un poco más que en un lugar donde los ve todo el mundo... entonces esa era un poco la intención, de tener el espacio cercano y no lejano, actividades que no sean solamente en el aula sino que tenían un espacio, tienen un espacio del mismo tamaño del aula pero sin techo, entonces por ahí los chicos tienen otras posibilidades ... esa era la intención (A. De Stefano, entrevista, 21 de mayo de 2019).

En relación a los fundamentos que llevaron al diseño del sistema proyectual tipológico así como de los criterios que lo sostienen argumenta que:

Logramos pensar un nuevo prototipo de escuela que tenía que ver, que tiene que ver, con la búsqueda de nuevos espacios, no solamente con el motivo de hacer algo diferente a las escuelas que se conocen y se conocían que era la escuela típica de pabellones, con galerías y patio, sino que tenía que ver con una búsqueda de un nuevo espacio para la educación. Espacios novedosos, espacios que generen actividades nuevas. Entonces rompimos un poco con el pre concepto del patio techado donde pasaba todo y empezaron a aparecer otros espacios abiertos, semi cubiertos, que son los espacios de expansiones de las aulas, por ejemplo, y generando esa trama que podía llegar a ampliarse también y modificarse, espacios más grandes, espacios más chicos, mucha iluminación natural, un SUM también que se conecta con el barrio. Nosotros lo propusimos como generadores de nuevas actividades y de nuevos espacios educativos (A. De Stefano, entrevista, 21 de mayo de 2019).

Por último agrega que: *“esta nueva escuela o nuevo prototipo venía también con una nueva movida, una nueva generación de actividades mucho más abiertas, más participativas, que en esta escuela tenían, digamos, un escenario propicio para eso”* (A. De Stefano, entrevista, 21 de mayo de 2019).

En el segundo documento, encontramos también aportes valiosos en lo que al espacio escolar se refiere. Allí se sostiene que:

En materia de educación, el proyecto que se está implementando desde el Gobierno de la Provincia de Santa Fe tiene que ver con la modificación de la fragmentación del tiempo y del espacio que heredamos de la Modernidad, y que intentamos superar desde nuevos planes de estudios, desde la formación de un docente diferente, y que debe estar plasmada en una arquitectura también diferente para hacer que esta pedagogía sea posible.

El nuevo modelo de escuela debe posibilitar, y a su vez representar, el cambio en la educación, en la forma de enseñar y de aprender, pero también el cambio en la relación entre profesor y alumnos, entre escuela y barrio (Santa Fe en obras, 2009, p. 24)

En el citado fragmento se deja ver claramente que hay una decidida pretensión de producir cambios en cuanto a la gramática escolar de la modernidad. Se argumenta que deben ser revisadas cuestiones vinculadas a los saberes, los sujetos, el tiempo y el espacio, apuntando a una arquitectura renovada que se consolide como correlato de dichos cambios.

Al mismo tiempo, y en consonancia con lo manifestado en el documento anteriormente analizado, aparece en reiteradas ocasiones como una cuestión trascendente la relación entre la escuela y la comunidad:

La metáfora fundante de la nueva escuela es la idea de “escuela abierta”. La escuela abierta encuentra su primera expresión en el porche de ingreso. Este lugar es "el umbral" o "el zaguán", ese lugar que pertenece simultáneamente a los dos mundos, que es al mismo tiempo todavía ciudad y ya escuela.

La integración entre escuela y ciudad debe materializarse, hacerse real. Por eso, se ha trabajado con una idea de escuela abierta, que tendrá concreción a nivel espacial y funcional. Por ejemplo, los programas del SUM, salón de actos, y biblioteca, junto a los servicios de uso público y la cantina, se encuentran todos en la parte frontal de la escuela, permitiendo su utilización por parte de los vecinos del barrio incluso fuera del horario escolar o durante los fines de semana, pudiendo aislarse estas funciones del resto de la escuela (Santa Fe en obras, 2009, pp. 25 y 26).

Saber que la educación necesita de muchos “otros” nos lleva a abrir las puertas al barrio. Así, nuestros gimnasios, bibliotecas y salones son para todos, dando respuesta a la necesidad de ocupación el tiempo libre de jóvenes y adultos de la comunidad. Son espacios para hacer que el deporte, el libro, el arte, el acto solemne o el festejo barrial, borren las barreras entre “los de adentro” y “los de afuera” haciendo realidad la posibilidad de “vivir juntos” (Santa Fe en obras, 2009, p. 47).

Así se atiende a una triple función de la escuela; una función que tiene que ver obviamente con la actividad educativa de lunes a viernes; otra que se relaciona con la comunidad y que se puede compartir en los fines de semana; y una tercera relacionada

con el espacio abierto, el patio, lo recreativo, lo deportivo, que también puede ser utilizado en horas donde la escuela no está abierta. (Santa Fe en obras, 2009, p. 61).

De los pasajes citados se desprende que hay una posición sólida en cuanto a la necesidad de superar la separación entre el adentro y el afuera del espacio escolar, como se dijo, característica elemental de la gramática escolar de la modernidad y, a su vez, una de las ideas clave del movimiento escolanovista.

A propósito de ello el Director de la Unidad de Proyectos Especiales expresa que:

Una de las cuestiones que considero clave en la distribución de las escuelas es, no sólo en las escuelas porque esto es una cosa que también la usamos en diferentes edificios, es el tener parte del programa que pueda ser utilizado por el barrio y esto tratamos de resolverlo en casi todos los edificios públicos, que tengan cuestiones que puedan ser compartibles con el barrio... en general son los SUM, las bibliotecas o si tiene un gimnasio o si tiene algunas áreas cubiertas para deporte, entonces esos dispositivos se distribuyen de determinada manera que se pueda sectorizar para que eso quede en relación al barrio y que se pueda abrir fuera del horario de currícula, y cuando es en horarios curriculares son para uso común de la escuela, eso es una interacción interesante también entre el barrio y el edificio (F. Quijano, entrevista, 30 de mayo de 2019).

Por otro lado, en el texto se asume la importancia de a la relación entre los sujetos y el espacio, otorgando especial relevancia a los niños y niñas:

La educación de la Provincia de Santa Fe busca reencontrarse con su historia de innovación y grandes experiencias pedagógicas poniendo nuevamente en el centro de la escena al niño y a la niña con sus inmensas posibilidades de asombro y descubrimiento. Esta educación nos convoca a repensar el espacio, el tiempo, la organización, la tecnología y el lugar de las sensaciones en el aprendizaje, con otra mirada para construir la ética y estética del nuevo milenio (Santa Fe en obras, 2009, p. 46).

La idea de ubicar a los niños y niñas en el centro de la escena está vinculada a uno de los principales postulados del escolanovismo puesto que sus principios sostenían que

era preciso pasar del adulto al niño y adaptar el espacio escolar para atender a sus intereses y necesidades.

Asimismo, es importante resaltar que en este pasaje aparece nuevamente la necesidad de revisar ciertos rasgos propios de la escuela moderna de cara a los nuevos tiempos. Además, es de destacar la referencia a la construcción de la estética del nuevo milenio ya que da la pauta de que hay una mirada y un especial interés puesto en ello.

Específicamente, con respecto al espacio escolar se argumenta que:

El espacio es el gran habilitador para transitar un modo de hacer educación donde los niños y los maestros puedan emocionarse y sentir la aventura del conocimiento. Conocimiento que es siempre una construcción social; por ello es indispensable que las escuelas sean espacios habitables y aptos para el encuentro con pares y con adultos donde compartir y recrear el legado de la cultura que llega a través de ellos (Santa Fe en obras, 2009, p. 46).

La escuela es también un lugar para el encuentro con “lo otro”. Lo que muchos no pueden tener en su hogar o en la calle: el silencio, un espacio bello donde conversar, tecnología para descubrir e innovar, una gran sala con piso blando para jugar... Nuestras nuevas escuelas tienen todo eso: laboratorios, multiteca, salón de usos múltiples con colores y penumbra, pequeños patios entre aulas (para detener el tiempo, cambiar el ritmo, sentarse a hablar, escuchar y jugar fuera de la normalización del “todos juntos, al mismo tiempo y a la misma hora”), y grandes patios para el encuentro común (Santa Fe en obras, 2009, p. 46)

En línea con lo analizado hasta aquí, la importancia que adquiere el espacio en los discursos de quienes tienen a su cargo la formulación de la política es notoria. De acuerdo a lo manifestado por los autores de los documentos - que fueron además entrevistados - el espacio escolar es concebido como aspecto fundamental de la educación y no sólo desde su funcionalidad sino también a partir de las posibilidades de encuentro que el mismo proporciona, la belleza que ofrece a quienes lo habitan, las experiencias que habilita, y los modos de vincularse que favorece, entre otros.

En este sentido, se le otorga un rol relevante a la arquitectura escolar:

Inversiones compartidas entre el estado nacional y el provincial, triplican la superficie histórica incorporada a educación; rubricando así una fuerte convicción de reposicionar a la arquitectura escolar de la provincia de Santa Fe en el lugar de importancia que debe tener, en el contexto local y en el nacional (Santa Fe en obras, 2009, p. 47).

Además de lo mencionado hasta el momento, el texto se detiene en las distintas características que presenta el edificio escolar. En primer lugar, refiere a ciertos elementos simbólicos que hacen a la identificación de las escuelas:

El proyecto propuesto consta de dos elementos complementarios que se convierten en la marca identificatoria de las escuelas.

Estos elementos son la torre/reloj que su vez aloja el tanque de agua, y que actúa como un elemento en el territorio, visible desde la distancia a la manera que lo hicieran "el campanil" o "el minarete". Es el elemento vertical para escuelas en general horizontales en planta baja, que marca donde está la escuela diciendo ¡¡Ahí está!! actuando como otro elemento de integración. Este elemento vertical está siempre unido al porche transparente del ingreso y se convierten conjuntamente en "el umbral" entre la escuela y el barrio (Santa Fe en obras, 2009, p. 54).

Es importante detenernos en este punto porque aparece una idea fuerza muy propia de la modernidad, esto es, que escuela debe distinguirse del resto del espacio social. Así, al modo de las escuelas palacios de finales del siglo XIX, las escuelas de la nueva gestión provincial se diferencian y se imponen dentro del territorio en que se insertan, consolidándose como una marca que indica la presencia del Estado. Con respecto a ello, cabe recordar que las escuelas son, en sus fachadas, totalmente blancas:

El blanco fue una elección, es un color que nos gusta mucho, en general el hospital es blanco, las escuelas son blancas, también hay una cuestión de edificios que se reconozcan como una presencia del Estado en esos lugares, una impronta de gestión en el cual los edificios públicos tengan esa estética, ese reconocimiento (F. Quijano, entrevista, 30 de mayo de 2019).

Sin embargo, también merece destacarse que, lejos de la majestuosidad propia de las escuelas palacio, estas recurren a las fachadas geométricas, de volúmenes simples y materiales nobles. Ello permite establecer vinculaciones con una idea propia del escolanovismo, desde donde se sostiene que las escuelas debían tener una escala doméstica y más bien sencilla.

Por otro lado, se retoma el patio como elemento prioritario del espacio escolar:

Una de las características más singulares de este proyecto son los patios interiores.

Los patios son entendidos como introspectivos casi singulares. Se piensan como una extensión de las aulas. Su escala es igual al módulo de las mismas 7,20 x 7,20 y a cada aula le corresponde un módulo de patio.

En general están pensados como patios verdes con árboles o plantas, esto por temas de sustentabilidad y medio ambiente (Santa Fe en obras, 2009, p. 54).

Además del patio, otro elemento al que también se le otorga relevancia es al Salón de Usos Múltiples (SUM), entendido como un modo de vincular a la escuela con la comunidad:

Es el principal espacio de integración. Primero entre los alumnos y docentes de la escuela, pero luego es también el lugar de integración de la escuela y el barrio.

En los pueblos pequeños puede ser el único lugar para actos culturales, públicos, etc. que se disponga (Santa Fe en obras, 2009, p. 55).

Algo similar sucede con la biblioteca, la cual es definida como:

El elemento que completa junto al SUM la integración dentro de la escuela y de la escuela con el barrio. En los pequeños pueblos o en los barrios que no tienen una biblioteca pública, la biblioteca de la escuela actúa como tal (Santa Fe en obras, 2009, p. 55).

La referencia a todos estos espacios comunes o compartidos, refuerzan la idea de que la centralidad no está puesta necesariamente en el aula. Muy por el contrario, espacios

como el patio, el SUM y la biblioteca son identificados como elementos tan importantes como ella.

Con respecto al aula se sostiene que:

Se ha optado por el aula cuadrada (7,20 x 7,20) frente a la rectangular ya que permite un uso más flexible, permitiendo distintos modos de agrupamientos de las mesas de los alumnos y de relación con el profesor. Al estar dotadas de más de un pizarrón esto también facilita mucho su versatilidad.

Para esto el mobiliario no será fijo. Además, todas las aulas tendrán un gran armario para guardar todo el material didáctico y así tenerlo disponible en cada una de ellas.

La relación con los patios ya mencionada permite en algunas épocas del año hacer del mismo una parte integral de cada aula (Santa Fe en obras, 2009, p.55).

Cabe destacar que la idea de un aula cuadrada forma parte de las propuestas gestadas desde el escolanovismo, ya que se sostiene que la misma permite un uso más flexible y trae consigo diversas posibilidades.

Por último, este párrafo resulta de vital importancia puesto que, más allá de hacer referencia a las características cuantitativas del aula (tales como las medidas y la forma), se ocupa de una cuestión clave como es la disposición de los sujetos en el espacio. Con respecto a esto, se sostiene que debe permitirse una mayor flexibilidad y versatilidad en sus usos. En consonancia con ello, también se dedica un pasaje a la cuestión del mobiliario.

Las ideas presentes en los discursos de quienes forman parte de la política para el espacio escolar permiten dar cuenta de que el mismo es entendido por la gestión provincial como un aspecto importante de la educación y, al mismo tiempo, como elemento constitutivo de una gramática que requiere ser revisada en pos de renovar una escuela que, lejos de perseguir la homogeneización, busque atender a la diversidad. En ese sentido, se sostiene que es necesario repensar ciertas características que el espacio escolar adquirió durante la modernidad, entre ellas, ser esencialmente cerrado, estar separado del resto del espacio social y posicionar al aula como el espacio educativo central.

Asimismo, entre los argumentos esgrimidos se encuentran presentes algunas de las propuestas impulsadas desde el escolanovismo, como por ejemplo, otorgar mayor importancia a los espacios abiertos, promover el vínculo entre la escuela y la comunidad, considerar la relación de los niños y niñas con el espacio y propiciar la flexibilidad en la organización del aula y en el uso del mobiliario.

Capítulo 4_

Política cultural en la Provincia de Santa Fe: “El Tríptico de la Imaginación” y sus modos de entender el espacio.



Características generales y propuesta pedagógica

El “Tríptico de la Imaginación” está enmarcado en la política cultural llevada adelante por el gobierno del Frente Progresista Cívico y Social desde el año 2007⁷ Apunta a la recuperación del espacio público - mediante la realización de obra pública de gran envergadura - y a la innovación cultural, consideradas dimensiones clave para el pleno ejercicio de la ciudadanía. Se compone de tres lugares denominados “La Redonda, arte y vida cotidiana”, inaugurada en el 2010, “El Molino, fábrica cultural”, que abrió sus puertas en el mismo año, y “La Esquina Encendida”, que comenzó a funcionar en el 2011.

El Tríptico se autodenomina un proyecto pedagógico - urbano porque propone la recuperación y creación de espacios públicos como escenarios que habiliten múltiples aprendizajes para toda la ciudadanía. El mismo se presenta como:

(...) una respuesta a la escuela decimonónica basada en la división de las disciplinas y la escisión entre el cuerpo y la mente. Por tal motivo sus propuestas estimulan lo sensorial, perceptivo, emocional, intelectual y, sobretodo, la imaginación a través del juego, es decir, se resignifica el juego como forma de aprender (Pascullo, 2017, p. 35).

El proyecto es entendido por la propia gestión como: *“una propuesta alternativa al modelo establecido como educacional”* (Pascullo, 2017, p. 64). Sin embargo, no es concebido como una modalidad de educación no formal porque se parte de la crítica a la escuela como espacio único de enseñanza y se sostiene que ésta no constituye territorio exclusivo de lo escolar. Al mismo tiempo, el proyecto discute con la tradicional separación de forma/contenido y cuerpo/mente como lógica privilegiada que la modernidad ha institucionalizado como método de enseñanza (Pascullo, 2018).

Cabe destacar que el Tríptico de la Imaginación encuentra su antecedente inmediato en el “Tríptico de la Infancia” de la ciudad de Rosario, diseñado e implementado a fines de la década del noventa y principios del dos mil por el mismo equipo de trabajo que

⁷ El Ministerio de Innovación y Cultura fue creado por la gestión del Frente Progresista Cívico y Social, a poco de asumir el gobierno de la Provincia de Santa Fe en el año 2007.

posteriormente ocuparía funciones en el Ministerio de Innovación y Cultura y estaría a cargo de la gestión del Tríptico de la Imaginación⁸.

A propósito de ésta experiencia, Stringhini et. al (2006), realizan un trabajo en donde se proponen la posibilidad de analizarla como una alternativa pedagógica. Allí las autoras sostienen, en referencia a los tres espacios que componen este tríptico - El Jardín de los Niños, La Granja de la Infancia y La Isla de los Inventos - que:

Se advierte una propuesta que rompe con el paradigma racionalista, subsidiario del positivismo y del liberalismo fundante de nuestro sistema educativo en tanto que, articula ciencia, filosofía, arte, lenguaje, tecnología y con ello, conceptos, percepciones, emociones, valores, creencias, pasiones, sentimientos, técnicas; y, además, los consabidos binomios auto excluyentes de forma o contenido, cuerpo o mente, se diluyen en propuestas estéticas que recuperan, aúnan en lo diverso, lo local y universal, el pasado y el presente, lo ético y lo político (Stringhini et. al, 2006, p. 5).

De acuerdo con las autoras, el proyecto viene a repensar y a re posicionar lo educativo, ubicándolo más allá de lo estrictamente escolar. Esta propuesta pedagógica alternativa encuentra su correlato en los espacios diseñados para tal fin, que se diferencian explícitamente del espacio escolar: *“es así que las diferentes resoluciones estéticas, invitan a múltiples recorridos por espacios sin panópticos y con tiempos no fijados anticipadamente que ofrecen otros imaginarios sociales”* (Stringhini et. al 2006, p. 5).

Los espacios que componen el Tríptico de la Imaginación están pensados para ser visitados por toda la ciudadanía pero también para relacionarse con el sistema educativo formal mediante las visitas programadas de las escuelas de toda la Provincia. Es decir, desde el diseño de la política hay una intencionalidad manifiesta de provocar encuentros con las escuelas y estimular que éstos espacios sean habitados por estudiantes y docentes. Asimismo, cabe destacar que en ningún caso hay visitas guiadas ni hay nadie que explique el recorrido, dado que se prioriza la libertad para que los visitantes se detengan a jugar en el dispositivo que deseen (González, 2015).

⁸ El Ministerio de Innovación y Cultura fue creado en el año 2007 a partir de la asunción del Frente Progresista Cívico y Social.

La propuesta pedagógica de La Redonda, El Molino y La Esquina Encendida parte de las formas mediante las cuales aprenden los niños. En este sentido, se sostiene que:

un niño no divide forma de concepto, y ello se pierde alrededor de los 6 años cuando éste comienza la educación formal cuyos postulados indican que para aprender es necesario estar sentado y eliminar el cuerpo y la experiencia. Los espacios del Tríptico procuran recuperarla con la posibilidad de crear mundos mágicos, poéticos y metafóricos (...) (Pascullo, 2017, p. 65).

Se apuesta al juego como medio privilegiado para el logro de aprendizajes mediante la combinación de procesos creativos y cognitivos, promoviendo la realización - a través de múltiples dispositivos - de diversas operaciones analíticas y creativas trabajando con ideas, emociones, sensaciones, percepciones, afectos, imágenes internas del sujeto y conceptos, con la finalidad de reunir nuevamente cuerpo y mente (Pascullo, 2017, p. 67).

Si bien cada uno tiene su particularidad, los tres comparten como propósito, entre otras cuestiones: recomponer la tradicional separación forma/contenido, teoría/práctica y restablecer la conexión entre cuerpo y mente, para trabajar las materialidades desde las emociones, sensaciones y conceptos. Asimismo, vincular el aprendizaje con el disfrute, fomentar la creación compartida y generar ámbitos de participación democrática. Finalmente, superar la tradicional división por disciplinas, así como también la división por edades.

Con todo ello, procura ser alternativo al modelo educacional implantado en la modernidad en el cual la razón gobierna al cuerpo. La Ministra de Innovación y Cultura⁹ define al Tríptico como: *“un proyecto pedagógico urbano que tiene la pretensión de completar al sistema educativo formal con un sistema amplio, rico y plural, que sostiene un concepto de medio ambiente como paisaje de ciudadanía”* (González, 2015).

Resulta interesante destacar la expresión utilizada por la propia Ministra, otorgándole a los espacios que componen el Tríptico la misión de “completar” al sistema educativo

⁹ La Ministra de Innovación y Cultura, Ma. De los Ángeles González, asumió la cartera ministerial desde su creación y continúa ocupando ese cargo hasta la actualidad.

formal, reforzando la idea antes mencionada de que esta propuesta encuentra entre sus objetivos directos la vinculación con el sistema educativo formal.

Este proyecto pedagógico tiene como correlato una fuerte apuesta a los espacios. La dimensión espacial adquiere entonces una relevancia fundamental para su desarrollo.

Concepciones sobre el espacio

La reconversión de los edificios históricos de la ciudad de Santa Fe que dieron vida a dos de los espacios del Tríptico de Imaginación, “El Molino Franchino SayC” y la “Estación Santa Fe Cambios”, fue realizada por la Unidad de Proyectos Especiales del Ministerio de Obras Públicas y Vivienda, misma Unidad encargada de diseñar los edificios escolares.

Esta oficina, como se mencionó, lleva adelante su trabajo a partir de dos modalidades: por un lado, los sistemas proyectuales tipológicos - entre los que se ubican los edificios escolares - y, por otro, los proyectos especiales - dentro de los cuales se agrupan los espacios que componen El Tríptico. Los proyectos especiales son aquellos que: *“tienden a ser más singulares debido a sus atributos temáticos y que además conforme a sus atributos icónicos tienden a transformarse en abanderados de una gestión”* (Espinoza, 2016, p. 224).

Es importante mencionar que la gestión provincial fue distinguida con el Primer Premio Nacional SCA/CICoP a la mejor intervención, en la Categoría B3: "Recuperación y puesta en valor obras de escala urbana" por su labor en los edificios de El Molino y La Redonda. Además, recibió el reconocimiento de la XIV Bienal Internacional de Arquitectura de Buenos Aires por su exposición sobre La Redonda (Espinoza, 2016).

En la propuesta del Tríptico, como se dijo, el diseño de los espacios constituye una pieza clave. Ello es así porque la propia gestión entiende que a través del espacio público se comunica lo que ésta piensa acerca del ciudadano, por tal motivo se considera de una importancia vital su recuperación y, fundamentalmente, su intervención para tornarlos más bellos y atractivos.

A propósito de ello, la Ma. De los Ángeles González sostiene, en el documento Obra pública para la cohesión social (2011), que:

(...) el espacio habla. Como expresa Neruda, el espacio es como las personas: nace, crece, se transforma, a veces muere. Pero muchas personas también tienen aventuras. El espacio tiene aventuras. Es el gran desplazamiento del hombre en su historia. El espacio es la arqueología de lo que somos, lo que fuimos y lo que seremos. El espacio, la obra pública, es la metáfora viva, cambiante, degradada o creciendo, apropiada o sola, de una gestión de gobierno (p. 70).

Partiendo desde ese posicionamiento sobre el espacio, la Ministra se (nos) pregunta: *“¿Sería posible construir ámbitos que sean múltiples y encierren desde su arquitectura una visión estética de mundos extra-cotidianos y a su vez la sensación de contener muchos mundos y climas, uno dentro del otro?”* (González, 2015). Y además:

¿Sería, a su vez, posible crear con el paisaje, la arquitectura y la puesta una intervención en el espacio-tiempo para que el tiempo transcurriera de “otro modo”, que los espacios crearan emociones y apropiaciones, la luz y el “derecho a la penumbra” provocaran contrastes, sensaciones de extrañeza, recorridos no lineales, miradas guardadas, percepciones diferentes, colocando, en definitiva, al cuerpo en flor sin divisiones cuerpo – mente? (González, 2015).

Los emblemáticos edificios que encarnan el proyecto del Tríptico vienen a intentar dar una respuesta a esas múltiples preguntas, a través de su arquitectura y su fuerte apuesta estética. En tal sentido, se trabaja sobre el cuidado de los lugares y su embellecimiento con la finalidad de crear espacios que estimulan el cruce y el encuentro con el otro, lejos de la división, promoviendo los vínculos afectivos y el respeto mutuo para que el ciudadano se sienta contenido dentro de los mismos (Pascullo, 2017, p. 67). Los espacios tienen como propósito, también, generar a través de su arquitectura escenarios que habiliten la vivencia de determinadas experiencias y sensaciones.

En *Obra pública para la cohesión social* (2011), la Ministra asegura que:

Hay lugares donde a uno le gusta la introspección por el agua, por la luz. Hay lugares que son blancos y muy vidriados para reunirse y donde todo es colectivo y todo es rueda

de la tribu. Hay lugares pequeñitos que te asfixian pero que después te dan paz. Hay lugares, digamos, el cuerpo, que imagina, inventa, se estira, se estremece, se encoge de acuerdo con esa arquitectura. Esa arquitectura es suya, está a la altura de su cuerpo, está a su medida o le es extraña. Y si es extraña, le es injertada, no la vive, no se apropia, no es suya (pp. 72 y 73).

La arquitectura entonces adquiere un gran protagonismo y es entendida como un medio privilegiado para propiciar el encuentro ciudadano:

La arquitectura, la luz, el color, las texturas, están pensadas desde el cuerpo del ciudadano y dispuestas para propiciar los vínculos interpersonales. Así el descanso, los ritmos, la apropiación del lugar están atravesados por un minucioso estudio tempoespacial, haciendo de lo poético y de la metáfora una máquina de transformación. El sonido ambiente no indica ni ofrece. Se proyecta el silencio y el propio sonido del estar juntos, jugar y fabricar (González, 2015).

En el documento titulado El Molino, Fábrica Cultural (s.f.) se afirma que su arquitectura: *“provoca en sus zonas de paseo y descanso una percepción y uso del tiempo, el espacio, el cuerpo y los objetos, más placentero, sensible y gregario”* (p. 3).

Por su parte, en la publicación titulada La Esquina Encendida, con los jóvenes para todos (s.f.) se dice que:

Texturas, luz y tiempo en el espacio, presentan aquello que en nuestra formación, se esforzaron en fragmentar y separar: el hacer y el pensar, el arte y el oficio, el cuerpo y la mente... son convocados por el Espacio... lo indivisible se hace espacio (p. 5).

Del análisis precedente surgen algunas reflexiones que invitan a plantear posibles relaciones y cruces entre este posicionamiento sobre el espacio dentro de la política cultural y el modo de entender al espacio escolar por la política educativa.

Como se pudo observar en este y en el capítulo precedente, el gobierno del Frente Progresista Cívico y Social le otorga una importancia fundamental no sólo al espacio público en sí mismo sino también a su puesta en valor y jerarquización a través de

importantes intervenciones arquitectónicas y estéticas. De ello se desprende que hay una posición muy clara con respecto al espacio público, sus usos y potencialidades, que es común a toda la gestión y que atraviesa a la obra pública en su totalidad.

Asimismo, es importante destacar que, en muchos casos, los actores encargados de proyectar los espacios culturales del Tríptico son los mismos que tienen la responsabilidad de diseñar los edificios escolares - recordemos el papel de la Unidad de Proyectos especiales - con lo cual estas nociones exceden los límites de la política cultural y provocan, indefectiblemente, efectos en los modos de concebir el espacio escolar.

Con respecto a esto, y al proceso de diseño de los edificios escolares, el Director de la Unidad, Francisco Quijano, cuenta que:

Esta escuela surgió a partir de unas reuniones que se llevaron adelante no sólo con el Ministerio de Educación sino también con el Ministerio de Cultura y entre los dos Ministerios surgió el tema de cómo repensar una escuela, buscando nuevas características, de hecho la “Chiqui” tiene una mirada sobre la educación muy interesante y sus dispositivos si bien son culturales son educativos (...) y en esto digo cómo muchas veces los límites de los ministerios se tocan y se entrecruzan y se potencian, nosotros ya habiendo desarrollado muchísimos edificios de Cultura también utilizamos todo lo que vamos aprendiendo entre un proyecto anterior y un proyecto nuevo y vamos incorporando todas las cosas que podemos tanto en lo que es constructivo como lo que es de programas a través de distintas miradas (F. Quijano, entrevista, 30 de mayo de 2019).

A lo que agrega:

El caso de El Molino y La Redonda de Santa Fe son edificios que si bien son culturales tienen una impronta de educación porque de hecho, la educación es cultura, digamos, no hay manera de dissociarlas. Lo que sí creo que también esta cuestión de lo diverso, de la búsqueda de los paradigmas diversos que hoy recorren nuestra sociedad, son los mismos para todos los edificios...buscan ser un lugar de integración, de generar políticas de relaciones y de convivencia (...) y esto lo vamos replicando en educación, en cultura y de hecho creo que están

emparentados casi desde su fundación, desde esas charlas originales que marcaron las pautas iniciales del proyecto (F. Quijano, entrevista, 30 de mayo de 2019).

Así, el hecho de posicionar al espacio público como lugar privilegiado para el ejercicio de la ciudadanía y de situarlo como un escenario que provoca encuentros, posibilita aprendizajes y estimula experiencias y sensaciones, es un denominador común. En este contexto, la arquitectura cobra un rol fundamental mediante la proyección de lugares bellos, atractivos y de calidad, en donde conviven diversas texturas, alturas, colores y materialidades que dan vida a espacios innovadores.

Estos mismos posicionamientos se encuentran presentes en las ideas que sostienen la política para el espacio escolar analizadas en el capítulo anterior y, al mismo tiempo, ambas políticas se encuentran en la intención de proyectar nuevos escenarios posibles para la educación, que apunten a repensar e incluso ir más allá de la gramática propia de la escuela moderna.



Imagen 23



Imagen 24



Imagen 25



Imagen 26



Imagen 27



Imagen 28

Imágenes 23 a 28 **La Redonda**

Fotos: Aimé Luna



Imagen 29



Imagen 30



Imagen 31



Imagen 32



Imagen 33



Imagen 34

Imágenes 29 a 34 **El Molino**

Fotos: Aimé Luna



Imagen 25



Imagen 36



Imagen 37



Imagen 38



Imagen 39

Imágenes 35 a 39 **La esquina encendida**

Fotos: Aimé Luna

Capítulo 5_

Reflexiones finales.



El trabajo que se llevó adelante tuvo como objetivo analizar las características de la política para el espacio escolar de la Provincia de Santa Fe, durante el período de gobierno 2007 – 2011. Partiendo de la premisa de que el espacio escolar es parte constitutiva de la educación, se propuso estudiar las líneas de acción diseñadas por la gestión en torno a éste, así como también las áreas gubernamentales involucradas en su formulación y las ideas presentes en ellas. El escrito se organizó mediante una introducción y cinco capítulos.

En la Introducción se presentó la situación problemática, las preguntas de investigación y los objetivos. Además, se especificó el diseño metodológico y se precisó la estructura del trabajo.

El análisis que se llevó adelante estuvo ligado a una preocupación inicial con respecto a aquellos mecanismos propios de la escuela que generan desigualdad. Se sostiene que existen ciertos rasgos constitutivos de la escuela moderna, aún vigentes, que pueden considerarse exclusores, es decir, componentes propios de una forma escolar que, al pugnar por la homogeneidad y la neutralización de la diferencia, provocan desigualdades en su interior. En ese sentido, el estudio se inscribe en la problemática de la gramática escolar, considerando al espacio como una de las dimensiones que la componen.

El concepto de gramática escolar representó una pieza clave de la investigación. Ligado a la configuración de la escuela durante la modernidad, el mismo posibilita identificar diferentes categorías que posibilitan analizar aquellos rasgos constitutivos que, con más o menos variaciones, permanecen estables a través del tiempo. Ellas son espacio, tiempo, sujetos y saberes, entendidas, en conjunto, como el “núcleo duro” de la escolaridad que permite dar cuenta del carácter resistente al cambio de muchas de sus prácticas.

El análisis se detuvo en la categoría de espacio escolar - muchas veces invisibilizado e ignorado, probablemente por considerarse natural y neutro - ya que se argumenta que la dimensión espacial de la actividad educativa no es un aspecto menor sino más bien un rasgo que forma parte de su misma naturaleza.

El espacio como componente de la gramática escolar fue definido como un objeto de estudio significativo, especialmente en su relación con la política educativa. Por ello, se

propuso revisar de qué modo la política educativa impulsada por el Gobierno de la Provincia de Santa Fe, en el período que va desde el año 2007 al 2011, se ocupó de abordar estos aspectos duros de la forma escolar moderna.

La investigación permitió dar cuenta de que, durante el gobierno del Frente Progresista Cívico y Social, el espacio escolar fue entendido como uno de los rasgos de una escuela que debía ser repensada para atender a los nuevos tiempos y a los diversos sujetos que la habitan. Se trató de una cuestión que tuvo un lugar trascendente en la política educativa a través del desarrollo de diversos programas, anclados en distintas áreas de gobierno que se ocuparon de ella y sostenidos por un conjunto de ideas claras en torno a la dimensión espacial de la educación.

En el Capítulo I se presentaron los antecedentes y las claves conceptuales.

Entre los antecedentes se destacan fundamentalmente aquellos trabajos que sostienen, al igual que éste, que la espacialidad escolar no es neutra sino que habilita u obtura determinados aprendizajes, favorece ciertas ideas y concepciones de poder y que ejerce un papel activo en los procesos de transmisión (Castro, 2015). Además, los que intentan visibilizar los cruces y tensiones entre la arquitectura escolar y la pedagogía, argumentando que si bien el espacio por lo general no es considerado parte del currículum en la escuela, conforma un currículum oculto o silencioso (Toranzo, 2007). Asimismo, se destacan los aportes dedicados al análisis del aula, el espacio central de la escuela moderna, haciendo hincapié en cómo se pensó desde la pedagogía su disposición, sus usos, rituales y costumbres (Caruso y Dussel, 2003). Por último, los trabajos que intentan rescatar y visibilizar aquellos casos en donde los proyectos y edificios escolares se presentan como afirmación de determinadas ideas pedagógicas (Cattaneo, 2015).

Las claves conceptuales fueron, por su parte, los puntos de apoyo que permitieron llevar adelante la investigación. Gramática escolar, espacio escolar y política educativa fueron los lentes a través de los cuales se concretó el análisis.

El Capítulo II estuvo compuesto por tres apartados. Los mismos tuvieron como propósito presentar la configuración del espacio escolar durante la modernidad, un recorrido por los principales postulados del escolanovismo en torno a la dimensión

espacial de la educación y, finalmente, el contexto nacional en donde se inscribe la política provincial, atendiendo a la normativa y disposiciones vigentes en el período.

Durante la modernidad el espacio escolar fue adquiriendo un conjunto de características que le dieron su impronta y se consolidaron a través del tiempo.

Se trató de un espacio que tuvo la particularidad de ser cerrado y separado de cualquier otro espacio social. Al tiempo que la infancia empezó a ser considerada como un sujeto susceptible de un trato especial, comienzan a proliferar distintas instituciones dedicadas a su tutela en espacios de encierro (Escolano, 2000).

Asimismo, se conformó como un lugar estable y específico puesto que la escuela tendió a ocupar espacios cada vez más constantes, independientes de cualquier otra institución y específicamente contruidos para tal fin (Viñao, 2016).

Otra característica elemental fue su segmentación interna. La escuela se constituyó un territorio acotado, de límites establecidos e internamente parcelado en función de los usos y tareas que allí se realizan (Viñao, 2004).

Finalmente, con el triunfo del método simultáneo y gradual, el aula autónoma ordenó las prácticas cotidianas y la organización del espacio, del tiempo y el control de los cuerpos fue funcional a aquél (Pineau, 2001). A su vez, el predominio de este método trajo consigo la difusión y consolidación del pupitre unipersonal (Viñao, 1993 – 94).

A modo de síntesis, podemos decir que el edificio escolar ha ido incorporando a lo largo de la historia signos y símbolos que le aseguran una identidad inequívoca y que transmiten determinados mensajes de común significado. La arquitectura escolar ha dado origen a toda una serie de invariantes que pueden adoptar diferentes estilos, pero como sistema constituyen todo un discurso con sentido (Escolano, 2000).

El espacio escolar ha sido el blanco de una de las principales críticas del escolanovismo hacia la escuela “tradicional”. Desde este movimiento de renovación pedagógica surgieron un conjunto de propuestas que tuvieron como propósito revisar la forma escolar en pos de adaptarla a los intereses y necesidades del niño.

Lo común a todas fue que marcaron una gran distancia con el aula de forma frontal y global, a la que veían como un obstáculo para el desarrollo de los niños. Por ello, promovieron iniciativas que contienen elementos novedosos tales como el trabajo en grupo - que implicaba modificar el sistema de bancos atornillados al suelo, enemigos

del movimiento - y la idea de que la posición central del docente debía dar lugar a las actividades de los niños. La escuela nueva pretendía una estructura de comunicación diferente y una pluralización del espacio de enseñanza abriendo el juego a espacios como el taller y los centros de interés. Además, el colocar al niño en el centro de la escena educativa, valorizando sus intereses y su autonomía trajo aparejado una centralidad de la experiencia y de lo vivencial, otorgándole prioridad al aire libre como escenario privilegiado.

En el análisis de la política para el espacio escolar en la Provincia de Santa Fe, podemos encontrar continuidades y rupturas, puntos de encuentro y de tensión con los rasgos constitutivos de la forma escolar moderna y con las propuestas del escolanovismo. A continuación, precisaremos algunos de ellos.

El énfasis puesto en la centralidad de los patios en el diseño de las escuelas proyectadas y construidas por la gestión provincial resulta interesante de destacar teniendo en cuenta que en la modernidad el espacio escolar tuvo la característica de ser cerrado, siendo el aula considerada fundamental y el patio, en consecuencia, definido como de menor importancia. Podemos decir que encontramos relación con una de las ideas propias del movimiento de la escuela nueva que propuso priorizar las experiencias al aire libre por sobre las actividades realizadas en el espacio cerrado.

Asimismo, a diferencia de lo que ocurre con la escuela moderna, las nuevas escuelas de la gestión, lejos de aislarse del resto del espacio social, buscan integrarse a él a través del uso de espacios compartidos como el SUM y la biblioteca. Aquí también podemos ver reflejada una de las ideas propias del escolanovismo, en donde se esgrime la necesidad de que la escuela propicie instancias de vinculación con la comunidad.

En el mismo orden, la propuesta de ubicar a los niños y niñas en el centro de la educación, proyectando espacios en donde ellos sean los protagonistas, está directamente ligada uno de los principales postulados del escolanovismo puesto que sus principios sostenían que era preciso pasar del adulto al niño y adaptar el espacio para atender a sus intereses y necesidades.

Por su parte, encontramos entre sus características una idea fuerza propia de la modernidad, esto es, que el edificio escolar debe distinguirse del resto del espacio

social. Así, al modo de las escuelas palacio de finales del siglo XIX, las escuelas del gobierno provincial se imponen dentro del territorio en que se insertan, consolidándose como una marca que indica la presencia del Estado. Sin embargo, también merece destacarse que, lejos de la majestuosidad propia de las mencionadas escuelas palacio, éstas recurren a las fachadas geométricas, de volúmenes simples y materiales nobles. Ello permite establecer vinculaciones con una idea propia del escolanovismo, desde donde se sostiene que las construcciones escolares deben tener una escala doméstica y más bien sencilla.

Por último cabe destacar que la instalación de un aula cuadrada tal como proponen las escuelas de la gestión provincial forma parte de las propuestas gestadas por este movimiento, ya que se sostiene que la misma permite un uso más flexible y trae consigo diversas posibilidades.

Para finalizar, con respecto a los usos del aula, mencionamos también que los programas impulsados por el Ministerio de Educación para los distintos niveles trajeron consigo variaciones en cuanto a la organización del espacio, el uso del mobiliario y la disposición de los sujetos, al tiempo que promovieron el desarrollo de actividades por fuera del aula y el uso de otros espacios, a tono con los principios del movimiento de renovación pedagógica.

En lo que refiere a la normativa y disposiciones nacionales sobre el espacio escolar vigentes durante el período, merece la pena destacar que, si bien la Ley de Educación Nacional N° 26.206 realiza escasas menciones sobre el espacio y da muy pocas directivas en cuanto a sus características, diversas propuestas y líneas de acción impulsadas desde la cartera educativa nacional - como el Plan 700 Escuelas y el Taller Repensar las Escuelas, entre otras - permiten dar cuenta de que el espacio escolar fue un tema que tuvo un lugar destacable en la política nacional.

El Capítulo III, conformado por tres apartados, constituyó el capítulo principal de la investigación. Estuvo dedicado al análisis de la política educativa provincial para el espacio escolar en el período que va desde el 2007 hasta el 2011 a través del estudio de las líneas distintas de acción diseñadas, las áreas gubernamentales a cargo de su formulación y las ideas que la sostienen.

En lo que refiere a las líneas de acción llevadas adelante por el gobierno provincial, se tuvieron en cuenta dos dimensiones. Por un lado, aquellas propuestas vinculadas al diseño y construcción de los edificios escolares y, por otro, iniciativas ligadas a la organización del espacio, las funciones asignadas a los distintos lugares de la escuela, la disposición de los sujetos y el tipo y uso del mobiliario.

En relación al primer punto, se destaca el diseño de un “sistema proyectual tipológico” para la construcción de edificios escolares, por parte de Unidad de Proyectos Especiales del Ministerio de Obras Públicas y Vivienda. Este sistema fue pensado para ser adaptado no sólo a los diferentes tipos y tamaños de escuelas sino también a la diversidad de terrenos, geografías, climas y demandas de acuerdo a la ubicación, produciendo edificios diversos pero al mismo tiempo unitarios.

En líneas generales, se trata de un sistema de módulos con patios, con espacios construidos abiertos y cerrados, que cuenta con una arquitectura hecha de luz y transparencias, caracterizando los espacios de uso más público - como el SUM, la biblioteca, el gimnasio o los talleres - con una doble altura respecto de los espacios más domésticos como las aulas y las oficinas administrativas.

Presenta un conjunto de criterios fundamentales entre los que se destacan los elementos simbólicos que hacen a la identificación del edificio en el territorio, la disposición de algunos espacios para el uso extracurricular por parte de la comunidad y la relación directa del aula con un patio individual que funciona como extensión.

El frente de estas escuelas cuenta con fachadas exteriores lineales, horizontales, transparentes y blancas para diferenciarlas del tejido residencial y, además, la torre de reloj y tanque de agua constituye la señalización de la escuela en el barrio.

El SUM se presenta como el principal espacio de integración entre los alumnos y docentes de la escuela y también entre la escuela y el barrio. La biblioteca es definida como el elemento que completa la integración dentro de la escuela y de ésta con la comunidad.

Los patios constituyen una de las características más singulares del proyecto, especialmente los internos que son pensados como una extensión de las aulas. Su escala es igual al módulo de las mismas y a cada una le corresponde un módulo de

patio. En cuanto al aula se trata de una construcción cuadrada frente a la rectangular típica, ya que se considera que permite un uso más flexible.

Es importante mencionar que, de las escuelas diseñadas por la gestión bajo este sistema, sólo cinco fueron construidas en los años 2007 a 2011, mientras que algunas otras fueron proyectadas y ejecutadas posteriormente. Es decir que estamos frente a un sistema que, si bien pretendió desde lo proyectual implementar diversas innovaciones en los edificios escolares, tuvo pocas concreciones durante el período analizado.

En relación al segundo punto, desde el Ministerio de Educación se impulsaron una serie de programas que trajeron consigo, de manera directa e indirecta, efectos sobre el espacio escolar.

El programa “Rondas de Palabras” es una propuesta pensada para el nivel primario que se apoya en los principios de la filosofía con y para niños y tiene como propósito la construcción de un pensamiento crítico por parte de los estudiantes. El modo de implementar la filosofía en el aula es mediante la conformación de una “comunidad de indagación” como posibilidad de encuentro que permite hacer circular la palabra a través de las rondas y construir un territorio común.

La iniciativa “Ruedas de Convivencia” es un programa para la escuela secundaria que supone la realización de reuniones periódicas entre los estudiantes con el propósito de que, a través del diálogo, puedan socializar sus percepciones en torno a los conflictos escolares y propongan modos pacíficos de solucionarlos. Los estudiantes se sientan en forma circular para hablar y escucharse sobre lo ocurre en la escuela, sus problemas y los temas que les preocupan, buscando mejorar la convivencia.

Ambos programas, si bien tienen diferentes propósitos entre sí, vienen a poner en jaque el uso del espacio escolar ya que traen consigo una manera de proponer la organización espacial dentro del aula que difiere de la tradicional, como condición necesaria para su funcionamiento. Ello implica otra forma de utilizar el mobiliario, supone una manera alternativa de relacionarse entre pares, trae aparejado una forma alternativa de disposición, y por ende de vinculación, entre docentes y estudiantes, dado que este ya no ocupa el lugar central ni frontal sino que es parte del mismo círculo.

Por su parte, el programa “Jornada Ampliada” es una inciativa que apunta a repensar la escuela de manera integral, considerando estrategias innovadoras, agrupamientos variados, tiempos y espacios distintos y formatos alternativos a la clase tradicional. Apunta a la organización de diversos espacios de aprendizaje a través de experiencias que no fragmenten la teoría y la práctica.

A diferencia de los dos programas anteriores, esta iniciativa tiene como objetivo explícito revisar el uso y la organización del espacio escolar. Por un lado, los argumentos que la sostienen indican que es necesario repensar el espacio escolar para crear una escuela innovadora, que habilite nuevos aprendizajes y por otro, el desarrollo práctico de la misma requiere modificaciones en torno al uso del espacio escolar. Con esta propuesta la revisión del espacio se da en tres direcciones ya que supone habitar nuevos espacios dentro de la escuela, como los espacios comunes; implica utilizar otros por fuera de la escuela y, además, aparecen formas distintas de hacer uso del aula.

Con respecto al mobiliario, durante el período estuvo presente la necesidad de repensarlo y se planteó una posición acerca de la obsolescencia del mobiliario tradicional y de las posibilidades que uno más flexible podría traer consigo. Sin embargo, pese a las pretensiones manifiestas, la vorágine de la gestión sumada a la inercia propia de un sistema de producción masiva necesaria para responder a la demanda constante, provocó que estas intenciones no fueran suficientes para implementar modificaciones, y que el mobiliario escolar continúe teniendo, en líneas generales, las mismas características de antaño.

En cuanto a las áreas de gobierno involucradas en la política para el espacio escolar destacamos el trabajo llevado adelante por la Dirección de Infraestructura y Equipamiento escolar, dependiente del Ministerio de Educación y de la Unidad de Proyectos Especiales, perteneciente al Ministerio de Obras Públicas y Vivienda.

Al respecto de esta última cabe mencionar que se trata de una dependencia nueva creada por el gobierno del FPCyS con la finalidad de diseñar la totalidad de la obra pública, mediante un único proyecto. Es la encargada de recibir, desde todas las áreas gubernamentales, los requerimientos de los nuevos edificios necesarios para el

desarrollo del plan de gobierno y tiene como objetivo proyectar la imagen que represente el nuevo paradigma del Estado abierto que la nueva gestión impulsó.

Es importante resaltar que ambas dependencias realizaron un trabajo articulado y tuvieron canales de comunicación fluidos y constantes. Específicamente, en lo que respecta al diseño del sistema para la construcción de escuelas, si bien se trató de un proceso encabezado por la Unidad, existió un trabajo mancomunado en donde la Dirección tuvo una participación fundamental.

En lo que refiere a las ideas presentes en la política pública, se pudieron identificar un conjunto de posicionamientos y argumentos sostenidos de manera clara y constante desde la gestión sobre el espacio escolar y la necesidad de repensarlo.

Desde el discurso del gobierno hay una decidida pretensión de producir cambios en cuanto a la gramática escolar de la modernidad. Se argumenta que deben ser revisadas cuestiones vinculadas a los saberes, los sujetos, el tiempo y el espacio, apuntando a una arquitectura renovada que se consolide como correlato de dichos cambios.

El espacio escolar es concebido como aspecto fundamental de la educación y no sólo desde su funcionalidad sino también a partir de las posibilidades de encuentro que el mismo proporciona, las experiencias que habilita, la belleza que ofrece a quienes lo habitan, y los modos de vincularse que favorece, entre otros.

Se destaca el énfasis puesto en la necesidad de contar con espacios abiertos por sobre los espacios cerrados, el corrimiento de la centralidad del aula, la apuesta a los espacios comunes, la integración del espacio escolar con la comunidad, la diversidad de espacios dentro de la escuela y la importancia de su embellecimiento.

Más allá del diseño de un sistema proyectual tipológico que trajo consigo ciertas variaciones en cuanto a los criterios de construcción de edificios escolares y de los programas que implicaron modificaciones en la organización y uso del espacio escolar, el conjunto de ideas no llegaron a materializarse en su totalidad. Si tenemos en cuenta que las escuelas efectivamente construidas fueron pocas y que, además, no se pusieron en práctica innovaciones sobre el mobiliario, podemos decir que las pretensiones de provocar cambios sobre el espacio escolar fueron un poco más lejos que las acciones.

El Capítulo IV llevó adelante una caracterización general acerca de una propuesta impulsada por el Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe en el marco de su política cultural, denominada Tríptico de la Imaginación. Además abordó la dimensión espacial de los lugares que componen el Tríptico - que adquiere una gran relevancia dentro de la propuesta - y planteó algunos cruces en torno al modo de concebir el espacio escolar por la misma gestión de gobierno que desarrolla la iniciativa.

El tríptico se compone de tres lugares denominados “La Redonda, arte y vida cotidiana”, “El Molino, fábrica cultural” y “La Esquina Encendida”. Se autodenomina un proyecto pedagógico - urbano porque propone la recuperación y creación de espacios públicos como escenarios que habiliten múltiples aprendizajes para toda la ciudadanía y es entendido por la propia gestión como una propuesta alternativa al modelo educativo. Realiza una crítica a la escuela como espacio único de enseñanza y, al mismo tiempo, discute con la tradicional separación de forma/contenido y cuerpo/mente como lógica privilegiada que la modernidad ha institucionalizado como método de enseñanza.

Si bien cada uno tiene su particularidad, los tres espacios comparten como propósito, entre otras cuestiones: recomponer la separación forma/contenido, teoría/práctica y restablecer la conexión entre cuerpo y mente, vincular el aprendizaje con el disfrute, fomentar la creación compartida y generar ámbitos de participación democrática. Finalmente, superar la tradicional división por disciplinas, así como también la división por edades. Con todo ello, procura ser alternativo al modelo educacional implantado en la modernidad en el cual la razón gobierna al cuerpo.

En el desarrollo del Tríptico el diseño de los espacios constituye una pieza clave. Ello es así porque la propia gestión entiende que a través del espacio público se comunica lo que ésta piensa acerca del ciudadano y, por tal motivo, se considera de una importancia vital su recuperación y, fundamentalmente, su intervención para tornarlo más bello y atractivo. En ese sentido, se trabaja sobre el cuidado de los lugares y su embellecimiento con la finalidad de crear espacios que estimulan el cruce y el encuentro con el otro, lejos de la división, promoviendo los vínculos afectivos y el respeto mutuo para que el ciudadano se sienta contenido dentro de los mismos. Los

espacios tienen como propósito, también, generar a través de su arquitectura escenarios que habiliten la vivencia de determinadas experiencias y sensaciones.

A partir del análisis del Tríptico podemos decir que el gobierno del Frente Progresista Cívico y Social le otorga una importancia fundamental no sólo al espacio público en sí mismo sino también a su puesta en valor y jerarquización a través de importantes intervenciones arquitectónicas y estéticas.

El hecho de posicionar al espacio público como lugar privilegiado para el ejercicio de la ciudadanía y de situarlo como un escenario que provoca encuentros, posibilita aprendizajes y estimula experiencias, es un denominador común. En este contexto, la arquitectura cobra un rol fundamental mediante la proyección de lugares bellos, atractivos y de calidad, en donde conviven diversas texturas, alturas, colores y materialidades que dan vida a espacios innovadores.

Estas mismas ideas se encuentran presentes en las líneas de acción diseñadas para el espacio escolar y podemos decir que tanto la política educativa como la cultural tienen amplios puntos de encuentro en la intención de proyectar nuevos escenarios para la educación, que apunten a repensar e, incluso, ir más allá de la gramática escolar.

Para finalizar, compartimos las reflexiones realizadas por los funcionarios a propósito de cómo imaginan los espacios escolares a futuro y si realizarían alguna crítica a la política desarrollada en torno a éste.

El Director de la Dirección de Infraestructura y Equipamiento escolar sostiene que hoy plantearía el diseño de espacios que sean más flexibles, que permitan distintos tipos de combinaciones y maneras de ser habitados:

¿Cómo me lo imagino? Eh... yo creo que el proyecto de los prototipos de escuela fueron para un momento, me parece que eso necesita evolucionar, te lo digo desde la arquitectura porque es de lo que yo sé, me parece que fueron en un momento, eh, importante, como novedoso, digamos, como algo diferente, que generaba actividades diferentes... yo en este momento lo pensaría más, un poco más flexible, aparte lo digo también como auto crítica del proyecto, como que esa trama resultó un poco rígida, y yo ahora la haría un poco más flexible, un poco más abierta, a lo mejor pensando en el mismo esquema arquitectónico pero un poco más flexible, un poco más abierto. Y me la imagino con mucha más

tecnología incorporada, mucha más, todavía siguen siendo espacios bastante desprovistos de tecnología, que uno pueda enchufar una “compu” en cualquier lugar, o que sean actividades mucho más distendidas, más físicas, este... no tan estrictas, más de movimiento, más del cuerpo... y bueno, eso, me parece que tendría que ser un poco más flexible y un poco más móviles, es decir, que se puedan transformar un poco más... aulas que se puedan unir, aulas que se puedan separar, que sean un poco más móviles, que el prototipo sea un poco más flexible, como autocrítica lo digo de este prototipo (A. De Stefano, entrevista, 21 de mayo de 2019).

El Director de la Unidad de Proyectos Especiales, por su parte, además de destacar los rasgos que considera positivos, hace hincapié en la dificultad para construir las escuelas diseñadas en terrenos acotados y en la necesidad de revisar los materiales con que se realizan las fachadas:

Siempre hay un aprendizaje permanente en arquitectura, como en cualquier disciplina, considero que los edificios tienen cosas muy positivas y cosas que de alguna manera las seguimos pensando, creo que conceptualmente hay cosas muy interesantes como el tema de los patios y de las relaciones espaciales, y también lo que tienen las escuelas estas es que tienen diferentes alturas, recorridos por las galerías, hay cuestiones que son muy interesantes, lo que tiene es que da una escuela extendida, da una escuela que muchas veces en los cascos urbanos más consolidados con menor superficie de terrenos hay que variar el modelo porque no... o sea uno de los temas que yo creo que tiene es el tema de lo extendida que se da, la extensión de los terrenos que necesita para asimilarse, en algunos lugares, en algunos barrios son posibles pero a medida que te vas acercando a lugares más densos los terrenos no tienen esa proporción.

El tema de lo blanco de las escuelas también es un tema que... muchas veces envejece más rápido de lo que esperábamos, pensar en materiales más que tengan un contacto sobre esas realidades un poco más duras, como el hormigón, el ladrillo (F. Quijano, entrevista, 30 de mayo de 2019).

Además, reflexiona acerca de cómo desde la arquitectura se pueden proyectar espacios escolares que sean lo suficientemente “seductores” para atraer y retener a niños y jóvenes, especialmente a los más vulnerables:

¿A futuro? No se cómo va a hacer la educación...considero el reinterpretar a través de la arquitectura el momento en sí, digamos, cómo dar respuestas arquitectónicas a una sociedad o a un escenario tan cambiante, tan variante. Es ver cómo la escuela o cómo la educación tendría que ser lo suficientemente seductora para competir en el territorio con chicos que nacieron en situaciones complicadas, creo que es la herramienta de seguridad y de desarrollo que necesitamos... y en eso compite contra situaciones difíciles porque en realidad, cómo un pibe que roba se ve seducido, en una sociedad que tiene miles de privaciones con gente que hace un esfuerzo enorme para subsistir y otra que saliendo a robar o vendiendo droga tiene una vida increíble para ese medio, pero que esa vida increíble dura poco también, cómo competir con algo que valga la pena, cómo competir en términos de seducción, me parece que ese sería el desafío de las instituciones, no solamente de las escuelas, en esos medios, no? (F. Quijano, entrevista, 30 de mayo de 2019).

La investigación que aquí concluye nos deja ver que durante el período 2007 - 2011, el gobierno de la provincia de Santa Fe impulsó diversas líneas de acción que tuvieron como propósito producir cambios en el espacio escolar. Entre ellas destacamos el diseño de un sistema para la construcción de escuelas y la puesta en marcha de distintos programas que trajeron consigo nuevos modos de organizarlo y habitarlo. Estas iniciativas fueron sostenidas por distintas áreas del gobierno que, desde sus especificidades y mediante un trabajo articulado, estuvieron abocadas a atender la cuestión del espacio. A su vez, se anclaron en un discurso sólido y claro que bregó por la necesidad de provocar variaciones en el espacio escolar, entendiéndolo como componente fundamental de la educación.

A partir de ello se abren distintos interrogantes que nos llevan a pensar, por un lado, si las acciones diseñadas producen, una vez implementadas, los efectos pretendidos. Por otro, si esos efectos son lo suficientemente profundos y significativos como para lograr

alterar el núcleo duro de la escolaridad. Asimismo, si las intenciones proyectadas desde los discursos tienen la fuerza necesaria para provocar disrupciones en una forma escolar que tiende a mantenerse inalterable a través del tiempo.

Estas y otras preguntas probablemente puedan responderse mediante nuevas investigaciones que analicen la implementación y la evaluación de esta política. No obstante, estamos en condiciones de decir que la misma dio un paso fundamental al ocuparse de una cuestión que suele estar invisibilizada y es escasamente abordada por las políticas educativas. Al mismo tiempo, constituye el puntapié necesario para el futuro diseño de otras que, en igual sentido, apunten a profundizar los cambios en la gramática escolar con el objetivo de construir una escuela más igualitaria.

Bibliografía

Aguilar Villanueva, L. (1996). Estudio Introdutorio. En Aguilar Villanueva, L. (Ed.) *Problemas públicos y agenda de gobierno* (pp. 77- 103). Distrito Federal: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.

Antelo, E. (2013). Variaciones sobre el espacio escolar. En Baquero, Diker y Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 59 - 76). Paraná: Fundación La Hendija.

Baquero, Diker y Frigerio (comps.) (2013). Prólogo. En Baquero, Diker y Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 7 – 10). Paraná: Fundación La Hendija.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996) “En busca de una unidad de análisis”. Revista *Apuntes*. UTE/CTERA.

Bueno, C. y Osuna, J. (2013). Evaluación del diseño de políticas públicas: propuesta de un modelo integral. Revista del CLAD Reforma y Democracia, núm. 57, octubre, 2013, pp. 37-66 Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo Caracas, Venezuela.

Caruso, M. y Dussel, I. (2003). Introducción. En Caruso, M. y Dussel, I. (2003) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar* (pp. 13 – 21). Buenos Aires: Santillana.

Caruso, M. y Dussel, I. (2003) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

Castro, A. (2015). *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*. (Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Cattaneo, D. (2014). Vínculos entre modernidad arquitectónica y pedagógica en la década de 1930. Los apuntes del Archivo Subirana y su selección y difusión a través del GATEPEC. Revista Electrónica de Fuentes y Archivos. Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S.A. Segreti”; Córdoba; 5; 5 - 2014; 271-292.

----- (2015) La arquitectura escolar moderna: interferencias, representación y pedagogía. Universidad de los Andes; Voces y Silencios; 6; 1; 6-2015; 67-83

----- (2015). La arquitectura escolar moderna como campo de disputa pedagógica. Claves para una relectura de las escuelas primarias de Mendoza en la década de 1930. Registros, Mar del Plata; 11; 12; 8- 2015; 95 – 114.

- Cattáneo, S. (2016). Entre las oficinas ministeriales y los salones escolares. La implementación de la jornada ampliada en las escuelas primarias de la ciudad de Santa Fe (2013 – 2015) (Trabajo de fin de grado). Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
- Cea D'Ancona, Ma. (1996). Metodología Cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis.
- Chiurazzi, T. (2013). Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura. En En Baquero, Diker y Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 45 – 58). Paraná: Fundación La Hendija.
- Contreras, J. (1997). La autonomía del profesorado. Madrid: Editorial Morata.
- Cuesta, R. (2005). La conquista de la felicidad: bosquejo histórico de la escolarización obligatoria. En Cuesta, R. *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo* (pp. 11 – 57) Barcelona: Octaedro.
- Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. En Dussel, I. et al *Historia de la Educación. Anuario N° 4, 2002/3* (pp. 11 – 36). Buenos Aires: Prometeo.
- (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas.* Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. Cuadernos de Pesquisa, vol. 34, n°22, pp. 305 -335, mayo – agosto 2004.
- (2005). Pensar la escuela y el poder después de Foucault. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2005) *Educación: ese acto político* (pp.183 -192). Buenos Aires: Del Estante.
- Escolano Benito, A (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos.* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Espinoza, L. (2016) *Arquitectura educativa y políticas públicas en Santa Fe (2007 – 2011). Producción y comunicación de la arquitectura en el Estado.* Rosario: UNR Editora.
- (s.f). Entre dos coordenadas históricas. Arquitectura escolar y políticas públicas siglo XXI. XVI Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia.

Fattore, N. (2013). Apuntes sobre la forma escolar <tradicional> y sus desplazamientos. En Baquero, Diker y Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 13 - 32). Paraná: Fundación La Hendija.

Frigerio, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman a las escuelas o las escuelas reforman a las reformas?* (Documento de trabajo) Centro de Estudios Multidisciplinarios, Educación y prospectiva – UNESCO – ORELAC.----- (2013) Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. En Baquero, Diker y Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 13 - 32). Paraná: Fundación La Hendija.

Gaido, N. (2016). *Hacia una gramática de la escolaridad para la inclusión en la escuela secundaria. La situación en la provincia de Santa Fe 2007 – 2015.* (Trabajo de fin de Maestría). Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

Hall, P (1993). Hall, Peter A. (1993): *Policy paradigms, social learnings and the State. The case of economic policy making in Britain.* 25 (3). New York: *Comparative Politics.*

Jefferson, M. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En Tello, C. (Comp.) *Los objetos de estudio en política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico.* Disponible en: <http://panorama.oei.org.ar/dev/wp-content/uploads/2017/05/Los-objetos-de-estudio-de-la-politica-educativa.pdf>

Imen, P. (s.f.). *El neoliberalismo educativo (des)enmascarado: La Ley Federal, maquillajes discursivos y continuidades políticas.*

Narodowski, M. (1994). El imperio del orden. En *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna.* Pp. 61 – 98. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A

----- (1994). La pedagogización de la infancia. En *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna.* Pp. 109 – 128. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A

Palacios, J. (1984). Introducción. En *La cuestión escolar. Críticas y alternativas.* (Pp 7-13). Barcelona: Editorial Laia.

Palacios, J. (1984). La tradición renovadora. Introducción. En *La cuestión escolar. Críticas y alternativas.* (Pp. 16 -22) Barcelona: Editorial Laia.

Palamidessi, M. (2006). El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880 – 1980). En Terigi, F. (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria.* Pp. 131 – 155. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Parra, C. (2006). La escuela primaria nos concierne. En Terigi, F. (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Pp. 25 – 53. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Pascullo, M. (2017). La cultura como herramienta en la construcción de ciudadanía. El Tríptico de la Imaginación de la ciudad de Santa Fe (2008-2017) (Trabajo de fin de grado). Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

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. et al (2001). *La escuela como máquina de educar*. Pp. 27 – 52. Buenos Aires: Paidós.

----- (2013). Algunas ideas sobre el triunfo del pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En Baquero, Diker y Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 33 - 44). Paraná: Fundación La Hendija.

----- (director) (2014). *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar (1870 – 1945)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

Popkewitz, T. (1994) Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación* (305). Pp. 103 – 138.

Puiggrós, A. (2013). La fundación del debate pedagógico. En *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Pp.91 – 107. Buenos Aires: Galerna.

Sanz, J. (2013). *La metodología cualitativa en la evaluación de políticas públicas*. Colección Ivalua de guías prácticas sobre evaluación de políticas públicas. Instituto Catalán de Evaluación de Políticas Públicas.

Quinceno Castrillón, H. (2009). Espacio, arquitectura y escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, num. 54, mayo – agosto, 2013.

Ramírez Potes, F. (2009). Arquitectura y pedagogía en el desarrollo de la arquitectura moderna. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, n° 54, mayo – agosto, 2009.

Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Terigi, F. (2006) La ‘otras’ primarias y el problema de la enseñanza. En Terigi, F. (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Pp. 191 – 230. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

----- (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. En *Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010*. Cine Don Bosco, Santa Rosa, Argentina.

Tell, L. (2016) *Transmisión y relación con el saber: interpelando la temporalidad escolar*. (Trabajo de fin de Maestría). Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

Toranzo, V. (2007). *¿Pedagogía vs. Arquitectura? Los espacios diseñados para el movimiento*. (Tesis de Maestría). Universidad de San Andrés, Argentina.

----- (2008). Pedagogía y Arquitectura en las escuelas primarias argentinas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, n° 13, 2008, pp. 11 – 20.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001) Prólogo Aprendiendo del pasado. En *En busca de la utopía, un siglo de reforma en las escuelas públicas*. (Pp. 9 – 26). Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.

Serres, M. (2013). Escuela. En *Pulgarcita*. Pp. 37 – 60. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Subirats, J. et al (2010). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Ariel.

Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Stringhini, Ma. et. al (2006) “El tríptico de la infancia de la ciudad de Rosario”. Universidad Nacional del Litoral, Argentina. Disponible en: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area1/Políticas%20de%20educación%20de%20evaluación%20y%20evaluación%20de%20la%20política/116%20-%20Baraldi%20y%20otros%20-%20UN%20Litoral.pdf>

Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2008). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Traducción de Stagno, L. Universidad Nacional de la Plata.

Viñao, A. (1993 – 94). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la educación*, vol. XII – XIII, 1993 – 94, pp. 17 – 74.

----- (1996). *Espacio y tiempo, educación e historia*. Morelia: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED).

----- (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.

----- (2004). Espacios escolares, funciones y tareas: la ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada. *Revista española de pedagogía*, año LXII, n° 228, mayo – agosto 2004, 279 – 304.

----- (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *CEE Participación Educativa*, 7, marzo 2008, pp. 16 - 27

----- (2016). Los espacios escolares ¿cómo abordar un objeto polifacético y multiforme. En Dávila Balsera y Naya Garmendia (coords.) (2016). *Espacios y patrimonio histórico – educativo*. Pp. 25 – 59. Donostia: Erein.

Documentos y normativa

Ley de Educación Nacional N° 26. 206 (2006).

Ministerio de Educación de la Nación, Dirección de Infraestructura (1998). *Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar*.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios. Plan Nacional 700 escuelas y Manuales I, II y III (s.f.)

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2005). *Repensar las escuelas. 1° Convocatoria Nacional a Estudiantes de Arquitectura*.

Concejo Federal de Educación. Resolución N° 54/08 (2008): Censo Nacional de Infraestructura Escolar.

Ministerio de Gobierno y Reforma del Estado de la Provincia de Santa Fe (2011). *Obra pública para la cohesión social. Plan Estratégico Provincial*.

Ministerio de Obras Públicas y Vivienda (2009). *Santa Fe en obras, 2008 – 2009*.

Gobierno de la Provincia de Santa Fe (s.f). *La Redonda, Arte y Vida cotidiana*

----- (s.f). *El Molino, Fábrica Cultural*.

----- (s.f) *La Esquina Encendida, con los jóvenes para todos*.

----- (s.f) Informe de gestión Gobernador Antonio Bonfatti 2011 – 2015. Obras y acciones en una provincia que avanza.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2009). Resolución N° 1290.

----- (2011). Resolución N° 1655

----- (2013). Resolución N° 1924

----- (s.f). Programa de Formación
"Ronda de palabras".

----- (s.f). Imaginemos una escuela que
de ganas de quedarse más tiempo.

----- (s.f). Ampliación gradual de la
jornada escolar.

Diarios

Al servicio de la enseñanza (9 de septiembre de 2011). Diario Clarín [On line].
Disponible en: https://www.clarin.com/arg/arquitectura/servicio-ensenanza_0_S15NSZ6hwXx.html

Páginas web

Marino, G. y Alem, A. (10 de julio de 2017). Red de educación en la provincia de Santa Fe. Disponible en: <https://arqa.com/arquitectura/red-educacion-la-provincia-santa-fe.html>

González, Ma. (2015). La aventura de los espacios. Disponible en:
<http://chiquigonzalez.com.ar/la-aventura-de-los-espacios/>

Gobierno de la Provincia de Santa Fe (2012). Ronda de palabras: un círculo de voces para promover el pensamiento crítico en el aula. Disponible en:
https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=141717

Gobierno de la Provincia de Santa Fe (2012). Ruedas de convivencia: una experiencia que pone a rodar otra forma de convivir en el aula. Disponible en:
https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=146392