

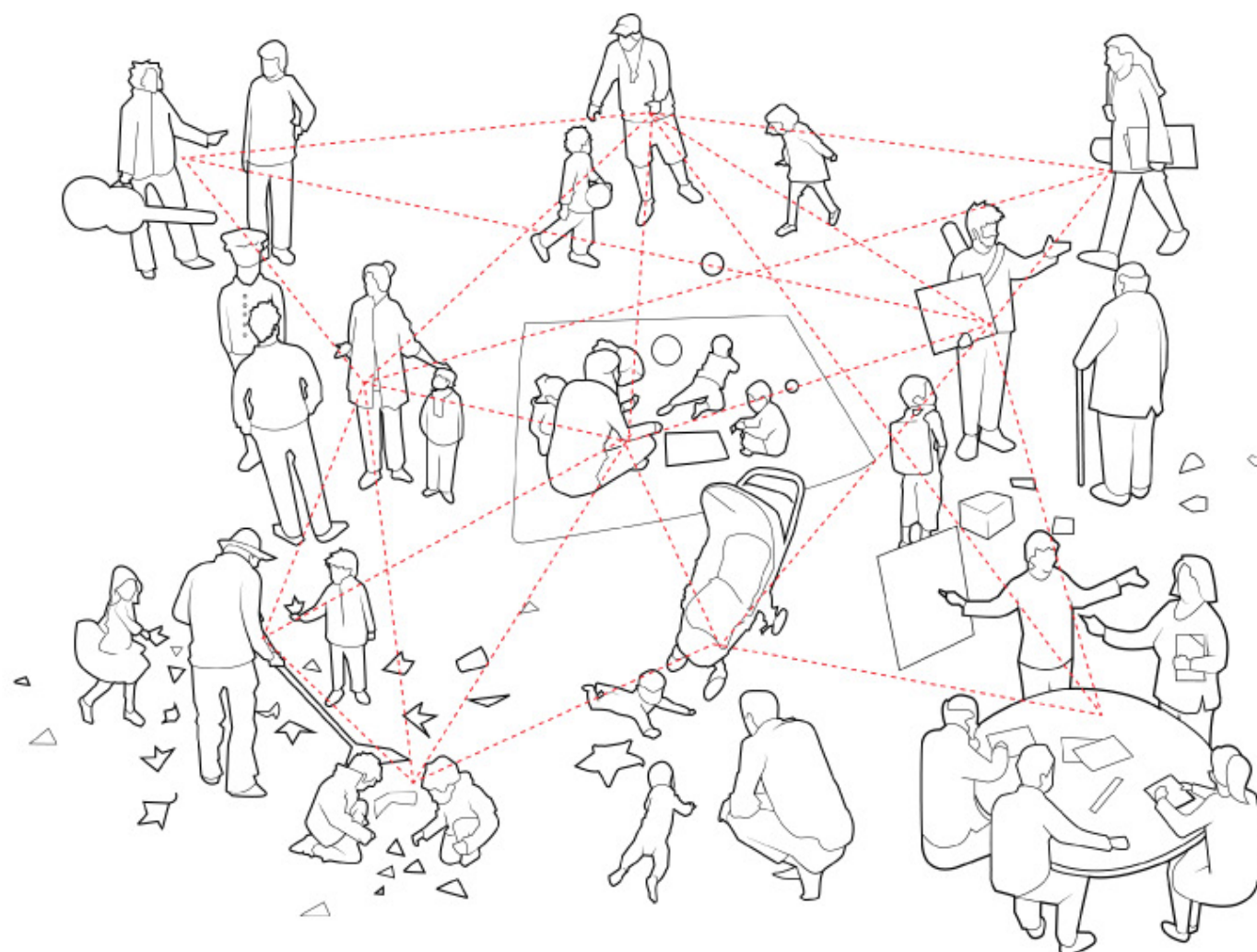
A&P

continuidad

Publicación temática de arquitectura

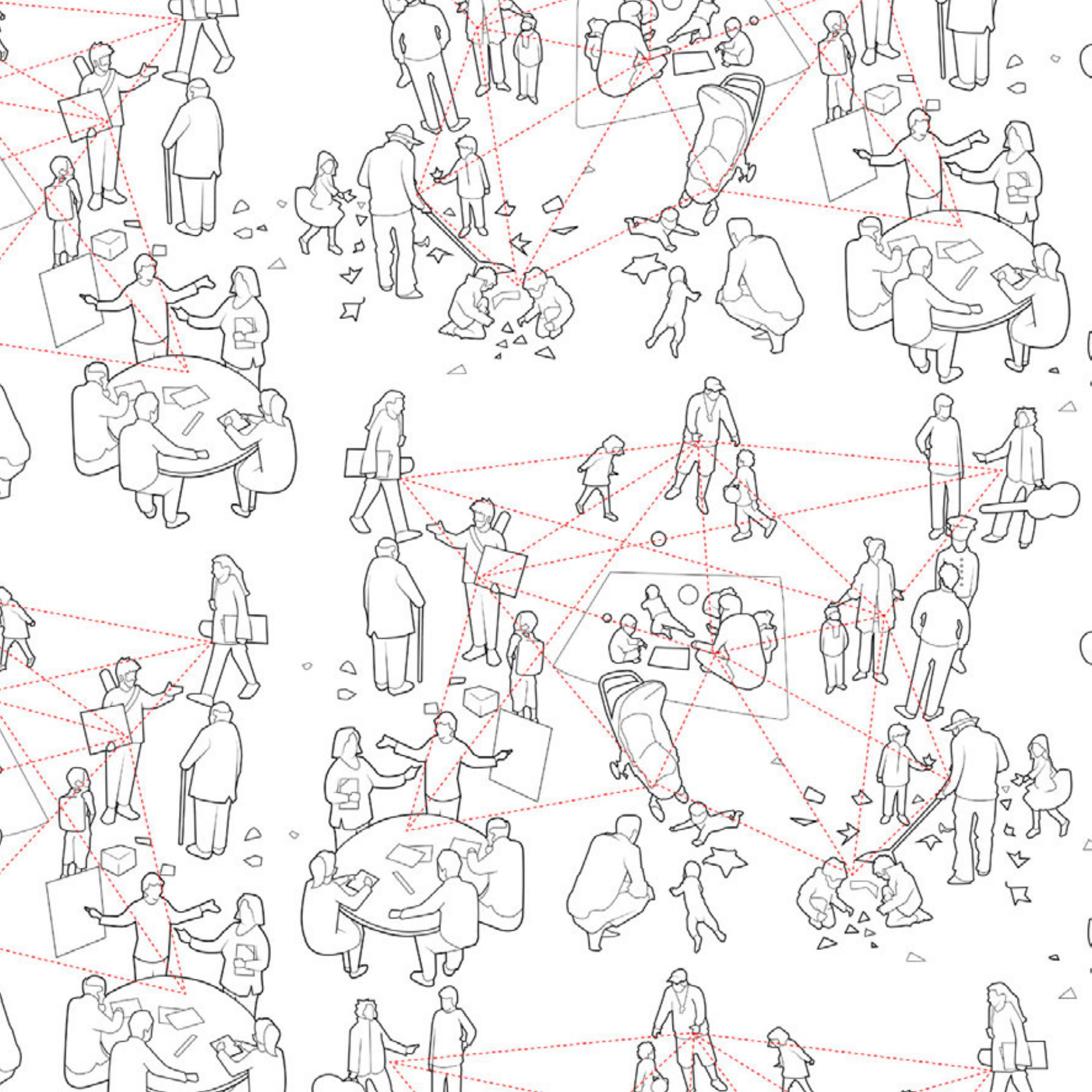
FAPyD-UNR

ESPACIOS EDUCATIVOS PARA EL PRESENTE



N.13/7 DICIEMBRE 2020

[D. F. SARMIENTO] [M. TRLIN / D. CATTANEO / M. S. SERRA] [V. A. TORANZO] [R. MENÉNDEZ MARTÍNEZ / M. R. GUDIÑO CEJUDO] [M. FUSCO] [A. PELÁEZ IGLESIAS] [M. F. SERRA / F. FERNÁNDEZ MÉNDEZ] [M. Z. NEDEL / M. A. BUZZAR] [I. DURÁ GÚRPIDE] [C. ESLAVA CABANELLAS / A. FERNÁNDEZ ANGOSTO] [G. A. PRADA] [A. M. CASTRO / M. FARACI] [L. ESPINOZA] [T. CHIURAZZI] [MINISTERIO DE OBRAS PÚBLICAS]





FAPyD
FACULTAD DE ARQUITECTURA, PLANEAMIENTO Y DISEÑO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

N.13/7 2020
ISSN 2362-6089 (Impresa)
ISSN 2362-6097 (En línea)

revista

A&P

continuidad

Publicación semestral de Arquitectura
FAPyD-UNR



UNR

A&P Continuidad
Publicación semestral de arquitectura

Directora A&P Continuidad

Dra. Arq. Daniela Cattaneo
ORCID: 0000-0002-8729-9652

Editoras N°13 A&P Continuidad

Dra. Arq. Daniela Cattaneo y Dra. en Cs.
Sociales María Silvia Serra

Coordinadora editorial

Arq. Ma. Claudina Blanc

Secretario de redacción

Arq. Pedro Aravena

Corrección editorial

Dra. en Letras Ma. Florencia Antequera

Traducciones

Prof. Patricia Allen

Marcaje XML

Arq. María Florencia Ferraro

Diseño editorial

Lic. Josefina Rossi

Dirección de Comunicación FAPyD

A&P Continuidad fue reconocida como revista científica por el Ministerio dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR) de Italia, a través de las gestiones de la Sociedad Científica del Proyecto.

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de los autores; las ideas que aquí se expresan no necesariamente coinciden con las del Comité editorial.

Los editores de *A&P Continuidad* no son responsables legales por errores u omisiones que pudieran identificarse en los textos publicados.

Las imágenes que acompañan los textos han sido proporcionadas por los autores y se publican con la sola finalidad de documentación y estudio.

Los autores declaran la originalidad de sus trabajos a *A&P Continuidad*; la misma no asumirá responsabilidad alguna en aspectos vinculados a reclamos originados por derechos planteados por otras publicaciones. El material publicado puede ser reproducido total o parcialmente a condición de citar la fuente original.

Agradecemos a los docentes y alumnos del Taller de Fotografía Aplicada la imagen que cierra este número de *A&P Continuidad*.

Comité editorial

Arq. Sebastián Bechis

(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Arq. Ma. Claudina Blanc

(CIUNR. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Dra. Arq. Daniela Cattaneo

(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Dra. Arq. Jimena Cutruneo

(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Dra. Arq. Cecilia Galimberti

(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Arq. Gustavo Sapiña

(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Comité científico

Julio Arroyo

(Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina)

Renato Capozzi

(Universidad de Estudios de Nápoles "Federico II". Nápoles, Italia)

Gustavo Carabajal

(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Fernando Díez

(Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina)

Manuel Fernández de Luco

(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Héctor Florianí

(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Sergio Martín Blas

(Universidad Politécnica de Madrid. Madrid, España)

Isabel Martínez de San Vicente

(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Mauro Marzo

(Instituto Universitario de Arquitectura de Venecia. Venecia, Italia)

Aníbal Moliné

(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Jorge Nudelman

(Universidad de la República. Montevideo, Uruguay)

Alberto Peñín

(Universidad Politécnica de Cataluña. Barcelona, España)

Ana María Rigotti

(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Sergio Ruggeri

(Universidad Nacional de Asunción. Asunción, Paraguay)

Mario Sabugo

(Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina)

Sandra Valdetaro

(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Federica Visconti

(Universidad de Estudios de Nápoles "Federico II". Nápoles, Italia)



Imagen de tapa :

Representación gráfica simbólica de la estructura viva de las relaciones humanas tejiendo redes y conformando espacios a partir de la interacción entre las personas. Fuente: Guillermo Perales © eslava y tejada arquitectos.

ISSN 2362-6089 (Impresa)

ISSN 2362-6097 (En línea)

Institución editora

Facultad de Arquitectura, Planeamiento
y Diseño

Riobamba 220 bis | +54 341 4808531/35

2000 - Rosario, Santa Fe, Argentina

aypcontinuidad@fapyd.unr.edu.ar

aypcontinuidad01@gmail.com

www.fapyd.unr.edu.ar

Universidad Nacional de Rosario

Rector

Franco Bartolacci

Vicerrector

Darío Masía

**Facultad de Arquitectura,
Planeamiento y Diseño**

Decano

Adolfo del Río

Vicedecano

Jorge Lattanzi

Próximo número :

CIUDADES Y TERRITORIOS SALUDABLES

ENERO-JULIO 2021, AÑO VIII – N° 14

ON PAPER / ONLINE



ÍNDICE

Editorial

06 » 11

Daniela Cattaneo y María Silvia Serra

Reflexiones de maestros

12 » 19

Educación Popular (fragmentos)

Domingo Faustino Sarmiento

Selección por Daniela Cattaneo
y María Silvia Serra

Conversaciones

20 » 29

Proyectar la interdisciplina

Margarita Trlin por Daniela
Cattaneo y María Silvia Serra

Dossier temático

30 » 39

El Instituto Nacional (del Caballito), 1890-1898

Un espacio para la educación
que quiso nacer como público

Verónica Andrea Toranzo

40 » 49

El Departamento de Psicopedagogía e Higiene y los espacios escolares, una aproximación institucional. México, 1924-1930

Rosalía Menéndez Martínez
y María Rosa Gudiño Cejudo

50 » 61

Retorno a la tradición en la escuela sin pasado

La Escuela Normal Superior de Córdoba (1941-1943): arquitectura, innovación y contradicciones

Martín Fusco

62 » 71

El aula como mobiliario

Estrategias modernas para un
escenario escolar contemporáneo

Alfredo Peláez Iglesias

72 » 81

Arquitectura escolar en el siglo XX: aproximaciones desde cuatro publicaciones latinoamericanas recientes

María Florencia Serra
y Florencia Fernández Méndez

82 » 91

El Future Classroom Lab de Bruselas: modelo internacional de la clase del siglo XXI

Miranda Zamberlan Nedel
y Miguel Antonio Buzzar

92 » 103

Nuevos tiempos, nuevas escuelas

Líneas de trabajo para definir la
arquitectura escolar del siglo XXI
a partir del caso de Mendoza

Isabel Durá Gúrpide

104 » 115

El tejido vivo de las relaciones humanas en el espacio de la escuela infantil

Clara Eslava Cabanellas
y Ana Fernández Angosto

116 » 125

El encuentro como proyecto

Jardines comunitarios
y producción social del hábitat

Guido Agustín Prada

126 » 135

Espacialidad y procesos de escolarización.

Repensar la coexistencia de la multiplicidad, la habitabilidad y la igualdad

Alejandra María Castro y Mariano Faraci

Ensayos

136 » 141

Una escuela ocupa mucho espacio

Lucía Espinoza

142 » 147

Para una arqueología del dispositivo escolar

Teresa Chiurazzi

Archivo de obras

148 » 159

Escuela N°116 "Santiago del Estero"

Ministerio de Obras Públicas.
Dirección Nacional de Arquitectura

160 » 165

Normas para autores

Cattaneo, D. y Serra, M. S. (2020). Sobre los espacios educativos en el presente. *A&P Continuidad*, 7(13), 6-11. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.295>



Sobre los espacios educativos en el presente

por Daniela Cattaneo y María Silvia Serra (editoras)

Es de larga data el cuestionamiento hacia las instituciones educativas, tanto por el lugar que cumplen –o deberían cumplir– en sociedades desiguales como la nuestra, como por sus modos particulares de ordenar la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, en los últimos años asistimos a un proceso acelerado de cambios en torno a la transmisión de la cultura y el conocimiento. Las transformaciones tecnológicas y las modalidades históricas de relaciones sociales tensan la escena pedagógica, evidenciando también los signos de agotamiento de los modelos de arquitectura escolar hegemónicos, abogando por nuevas o renovadas respuestas. En este contexto, al que se suma la contingencia sanitaria a escala global de 2020, el presente invita a reflexionar, quizás como pocas veces en la historia, sobre la dimensión espacial de los edificios escolares. Revisitar los fundamentos y las relaciones entre arquitectura, pedagogía y espacios para el aprendizaje se ha vuelto un imperativo. Abonar la arquitectura escolar como tema de investigación y reflexión es parte de esta urgencia. En Argentina, y en toda Latinoamérica, continuamos reivindicando a la experiencia escolar como un espacio de inclusión irremplazable al colectivo social. Por ello, seguir promoviendo en las escuelas de arquitectura al programa escolar como ejercicio de las cátedras de proyecto y construyendo edificios escolares podría interpretarse como acciones de legitimación, de defensa de la escuela pública y, si se quiere, de resistencia. No obstante, resulta innegable la necesidad de actualizar el debate pedagógico y arquitectónico, albergando otras modalidades que dialoguen con los contextos socioculturales concretos y alentando a repensar más

allá del edificio, en ambientes y distintos tipos de espacios educativos. Ello implica integrar variables que involucran la memoria, lo subjetivo, la experiencia, el hecho biográfico; también, ensayar otras formas capaces de interactuar de un modo más dinámico con otras lógicas del formato escolar como la no gradualidad, la jornada extendida, los medios digitales, la participación comunitaria, la vinculación de la escuela con la sociedad a través de diversos programas. Aquí se incluye la responsabilidad e involucramiento del Estado en la puesta a disposición de espacios para enseñar y aprender, con proyectos que puedan albergar diferentes voces, realidades y perspectivas.

Este número de *A&P Continuidad* partió de una invitación a cuestionar, trascender y problematizar el edificio y el programa escolar desde la dimensión amplia y pública de los espacios educativos. Alentó la reflexión sobre la arquitectura escolar como tema de investigación, con el presupuesto de que ha devenido en un tema de investigación y de que en los últimos años se han multiplicado los trabajos en torno a ella. La conjunción fue, desde el comienzo, partir de una propuesta editorial conjunta entre la arquitectura y la pedagogía, a la que se integraron autores, autoras y pares evaluadores de ambos campos.

Este ensayo de interdisciplina invitó a salir de la zona de confort, a tomar distancia de las posiciones donde nos sentimos seguros y seguras para abrir la posibilidad a lo *extranjero*, a otros conocimientos que interpelan nuestras certezas y posiciones disciplinares. Y tuvo una excepcional respuesta desde países diversos (Uruguay, México, Brasil, España, Argenti-

na) por lo que tenemos el privilegio de incluir contribuciones de nombres autorizados en los estudios sobre la arquitectura escolar, así como de docentes e investigadores e investigadoras noveles. Todos ellos componen un relato que invita a recorrer nuevos o renovados abordajes sobre los espacios educativos en distintos momentos, desde distintas perspectivas y en su vinculación con otras disciplinas, actores, obras y eventos, en clave histórica y también desde el presente.

La primera sección, Reflexiones de maestros, representa en este número la oportunidad de visitar un libro canónico de la Historia de la Educación, *Educación Popular* de Domingo Faustino Sarmiento, y ponderar desde allí el lugar adjudicado a la edificación escolar en la conformación de los sistemas educativos modernos. La dimensión material, espacial y territorial de la escuela era entendida ya hacia 1849 como parte fundamental a la hora de hacer posibles los procesos de escolaridad que se proyectaban para los países de la patria grande. Las recomendaciones realizadas por Sarmiento para los edificios escolares han tenido muchas revisiones desde que fueron escritas; sin embargo, todavía, y especialmente en tiempos donde volvemos sobre ellos ya sea por su suspensión o por su necesaria readecuación, no deja de sorprender la vigencia de algunos conceptos y pautas allí enfatizadas.

En la sección Conversaciones nos sumergimos en esos desafíos contemporáneos en Argentina. A través de la figura de Margarita Trlin tenemos la posibilidad de adentrarnos en la *cocina* de los programas nacionales de relevamiento y construcción de escuelas en el país de las últimas déca-

das, sus búsquedas, logros y también temas pendientes. Comienza aquí a plantearse el tema de normativas e indicadores en clave de derechos que atravesará toda la publicación. Asimismo, la importancia del abordaje interdisciplinario, que caracteriza la trayectoria de Trlin y cuaja en la Especialización en Arquitectura para la Educación que dirige. Su mirada nos permite poner estas discusiones en el contexto de los debates de la arquitectura en tanto ciencia social, a la vez que abre caminos desde el diseño, la gestión de espacios educativos, la docencia, la investigación y la práctica extensionista.

El Dossier temático se compone en esta oportunidad de diez trabajos. Los cinco primeros parten de abordar los espacios educativos para el presente como un problema complejo que implica, entre otras cuestiones, reconocer su dimensión histórica, por lo que son presentados en clave cronológica.

Comenzamos con la contribución de Verónica Toranzo, “El Instituto Nacional (del Caballito), 1890-1898. Un espacio para la educación que quiso nacer como público”. La autora presenta esta singular experiencia pedagógica –en su vinculación con el viaje de Pablo Pizzurno como delegado del Consejo Nacional de Educación argentino a la Exposición Internacional de París de 1889– donde los cursos primarios, secundarios y comerciales se organizaron en talleres, gimnasios, patios y jardines distribuidos en tres lugares –Caballito, Flores y el centro–, conectados con un servicio de ómnibus especiales. Esta experiencia fue basal en la generación de reformas en la educación pública, especialmente en relación a la

Enseñanza Manual y el origen del Sistema Argentino de Educación Física. El trabajo de Rosalía Menéndez Martínez y María Rosa Gudiño Cejudo, “El Departamento de Psicopedagogía e Higiene y los espacios escolares, una aproximación institucional. México, 1924-1930”, nos introduce en la institucionalización del proyecto educativo mexicano a través de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, durante el gobierno del primer presidente posrevolucionario Álvaro Obregón. Ahonda en los postulados teóricos que subyacen en el delineamiento de escuelas públicas urbanas en México, incorporando la variable espacial en un entramado donde convergen mobiliario, libros de texto y programas de estudio y cuyo centro era la atención a la salud física y mental del niño. Las autoras ponen en evidencia la mediación proyectual como patrimonio reservado al medio urbano, las inspiraciones que supusieron los contactos con los postulados de la Escuela Nueva y la productividad del abordaje interdisciplinario de maestros, pedagogos, arquitectos, ingenieros y médicos. Desde esta perspectiva, se persigue pensar la historia a modo de canteira de estrategias posibles en el actual contexto pandémico.

La investigación de Martín Fusco “Retorno a la tradición en la escuela sin pasado. La Escuela Normal Superior de Córdoba (1941-1943): arquitectura, innovación y contradicciones” resulta un interesante avance sobre la asociación entre modernidad de gestión y experimentación proyectual a través de los códigos de la arquitectura moderna aplicados a la edificación escolar por los cuerpos técnicos del Estado, en este caso a partir de la gobernación de Amadeo Sabattini en la provincia de Córdoba. El

trabajo presenta a la Escuela Normal, concebida como sede del Instituto Pedagógico, con un programa profundamente transformador. El edificio, punto cúlmine de la construcción de una serie de establecimientos escolares modernistas, apela sin embargo a códigos de composición clásicos y a un lenguaje neocolonial. El trabajo pone en evidencia la productividad de trascender los análisis disciplinares para pensar en cómo el engranaje técnico-burocrático del Estado se subordina a la impronta humanista, americanista, regionalista de su programa pedagógico.

El aula como elemento articulador de la estrategia espacial es un tema de investigación, debate y crítica siempre vigente. En este registro se inscribe la contribución de Alfredo Peláez Iglesias “El aula como mobiliario. Estrategias modernas para un escenario escolar contemporáneo”. En Uruguay, una de las especulaciones proyectuales de mayor impacto en este registro fue el Aula Integral del Ministerio de Obras Públicas en sus sucesivas versiones desde 1955 hasta 1970 y cuya apoyatura teórica se sustentaba en los postulados de la Escuela Nueva, una unidad espacial repetible que en su agregación era capaz de configurar a casi todo el edificio escolar. Peláez Iglesias vuelve sobre la vigencia de sus estrategias proyectuales, sustentadas en la capacidad de adaptar y transformar el espacio de múltiples formas, a partir de la relación estrecha entre arquitectura y mobiliario, propia de este dispositivo autosuficiente y de generosas dimensiones. La estructura portante hace posible la disolución de límites de la unidad, asemejándose a auténticos paisajes de aprendizaje, convirtiendo a la escuela en una unidad repetible y en *aula* a todos los es-

pacios de la escuela. Esta concepción del escenario educativo más allá de un recinto delimitado es una de las principales características para una interpretación arquitectónica de la pedagogía nueva en nuestros días.

Por último, el artículo de María Florencia Serra y Florencia Fernández Méndez, “Arquitectura escolar en el siglo XX: aproximaciones desde cuatro publicaciones latinoamericanas recientes”, integra miradas desde la arquitectura y la pedagogía para componer un relato sobre la arquitectura escolar a escala nacional a partir del análisis de cuatro textos de Argentina, Chile, México y Uruguay. En el cruce de las disciplinas, las autoras replican en su estrategia el esfuerzo de estos textos por generar un conocimiento abarcativo que excede el siglo XX, por sistematizar desarrollos, encontrar puntos comunes y a la vez identificar casos y estrategias extraordinarias, abonando el camino para futuros abordajes, sumatoria de casos y cruces disciplinares en torno a la arquitectura escolar. Los cinco trabajos siguientes abordan problemáticas estrictamente contemporáneas donde la arquitectura escolar permanece como territorio de disputas.

En sintonía con el trabajo de Peláez Iglesias sobre las especulaciones proyectuales en torno al aula integral, presentamos la contribución de Miranda Nedel Zamberlan y Miguel Antonio Buzzar sobre “*El Future Classroom Lab* de Bruselas: modelo internacional de la clase del siglo XXI”. Los autores problematizan la difusión internacional de modelos globales de espacios escolares, donde la educación como derecho de los Estados se ve supeditada a las lógicas del mercado y a un rol creciente de las organi-

zaciones supranacionales en la producción de arquitectura para escuelas públicas. Los autores alertan a los arquitectos ante aquello que detectan como una réplica de modelos donde la apelación a la *innovación* y a la *flexibilidad* parecería eximir del debate crítico. Y con ello, también se desvinculan de modelos pedagógicos y de tiempos, lugares e infancias específicas, que tienen especial relevancia en el debate latinoamericano. El trabajo de Isabel Durá Gúrpide, “Nuevos tiempos, nuevas escuelas. Líneas de trabajo para definir la arquitectura escolar del siglo XXI a partir del caso de Mendoza” coloca a la infraestructura edilicia como un elemento clave en el contexto de las desigualdades de condiciones que compromete a los contextos más vulnerables, siendo este un aspecto ineludible para garantizar la seguridad sanitaria ante el retorno a la presencialidad. La autora remarca el urgente estudio de soluciones que permitan un aprovechamiento eficaz de todos los espacios de la escuela y contribuyan a garantizar la escolaridad con el parque escolar existente. En este sentido no refiere a novedades ni cambios radicales sino a aspectos que ya se contemplaban previamente y se demandaban desde distintos ámbitos en relación a los cambios educativos, sociales y medioambientales del siglo XXI. Así, la crisis sanitaria actual más que traer nuevas demandas, ha puesto en evidencia la problemática existente y la urgencia de su resolución.

Clara Eslava Cabanellas y Ana Fernández Angosto se suman al debate a través de “El tejido vivo de las relaciones humanas en el espacio de la escuela infantil” en el contexto de las recientes transformaciones imple-

mentadas en las escuelas infantiles municipales de Madrid, particularmente a partir de los anteproyectos de algunas de las escuelas nuevas. La teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner, donde la interacción con el ambiente se comprende como clave en el desarrollo humano, se aborda aquí como principio del diseño de entornos escolares en sus distintas escalas y en base a interacciones e interdependencias; así, se vincula el microsistema con la unidad del aula, el mesosistema al conjunto del centro, el exosistema al contexto local del barrio y el macrosistema a la ciudad y la comunidad educativa a una escala global. El trabajo de campo es aquí el modo en que las autoras enfatizan para dar cauce al necesario protagonismo de la comunidad.

El trabajo de Guido Prada “El encuentro como proyecto. Jardines comunitarios y producción social del hábitat” aporta a la discusión a partir de la especificidad y singularidad de la educación inicial en Argentina. Prada refiere a la lógica de la necesidad que motoriza la acción, con el fin de garantizar un derecho que está siendo vulnerado o desatendido por parte del Estado. Y encuadra el conjunto de acciones individuales o colectivas en el marco de los estudios en torno a la producción social del hábitat analizando con estas lentes y desde el campo disciplinar arquitectónico los procesos de autoconstrucción, de resignificación y reutilización espacial de los jardines comunitarios.

Cerrando esta sección el trabajo de Alejandra Castro y Mariano Faraci, “Espacialidad y procesos de escolarización. Repensar la coexistencia de la multiplicidad, la habitabilidad y la igualdad” aborda la interdisciplina como

opción metodológica y epistemológica para pensar la espacialidad como territorio común, donde el espacio es un constructo social, tiene dimensión histórica y política, y se constituye en las interacciones. Esta concurrencia de miradas, perspectivas y voces es trabajada desde la investigación y la docencia de grado, incorporando la variable del trabajo de campo en un conjunto de escuelas públicas de nivel secundario de la ciudad de Córdoba. Vuelve a aparecer aquí como tema el desafío de las políticas públicas educativas de garantizar el derecho a la educación, y es en esta clave que se piensa también la espacialidad, más exactamente cómo contribuir al derecho a la educación en clave de espacialidad. Una espacialidad anclada, al decir de los autores, en territorios con historias sedimentadas, multicapas, en ebullición y producto de los intercambios y diferencias entre los actores sociales y los contextos históricos cambiantes.

La sección ensayos se compone en esta oportunidad de dos contribuciones de importantes referentes en los estudios en torno a la arquitectura escolar en Argentina.

En el primero de ellos, “Una escuela ocupa mucho espacio”, Lucía Espinoza utiliza al programa escolar para repensar la actual situación de crisis de la crítica arquitectónica, volviendo sobre algunos de sus principales puntos de apoyo. Reivindica, por sobre las obras singulares y el sello de autor, la tradición proyectual que se revisa intramuros como parte de su práctica, colectiva, sistemática y cotidiana desde las oficinas técnicas estatales que diseñan desde los prototipos, los planes y los concursos hasta la normativa o los manuales operativos que rigen cada proyecto.

Enfatiza la importancia de atender a aquellas arquitecturas menos rimbombantes, aquellas tipologías que fueron construidas a partir de una larga sumatoria de revisiones, muchas descalificadas como producciones burocráticas y, por ello, ausentes de las selecciones canonizadas. Espinoza sitúa a la arquitectura escolar en el contexto de otros problemas proyectuales en debate, como por ejemplo los inherentes a las mutaciones del espacio público y la civilidad en la ciudad contemporánea, así como también, en el contexto de una cadena de discusiones interdisciplinarias y producción colectiva.

Como cierre, presentamos el trabajo de Teresa Chiurazzi, “Para una arqueología del dispositivo escolar” donde la autora vuelve sobre el recorrido histórico en el que se definieron las características y dimensiones del dispositivo escolar entre los siglos XIX y XX. El texto obliga a desnaturalizar lo naturalizado, estableciendo relaciones entre el tiempo de vida (y sobrevivencia) de los edificios, de las normas (su emisión y su vigencia) y de las acciones (en el sentido de lo común: lo institucional, lo pedagógico, lo educativo, lo social, lo colectivo). Propone como hipótesis que las dificultades mayores para pensar otro modo de habitar la escuela se originan en las normas y en las acciones más que en la contundencia del dispositivo material, remarcando a lo largo de la historia una notable capacidad de adecuación. El desnaturalizar las normas habilitaría así el revisarlas, multiplicando los modos de alojar las acciones con dos objetivos de incidencia arquitectónica: recuperar el parque escolar (longevo y reciente) y, en la coyuntura de la pandemia, volver a habitar la escuela.

Finalmente, el Archivo de Obras presenta en esta oportunidad el relato gráfico de la Escuela Santiago del Estero de Rosario, inaugurada en 1956. Esta es una de las últimas obras peronistas y también una de las pocas donde desde la Dirección de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas de la Nación el estilo californiano, ampliamente difundido, dejó paso a la experimentación modernista, combinando los postulados corbusianos con recursos de la arquitectura regionalista brasileira. El archivo se compone por maravillosos planos de su legajo original obtenidos en el Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública, redibujos realizados *ad hoc* a partir de aquellos por Lara Pendino y María Laura Valerio y fotografías de Walter Salcedo. La vigencia y sutileza de este proyecto escolar de exquisita factura queda así en evidencia, del mismo modo que su lamentable estado actual.

En síntesis, este número de A&P *Continuidad* configura un estado de la cuestión sobre el espacio y la arquitectura escolar desde una perspectiva con pretensión interdisciplinaria, que recoge muchas de las principales voces de nuestra región dedicadas al tema. En el presente complejo que habitamos, esperamos poder sumar nuevas dimensiones a un debate que asume la necesidad de encontrarnos en las aulas como espacios de aprendizajes compartidos, pero que no elude la importancia de revisar las históricas formas de los edificios escolares, en pos de potenciar ese encuentro. ●

Sarmiento, D. F. (2020). Educación Popular (fragmentos) (Selección Daniela Cattaneo y María Silvia Serra). *A&P Continuidad*, 7(13), 12-19. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.294>



Educación Popular (fragmentos)

Domingo Faustino Sarmiento

Selección por Daniela Cattaneo y María Silvia Serra

La sección *Reflexiones de maestros* representa en este número la oportunidad de visitar un libro canónico de la Historia de la Educación escrito por Domingo Faustino Sarmiento: *Educación Popular*, publicado por primera vez en 1849. Interesa particularmente en esta ocasión por el lugar adjudicado a la edilicia escolar. Sarmiento destina uno de los ocho capítulos –capítulo VI. Escuelas públicas–, al estudio de las construcciones escolares, ahondando con detenimiento tanto en las medidas y locación como en las funciones de los edificios que debían construirse. La dimensión material, espacial y territorial de la escuela era entendida como parte fundamental a la hora de hacer posibles los procesos de escolaridad que se proyectaban para los países de la patria grande. *Educación Popular* fue en sus orígenes el informe oficial presentado por Sarmiento al go-

bierno chileno como resultado de un viaje al extranjero, realizado entre 1845 y 1848, para estudiar los sistemas educativos de Estados Unidos y Europa. Haciendo escalas en Uruguay y Brasil, Sarmiento primero visitó España, Francia, Italia, Alemania e Inglaterra, en donde se reunió con diversos actores de la educación y la política y observó el funcionamiento de sus instituciones educativas. Luego cruzó el Atlántico para conocer Canadá y los Estados Unidos, quedando especialmente impresionado por los sistemas educativos de Boston y Nueva York. Allí estableció una intensa relación intelectual con Horace Mann, quien tuviera una enorme influencia en el ideario sarmientino. Manuel Montt, en ese momento ministro y amigo de Sarmiento, había patrocinado esa estancia oficial, y cuando Sarmiento regresó mandó a imprimir, a expensas del Estado, la

obra que le presentara como resumen de las observaciones y datos recogidos. Luego de esa primera edición realizada por el gobierno chileno, en 1849, existe una segunda realizada por el gobierno argentino cincuenta años después, en 1896, donde *Educación Popular* corresponde al tomo XI de los cincuenta y dos volúmenes que componen las *Obras Completas*.

Posteriormente, en 1915, *Educación Popular* se edita nuevamente, con el prólogo de Ricardo Rojas. Allí Rojas escribía: “más de sesenta años ha corrido sobre este libro, y huelga anticipar que muchas de las cuestiones estrictamente pedagógicas que plantea se han convertido en lugares comunes de la enseñanza normal, o han sido desechadas por la experiencia”. Hoy, 171 años después, todavía esa apreciación tiene absoluta vigencia. Así también lo señalan de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías, responsables

de la última edición, de 2011, realizada por la Editorial Universitaria UNIPE, con la que se ha trabajado en la selección que aquí se presenta. Las recomendaciones realizadas por Sarmiento para los edificios escolares han tenido muchas revisiones desde que fueron escritas; sin embargo, todavía, y especialmente en tiempos donde volvemos sobre ellos ya sea por su *suspensión* o por su necesaria readecuación, se vuelven imprescindibles para comprender su función dentro del modo de entender la educación de los sistemas educativos modernos. Como en muchos otros tópicos, *Educación Popular* condensa de manera integral el pensamiento de Sarmiento. En relación a la preocupación que anima este número de *A&P Continuidad*, sus palabras resultan una excelente introducción a la historia y desafíos de la arquitectura escolar.

» Capítulo VI

ANTES DE PENSAR EN ESTABLECER SISTEMA alguno de enseñanza, debe existir un local de una forma adecuada. La instrucción de las escuelas obra sobre cierta masa de niños reunidos; un sistema de enseñanza no es otra cosa que el medio de distribuir en un tiempo dado, la mayor instrucción posible al mayor número de alumnos. Para conseguirlo, la escuela se convierte en una fábrica, en una *usina* de instrucción, dotada para ello del material suficiente, de los maestros necesarios, local adecuado para que juegue sin embarazo el sistema de procedimientos, y enseguida un método de proceder en la enseñanza que distribuya los estudios con economía de tiempo y dé mayores resultados. [...]

Examínense uno por uno los edificios que sirven para escuelas en nuestros países, y

se comprenderá cuántos obstáculos deben oponer a la enseñanza y a la adopción de sistema ninguno posible, desde que no han sido al construirlos calculados ex profeso para el objeto a que se los destina. Por lo general se componen de salones o cuartos de habitaciones ordinarias, adaptados a la enseñanza, con el ancho ordinario de nuestras habitaciones comunes, sin la luz necesaria para ver claro en todos los puntos de la escuela. Los niños se colocan para escribir o para leer, como el local lo permite; el desorden y la confusión es necesariamente la regla de la escuela; toda clasificación de capacidades se hace imposible y el malestar físico a que el niño está condenado por la estrechez y la incomodidad se reproduce en una tendencia natural al desorden como un desahogo. [...]

La fundación de una escuela requiere desde



Figura 1. Distintas reediciones del texto de Sarmiento. Elaboración A&P Continuidad.

luego un espacio de terreno conveniente que contenga el edificio y adyacencias suficientemente espaciaosas, aire libre y extensión sombreada por árboles. Un sitio, de los muchos que en nuestras ciudades y villas nacientes se encuentran despoblados, es la primera adquisición que debe hacerse. 'En principio –dice la ley orgánica de la instrucción primaria en Prusia–, toda escuela debe tener su casa especial; y siempre que sea necesario alquilar un local, se buscará uno que esté aislado, sin contacto alguno con edificios extraños. Las condiciones esenciales, que serán rigurosamente observadas para toda casa de escuela, son una situación salubre, salas suficientemente grandes, bien pavimentadas, bien aireadas y tenidas con el mayor aseo y, siempre que sea posible, con un buen alojamiento para el maestro. En cuanto a las escuelas que tienen varios maestros, se tratará de que uno de ellos al menos tenga habitación en la propia escuela. Los consistorios provinciales mandarían a hacer planos, modelos de casas de escuela de diversos tamaños para las villas y aldeas con los presupuestos aproximativos de los gastos de construcción y del amueblado necesario, a fin de que se conformen a ellos para todas las construcciones nuevas y las reparaciones mayores'.

'Toda escuela de villa o aldea tendrá un jardín, cultivado según el país, sea en hortaliza, huerto de frutales o pepinera, o dispuesto para criar

abejas, y se hará servir la cultura de este jardín para instrucción de los alumnos. En todas las localidades en que sea posible habrá delante de cada escuela un patio cubierto de arena o un espacio para los ejercicios de los niños'.

Tan exótica parece la idea de formar buenas escuelas, con suficiente dotación de terreno para que haya en ellas campo de recreo, jardines, arboledas, que apenas se concibe la posibilidad de ejecutarlas. Sin embargo, las ideas son contagiosas, y no da un paso la inteligencia humana en alguna parte sin que sus efectos se hagan sentir en todos los otros países, y las mejoras se abran paso, primero formándose la conciencia de su ventaja, después deseando y queriendo participar de ellas. [...]

'Donde la tierra no es excesivamente cara –añade–, no menos de un cuarto de acre debe designarse para lugar de recreo en las escuelas. Si los niños se ven forzados a salir a la calle en busca de diversiones, no debe extrañarse que se contaminen con los vicios, de que las calles presentan tan tristes muestras. Pero si se tiene en vista el adicional objeto de formar el gusto de los niños y darles instrucción en cuanto a árboles, arbustos, flores y la manera de cultivarlos, no menos de un acre ha de consagrarse a este objeto'.

Estos antecedentes establecidos, pasaré a las formas y dimensiones de la escuela primaria. Reina sobre este punto la mayor discordan-

cia en cada uno de los países que he visitado. En Prusia hay una pieza separada para cada clase según el grado de instrucción de cada una de ellas, ventaja inapreciable para la distribución de los trabajos, como asimismo para fijar la atención de los alumnos, no habiendo movimientos extraños ni ruidos que los distraigan. Tiene además la ventaja de permitir apropiar al uso de escuelas los edificios construidos para la habitación de las familias. Pero el inconveniente que para nosotros tiene este sistema nace de la perfección misma del sistema de instrucción pública en Prusia. Las escuelas están allí dotadas con superabundancia de maestros y ayudantes igualmente idóneos; pudiendo por tanto subdividirse la masa de niños y aislar las clases, sin que la disciplina y la moral de los que no están en presencia del maestro tenga que sufrir. Largo tiempo pasará entre nosotros, antes de que un sistema semejante pueda ser introducido, por lo que no debemos pensar en ello por ahora. En Holanda, por el contrario, las escuelas asumen formas colosales, instruyéndose bajo un mismo techo seiscientos y aun setecientos alumnos, y esto con distinción y separación de sexos, pues los niños de uno y otro reciben del Estado igual instrucción. El orden se mantiene sin embargo en estas grandes fábricas de enseñanza, bastando para hacer jugar la máquina un maestro superior y cuatro ayudantes idóneos. En Ingla-

terra se encuentran muchos establecimientos con edificios adecuados para dar instrucción a trescientos alumnos, principalmente en la escuela que en Westminster sostiene la Sociedad Nacional para promover la educación de los pobres en los principios de la iglesia establecida, una de las que más detalladamente he examinado. Además de lo que en estos países he podido examinar por mí mismo, las obras de M. Cousin traen modelos variados de las escuelas alemanas y holandesas, y tengo a la vista los planos de las más célebres de Inglaterra, varios de las de Francia¹ y gran copia de los mejores establecimientos de este género en los Estados Unidos. Contra la adopción de mucha parte de ellos, militan diferencias de arquitectura doméstica, que harían si no imposible en nuestra América, embarazosa su aplicación, pugnando contra nuestra costumbre de edificar de un solo piso, sobre la superficie del suelo. He creído pues que debo aconsejar el sistema de edificios más conforme a nuestros usos arquitecturales y que mejor correspondan a los objetos diversos que han de tenerse en vista al construir escuelas.

El método general de enseñanza influye poco en la forma del edificio, puesto que cualquier sistema requiere para su aplicación espacio suficiente y holgura para todos los movimientos. Una escuela ha de tener, pues, por base de construcción el número de alumnos que han de frecuentarla, y por tanto el edificio puede en sus dimensiones apropiarse a 50 alumnos, a 100 o a 200, máximo y mínimo el primero y el último de estos tres números en que puede circunscribirse la solicitud municipal.

En las provincias y en la capital misma, preciso es decirlo, no es conocida la arquitectura escolar, tan perfeccionada en estos últimos tiempos en los países en que la instrucción pública es la primera atención del Estado y el derecho mejor comprendido de los vecinos. Para responder a las diversas exigencias locales,

al menor número de alumnos, como al mayor desenvolvimiento posible de los medios de instrucción, donde el amor a sus hijos corresponda a los recursos de los ciudadanos, acompaño cuatro modelos de escuela, uno para 50 niños; para 120 el segundo; para 200 el tercero; y un cuarto todavía, copiado del más completo edificio de instrucción, costado por los vecinos de Salem que hoy hacen honor a sus antepasados que tuvieron la gloria de echar los primeros fundamentos de la educación pública, necesidad y ley constitutiva de todas las naciones cristianas. ¿No habrá en toda la América del Sud, una sola ciudad, cien vecinos de ella que alguna vez conciban la idea de levantar el templo a la inteligencia humana en el lugar destinado a preparar la razón de sus hijos, para la vida activa de seres completos y dignos del nombre de ciudadanos?

Me he servido para esto de los modelos presentados por el secretario del *board* de educación de Massachusetts, en 1838; de los que se registran en el Common School Journal de 1842 y de los de The School Manual of New York de 1843. Los detalles posteriores revelarán los motivos que me hacen preferir estos modelos a los de todas las escuelas europeas que me son conocidas. Algunos principios generales empero deben tenerse en cuenta para comprender bien los requisitos que debe reunir el edificio; a fin de que nuestras futuras escuelas sean construidas con conocimiento y aplicación de los buenos resultados que la ciencia y la práctica han dado ya en otros países.

Para que pueda enseñarse con comodidad a 56 niños, con espacio y cantidad de aire suficiente, las dimensiones de la casa deben ser de 38 pies de largo, 25 de ancho y 10 de alto por la parte interior. Estas proporciones darán un salón de entrada de 14 pies de largo y 7 1/2 de ancho, alumbrado por una ventana y rodeado de perchas de madera para que los alumnos cuelguen en ellas sus sombreros, ves-

tidos, etc.; una pieza de 10 pies de largo por 7 1/2, que puede servir de entrada y de sala de recitación; un espacio detrás de las bancas de 8 pies de ancho para la chimenea, pasaje y recitaciones, con asientos permanentes contra la muralla de 10 a 11 pulgadas de ancho; una plataforma de 7 pies de ancho para el maestro, con librería, pizarras, globos y otros aparatos de enseñanza; y el espacio restante para ser ocupado por los bancos y bancas de los niños. Por cada ocho alumnos que se añadan a esta base deben aumentarse 2 1/2 pies en la construcción de la sala.

Otro sistema establece esta proporción para 80 niños, 58 pies de largo y 35 de ancho, sin incluir en ella un pórtico que debe servir de entrada, y para aumentar esta base o disminuirla se sigue la siguiente escala: por diez niños más se aumentan 4 pies de largo; por 16, 4 de ancho; por 28 alumnos, 4 pies de ancho y 4 de largo. Para un número menor que la primera base propuesta, se disminuye el ancho o el largo, o uno y otro, en la misma proporción, de todo lo que se darán nuevos detalles en lo que sigue.

Las escuelas, como hemos dicho antes, están destinadas a ser la morada casi habitual de las generaciones nacientes, durante la mitad por lo menos del tiempo que transcurre entre la primera infancia y la pubertad, precisamente la época en que el cuerpo se desarrolla y necesita, por tanto, una nutrición abundante y sana; y ninguna le es más necesaria que la del aire que alimenta los pulmones y da movimiento y vida a toda la organización.

Es evidente por tanto que por lo que respecta a la conservación de la vida es indispensable renovar constantemente el aire, y nadie puede ser compelido a respirar varias veces seguidas el mismo aire, sin manifiesto daño de la salud, y a veces con peligro de la vida misma.

De donde se sigue, pues, que el aire de las piezas, y especialmente de las que están ocupadas a la vez por muchas personas, debe ser expeli-

do por una libre ventilación, para que cuando haya sido arrojado de los pulmones, el mismo aire no vuelva a ser inspirado, hasta después de haber sido purificado del gas ácido carbónico y restablecida en su composición la correspondiente proporción de oxígeno.

Estos hechos demostrados han aconsejado la práctica de establecer aparatos en las escuelas para renovar el aire, lo que se hace por los mismos medios que sirven para calentar las piezas durante los rigores del invierno. En nuestros climas templados del Mediodía este abrigo de las escuelas parece menos necesario, no obstante que la forzada inmovilidad en que necesitan permanecer los alumnos los expone a la acción paralizadora del frío en los inviernos, con grave daño de la salud y notable pérdida de tiempo.

El aire calentado por la respiración tiende a elevarse hacia el techo, mientras que el ácido carbónico desciende al pavimento. Este puede escaparse por las puertas; pero para dar salida al que asciende hacia arriba deben abrirse varios agujeros o troneras, según el tamaño de la pieza. Este expediente, que según las variaciones de la temperatura exterior puede dejar de ser efectivo, es auxiliado por la apertura de la puerta de entrada, que ha de graduarse según la temperatura exterior, a fin de evitar que el aire de afuera sea atraído por las ventanas en lugar de salir el del interior.

El expediente más recomendado por los inteligentes, y muy generalmente practicado ya, es el de construir debajo de la sala de escuela un subterráneo, en el cual se enciende un horno de ladrillo cuya cúspide forma parte del piso de la escuela, que se nivela con él a fin de hacer desaparecer toda deformidad. Consíguese la ventaja de distribuir por este medio el calor proporcionalmente en toda la escuela, calentando, antes de todo, los pies que es donde los alumnos sienten mayor frío. Por este medio también el aire empuja de adentro de la escuela hacia afuera, en lugar de pugnar a entrar de

afuera para adentro, renovándose por el aire calentado en el subterráneo y que se introduce en la sala-escuela por dos aberturas que se practican en el pavimento.

El modo mejor de calentar las piezas es por medio del fogón abierto. Con un pequeño trabajo en su construcción, puede proveerse a la sala de una gran cantidad de aire exterior nuevo y caliente. En una situación aparente, señalada en las planchas cerca de la puerta, se fabrica de ladrillo un hogar común de chimenea. [...]

La distribución de la luz es también uno de los principales requisitos a que ha de atenderse en la construcción de locales para las escuelas y, a fin de proporcionar una luz constante, las escuelas deben construirse de sur a norte, con la puerta de entrada hacia el norte, ocupando el maestro la extremidad sur, cuya muralla no debe tener ni puerta ni ventanas. Estas deben estar distribuidas al naciente y poniente. Esta luz de costado baña las bancas y evita que las sombras de los alumnos se proyecten sobre el lugar en que escriben o leen, como sucede cuando la luz sube de atrás o de adelante. Siempre será preferible colocar las escuelas lejos de las calles y de los caminos; pero si las ventanas diesen sobre objetos que atraigan la atención de los niños, deben colocarse suficientemente altas para que el alumno sentado en su asiento no alcance a ver nada, para lo cual basta que se levanten del suelo tres pies y medio para dejar obviado este inconveniente; teniendo en todo caso cortinas verdes o de tela dada de aceite a fin de modificar la acción de una luz demasiado viva. En verano, en que los ventiladores no pueden estar en ejercicio, las ventanas deben proporcionar el movimiento necesario al aire ambiente.

Después de estos detalles que se refieren a la construcción general del edificio, vienen naturalmente los que tienen relación con la distribución interior, y el empleo más económico y mejor ordenado que puede hacerse del espa-

cio en que deben estar colocados los alumnos. Punto es este sobre el cual hay la mayor variedad en cada país y sobre el que menos ideas prácticas se poseen entre nosotros. Nada hay, en efecto, más lamentable que la organización interna de nuestras escuelas. Ningún principio de economía, de sistema ni de orden prevalece en ellas. El maestro no puede asegurarse del empleo que del tiempo hace cada alumno; un movimiento de un individuo basta para perturbar a media docena de los que lo rodean. Esto en cuanto a la distribución económica, que aún más perniciosos son los resultados si se atiende a la educación moral de los niños. El mal que aqueja a nuestro pueblo y, puede decirse, a nuestra raza española, y que la mantiene en un estado normal de barbarie, viene del desaliño y de la falta habitual de aquellas pequeñas pero multiplicadas comodidades que hacen *confortable* la vida de los otros pueblos europeos. En el Norte, cualquiera que sea la mediocridad de su fortuna, las familias rodean sus habitaciones de flores y de arbustos; las ventanas de sus casas tienen vidrios y persianas; las camas, cortinas; empapelado las murallas; cada pieza tiene estufa o chimenea; y las cocinas, en donde reina el mayor aseo, están dotadas de aparatos económicos y de utensilios brillantes por el cuidado diario de limpiarlos. Todos estos resultados de la civilización obran sobre el espíritu, realzando la importancia del individuo, por la multitud de objetos que aplica a su conveniencia, y despertando la actividad necesaria para satisfacer todas estas necesidades. Los pueblos bárbaros permanecen estacionarios, menos por el atraso de sus ideas que por lo limitado de sus necesidades, deseos y sus desaseos. Donde basta una piedra o un trozo de madera para sentarse, la mitad de los estímulos de la actividad humana están suprimidos.

Nuestras escuelas deben por tanto ser construidas de manera que su espectáculo, obrando diariamente sobre el espíritu de los niños,

eduque su gusto, su físico y sus inclinaciones. No solo debe reinar en ellas el más prolijo y constante aseo, cosa que depende de la atención y solicitud obstinada del maestro, sino también tal comodidad para los niños, y cierto gusto y aun lujo de decoración, que habitúe sus sentidos a vivir en medio de estos elementos indispensables de la vida civilizada. Más atenciones se prodigan en Europa a los caballos en las caballerizas, que a los niños en nuestras escuelas. El hijo de uno de nuestros ricachos está sentado horas enteras en un banquillo de madera de una cuarta de ancho, con las piernas colgando sin espaldar en que apoyarse, escribiendo sobre mesas que parecen construidas para atormentar los miembros y viciar el pulmón; el polvo que levantan los niños al menor movimiento sobre la tierra desnuda se insinúa en su garganta; y sus miradas no caen sino sobre muebles viejos, manchados, murallas sucias y objetos nauseabundos por todas partes. ¿Es esta, por ventura, la educación que van a recibir los niños en una escuela pública?

Después de haber recorrido las escuelas de las primeras naciones del mundo, sintiendo el oprobio de nuestra situación moral, he podido comprender por cuánto entra en la elevación de la dignidad humana, el respeto debido a los individuos de nuestra especie, en la forma y amueblado de las escuelas, cabiendo la gloria de haberlas llevado a un grado de perfección, de lujo diré más bien, desconocido en el resto del mundo por los hombres libres de Norteamérica. En 1837, un ciudadano de Hartford, en Connecticut, propuso un premio cuantioso al que inventase un asiento cómodo y una banca de escribir perfecta para los niños de las escuelas. Se ha dado en otros estados patente de invención al inventor de otro; el hierro colado, con su aptitud para recibir formas artísticas, se emplea en algunas partes para los pies de estos utensilios; y cualquiera que sea la forma de los de madera, están siempre pintados de

color alegre y mantenidos en un estado de perfecta conservación y brillo. Cada dos alumnos tienen banca separada con gaveta para guardar sus papeles y libros; el asiento es aislado y por todas partes accesible, dejando a cada alumno un espacio de diez pies cuadrados para facilitar sus movimientos. Mr. Woodward, consultado oficialmente sobre los inconvenientes que pudiera acarrear la mala construcción de los bancos y bancas sin espaldar de las escuelas, se expresa en estos términos:

‘Los bancos *altos* y *estrechos* son no solamente incómodos en extremo para el niño, tendiendo constantemente a hacerlo inquieto y bullicioso, perturbando su temperamento y distrayendo su atención de los libros, sino que también tienen una tendencia directa a producir deformidades en los miembros. Si el asiento es demasiado estrecho, solo una mitad del muslo reposa en él; si es demasiado alto, el pie no alcanza a apoyarse en el suelo; la consecuencia de esto es que el miembro está suspendido por el centro de la masa. Ahora, como los miembros de los niños son flexibles y poco consistentes, pueden crecer deformes y torcerse por una posición tan violenta. Los asientos sin espaldar tienen igualmente una influencia desfavorable sobre la columna espinal. Si no se proporciona a los niños mientras están sentados un punto de apoyo para sus espaldas, adoptan necesariamente una postura encorvada, y si esta posición se continúa demasiado, o se repite con frecuencia, tiende a producir aquella deformidad que se ha hecho extremadamente común en los tiempos modernos y que conduce a enfermedades del espinazo en innumerables casos, especialmente en los niños del sexo más delicado. Los asientos de las escuelas deben estar de tal manera contruidos que todo el muslo pueda reposar sobre ellos, al mismo tiempo que el pie se apoye firmemente en el pavimento. Todos los asientos deben tener espaldar suficientemente alto para que

las paletas puedan apoyarse: porque los espaldares bajos, aunque sean siempre mejores que nada en su lugar, están muy lejos de ser tan cómodos y útiles como los altos, sin que puedan evitar el dolor e incomodidad después de haber estado sentados por largo tiempo. Debe además permitirse a los niños cambiar con frecuencia de posición, ponerse de pie, marchar y salir al patio de recreo. Una hora es todo el tiempo que un niño de menos de diez años puede estar sin interrupción detenido; y cuatro horas, lo sumo que en todo el día puede estar sentado’.

‘Las posturas que los niños asumen –dice otro facultativo– mientras están sentados en sus estudios no son indiferentes, siendo frecuente prevenirlos contra la práctica de mantener la cabeza y el cuello en una posición inclinada, cuya disposición se disminuiría dando una correspondiente elevación y caída a la banca, y si el asiento tuviese dónde apoyar la espalda. La influencia de un pecho desenvuelto y de una actitud recta ha sido ya suficientemente explicada; y lo que puede hacerse para adquirir estas cualidades se muestra en muchos casos notables de los cuales solo mencionaré uno. Por un largo número de años ha habido en Francia la costumbre de dar a las mujeres desde la primera edad el hábito de forzar hacia atrás las espaldas, extendiendo de este modo el pecho. Resulta de las recientes observaciones de los anatómicos que la clavícula o isquilla de las mujeres francesas es actualmente más larga que la de las inglesas. Los franceses pues han logrado desenvolver una parte, con el objeto de añadir a la salud y belleza, y aumentar un característico, que distingue al ser humano del bruto’.

Quede pues establecido que una gravísima atención ha de prestarse a la construcción de las bancas y bancos, y que no deben hacerse economías criminales en este punto, cuando media la salud de una generación entera. Entre

los diversos sistemas de bancos que he visto practicados, el norteamericano común es el que reúne mayores ventajas, tanto por la economía posible en cuanto no viola ninguna de las reglas higiénicas, como por las facilidades que presta para los diversos movimientos de los alumnos y de la escuela en general.

El sistema de enseñanza mutua de Lancaster ha dejado por lo menos un progreso para la organización interna de las escuelas, que hoy está aplicado generalmente a todo sistema de enseñanza, tal es la colocación de las bancas en columna cerrada en el centro de la escuela, con espacio suficiente en torno de las murallas para facilitar el pasaje y los movimientos, y con una plataforma elevada hacia el lado a que están vueltas las caras de todos los alumnos, donde se coloca la pizarra para las demostraciones generales y la mesa y asiento del maestro.

Desde allí domina la escuela, colocado en una posición superior, pudiendo asegurarse de la ocupación de cada alumno y previniendo por la facilidad de descubrirla toda tentativa de desorden. Los diseños del fin están montados sobre esta base esencial y reconocida ya como indispensable para el buen gobierno de las escuelas. Las bancas norteamericanas solo sirven para dos alumnos, sentado cada uno de ellos en asiento particular y colocados de manera que el reborde de la banca trasera sirva de espaldar al alumno que se sienta en la que lo precede. El modelo adjunto dará una idea completa de esta banca o bufete de escribir y del asiento aislado. Ambos son de tabla, pintada color pino, y fijadas en el entablado del suelo. Difícil sería entre nosotros hacer sentir la necesidad de cubrir el suelo con tabla, a fin de poder conservar el aseo necesario y que hace imposible el uso del ladrillo poroso y deleznable que se fabrica en el país, circunstancia que motiva el continuo polvo que levantan las pisadas, degradando el edificio y amueblado, y manchando los vestidos, con la desventaja

de no poder fijar los asientos de un modo permanente, o los bufetes, para evitar todo bamboleo tan perjudicial para la escritura. El alto de la banca y del asiento debe graduarse por la estatura de los niños, lo que puede hacerse sirviéndose de tres o cuatro de diverso tamaño para graduar su elevación; pues debiendo los alumnos más chicos, estar inmediatos a la plataforma del maestro, a fin de que pueda vigilarlos más de cerca, el alto de las bancas ha de partir de allí de menor a mayor, hasta las últimas bancas en que se sientan los mayores, con cuya disposición se evita la necesidad en que antes se creían los directores de escuelas de levantar el piso en forma de anfiteatro para facilitar la inspección del maestro, sistema que ha sido generalmente abandonado, por la incomodidad que de ello resulta y porque este piso oblicuo estorba la libre circulación del aire.

La pizarra es uno de los otros elementos indispensables de enseñanza y del que nuestros maestros hacen menos aplicación. En las escuelas prusianas y holandesas, delante de cada clase particular hay una pizarra, en la que el maestro demuestra por signos, trazos y dibujos, todo lo que sirve de asunto a la enseñanza. La lectura misma es enseñada en la pizarra: el maestro tiene adquirida una admirable facilidad para trazar los caracteres impresos, y con estos signos demuestra de una manera sensible la formación de las sílabas y la construcción de la palabra. Tiene por objeto este uso servirse de la vista tanto como del oído para transmitir las ideas, fijar la atención de los niños y darles la forma aparente de las cosas que puedan prestarse a demostración.

En la Escuela Normal de Santiago he tenido mil veces ocasión de experimentar los buenos resultados de este sistema demostrativo, cuyo uso debe generalizarse en cuanto sea posible, teniendo presente que el vocabulario de los niños es demasiado reducido para que pueda contarse siempre con que entiendan bien lo

que se les explica por el solo uso de la palabra. En los Estados Unidos se ha llevado todavía más adelante el uso de la pizarra. Las escuelas que se precian de aspirar a la perfección tienen todos los lienzos laterales de las murallas entre las ventanas cubiertos de pizarras a la altura de los niños; y aun en Boston existe una fábrica con patente para la explotación de una composición de polvo de mármol mezclado con carbón animal, de lo cual se forma un estuco baratísimo con el cual se cubren las murallas hasta la altura conveniente en tres costados de la escuela. Los alumnos para las clases de aritmética, gramática, ortografía, dibujo lineal, mecánica, geografía, etc., salen a los costados vacíos, y cada uno individualmente demuestra y ejecuta el asunto de la lección, imitando o respondiendo a las indicaciones que el profesor hace desde la plataforma en la gran pizarra movable, que está allí para la lección general y para el uso inmediato del maestro.

Es ya un uso generalizado en Europa y América delinear en los lienzos de las murallas, vacíos, las figuras geométricas que debe conocer el alumno, aunque no haya de adquirir otro conocimiento de esta ciencia que el nombre de aquellos signos, indispensables para completar el lenguaje. Sucede otro tanto con las cartas geográficas murales, delineadas en la muralla misma, lo que pueden hacer los alumnos de la Escuela Normal, o sirviéndose en su defecto de las litografiadas que se venden para este fin. En Inglaterra son muy comunes y baratas las colecciones de láminas grabadas en madera y pintadas, de los animales más notables de la creación, familiarizando a los alumnos con estas imágenes que los inician en el conocimiento de rudimentos de historia natural; proporcionando al maestro además ocasión y objeto para dar lecciones orales sobre estos asuntos que tanto pican la curiosidad infantil. [...]

De todos los otros objetos que deben entrar en la composición de una escuela, se hablará

en su lugar respectivo según la clasificación a que pertenezcan. Por ahora me resta añadir todavía algunas ampliaciones con respecto al edificio de las escuelas, que no he considerado hasta aquí sino en sus elementos indispensables para una población chica, para las campañas y aldeas. La escuela de las ciudades populosas, ya sea que haya una sola o varias, o en fin que como lo aconseja el buen gobierno, se subdividan aquellos en barrios o distritos de escuela, merecen mayor ensanche, como que han de ser frecuentadas por mayor número de alumnos; la esfera de los estudios ha de ser más extensa, y los recursos de los padres de familia, las municipalidades y el gobierno, más abundantes. Para la educación de cien a doscientos niños se necesita, además del salón de escritura y lecciones generales, departamentos separados para las clases particulares que un ayudante o el maestro mismo deberá hacer en ramas especiales a un cierto número de alumnos, mientras que la masa recibe una lección inútil para aquellos. La recitación, el estudio de memoria no pueden hacerse en la sala común sin perturbar la atención de los otros. [...]

Después de mi salida de los Estados Unidos se erigió en Boston una nueva escuela ¡cuyo costo asciende a más de sesenta mil pesos! La escuela se cambia insensiblemente en el templo moderno, objeto de la solicitud de las poblaciones; y como antes la aguja de la iglesia rústica era el signo que indicaba el centro adonde debían reunirse todas las esperanzas, hoy la escuela al lado del templo reúne las afecciones de todas las familias, reemplaza al palacio de los antiguos nobles por su magnificencia y extensión, y presta los lienzos de sus murallas a la imaginación de los artistas, para dejar imperecedero monumento de las concepciones del arte.

¡Nosotros estamos a un siglo de este espíritu y de aquel arte! ¡A quién decirle que hay caridad, piedad y patriotismo a la vez, en dar extensión, comodidad y ornato a los locales

de escuela, por cuyos umbrales van a pasar unas generaciones en pos de otras, a prepararse, por la adquisición de los rudimentos del saber humano, para continuar la carrera de la civilización cada día más rápida y abrazando horizontes más ilimitados; para elevar el alma humana por el conocimiento de las verdades arrebatadas por la ciencia al secreto en que las tenía la naturaleza; para ser como Dios lo tenía previsto, criaturas inteligentes y creadoras por la ciencia y las bellas artes; porque sería injuriar a Dios creer que el hombre ignorante, el bárbaro del Asia o el salvaje antropófago se parecen en nada a su Creador! ●

NOTAS

1- La arquitectura escolar francesa ha sido formulada en una obra titulada *De la Construction des maisons d'École primaire*, por A. Bouillon, arquitecto, la cual contiene además de los *planos* y la *descripción* de las partes, para seis casas de escuelas adaptadas a diversas localidades, un proyecto de escuela normal primaria, un modelo de gimnasio, con descripción de las máquinas; en fin, nociones muy importantes sobre la ventilación y el modo de calentar las clases.

El texto original de Domingo Faustino Sarmiento fue publicado en 1849. Los fragmentos que aquí se presentan fueron seleccionados de la edición Sarmiento, D. F. (2011). *Educación Popular*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.

Proyectar la interdisciplina

Margarita Trlin por Daniela Cattaneo y María Silvia Serra

Español

En esta conversación se convoca a la arquitecta Margarita Trlin por su condición de referente en Argentina a la hora de pensar –y articular– abordajes posibles en torno a la gestión, diseño e intervención en espacios educativos. Interesa su mirada desde el presente y también el conocer cómo ha ido tramando, a lo largo de más de tres décadas de trabajo sostenido en torno a la arquitectura escolar, un posicionamiento que tiene al abordaje interdisciplinario como una constante, persiguiendo integrar, cada vez, otros saberes, otras miradas, otras lógicas y otros actores. La invitación a esta conversación, también desde un abordaje interdisciplinar, tuvo el objeto de procurar desentrañar las lógicas subyacentes de este recorrido, desde las a priori casuales hasta las más mentadas.

Palabras clave: arquitectura educativa, prácticas pedagógicas, participación comunitaria, interdisciplina, Latinoamérica.

»

Trlin, M.; Cattaneo, D. y Serra, S. (2020).
La interdisciplina como proyecto. *A&P Continui-*
dad, 7(13), 20-29. doi: [https://doi.org/10.35305/](https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.292)
23626097v7i13.292



Recibido: 11 de agosto de 2020

Aceptado: 10 de noviembre de 2020

English

This conversation with architect Margarita Trlin is due to her reference status in Argentina when thinking -and articulating- possible approaches to management, design and intervention in educational spaces. It is interesting to deal with her view of the present as well as the way in which she has been working for more than three decades. This work deals with school architecture from a perspective that has an interdisciplinary approach as a constant feature; it seeks to integrate other kinds of knowledge, views, logics and actors. It is also from an interdisciplinary approach that this conversation aims to unravel the underlying logics of Trlin's work ranging from the a priori casual ones to those which are well-known.

Key words: educational architecture, pedagogical practices, community participation, interdiscipline, Latin America.

Margarita Trlin es una referente en Argentina en torno a la gestión, diseño e intervención en espacios educativos. En su figura convergen tres aproximaciones a la cultura material de la escuela: la experticia en el diseño desde su práctica profesional; la mirada estratégica, forjada a partir de una sostenida participación en programas nacionales de relevamiento y construcción de escuelas; y la vertiente de la enseñanza, la investigación y la extensión. Ha ido tramando, a lo largo de más de tres décadas de trabajo sostenido, un posicionamiento que tiene al abordaje interdisciplinario como una constante, construyendo una militancia contra el ensimismamiento de la práctica disciplinar, incorporando, cada vez, otros saberes, otras miradas, otras lógicas y otros actores. La invitación a esta conversación, también desde un abordaje interdisciplinar, tuvo el objetivo de procurar desentrañar las lógicas subyacentes de este recorrido, desde las a priori casuales hasta las más mentadas.

Daniela Cattaneo y Silvia Serra. Para comprender tu abordaje, nos gustaría empezar por preguntarte cuál fue tu vía de entrada al tema de la arquitectura escolar, ¿qué fue primero?

Margarita Trlin. Creo que fue desde la enseñanza y desde el proyecto en paralelo. Porque en mi paso por la Universidad Nacional de Córdoba y la Facultad de Arquitectura de la Universidad Católica de Santa Fe nunca tuve que proyectar una escuela. Sí tuve que participar como estudiante en algunos estudios de arquitectos de Paraná en concursos de proyectos de grandes conjuntos de viviendas que, en ese momento, nunca se pensaban sin las escuelas, cosa que se dejó de lado. A fines de los años 70 y principios de los 80 los conjuntos de vivienda incluían nivel inicial, primaria y secundaria de acuerdo a la escala. Esas fueron mis primeras aproximaciones. En esos equipos grandes, donde todo se dibujaba a mano, no teníamos gran participación en las decisiones de

proyecto, pero sí se pensaba y se conversaba, y allí surgió mi interés. El programa escolar, por lo menos en Entre Ríos, lo daban desde el Instituto de Vivienda, ya que los establecimientos educativos se creaban junto con el barrio. Una cosa que lamentablemente se ha perdido. Las nuevas escuelas que hacíamos desde el Programa Nacional 700 Escuelas (2005-2008)¹ iban a posteriori, en los terrenos remanentes de los grandes conjuntos del programa Plan Federal de construcción de viviendas. Pero en estos casos que señalo se proyectaba todo; no se concebía el concurso de conjuntos sin las escuelas. Eso lamentablemente se ha dejado de lado.

Ahí fue entonces mi primera incursión en esos temas. Años más tarde, en los 90, en esas cosas que a veces tienen las derivas, me habían convocado a participar dentro de un equipo que se iba a ocupar de relevar los edificios escolares. Empecé colaborando y luego me invitaron a integrar el equipo del CENIE (Censo Nacional

de Infraestructura Escolar). A partir de esa incursión que se concreta en una contratación empecé a trabajar en los temas de relevamiento de escuelas, a ser parte de un equipo interdisciplinario que iba a pensar en cómo tener datos de todo el sistema educativo, inexistentes. Ese es el origen del CENIE dentro del Ministerio de Educación de la Nación, con varios componentes: establecimientos educativos, docentes, alumnos y edificios escolares. Lo interesante allí fue que, si bien cada uno tenía a su cargo el aspecto que correspondía a su experticia, a su profesión, las discusiones y el trabajo eran conjuntos. El trabajar con gente de educación, economía, sociología fue para mí como un descubrimiento, al comprender que era posible la puesta en común desde esas miradas convergentes. Entendí la importancia de generar como Estado un sistema de información como insumo para una planificación y como insumo vital para brindar desde allí respuestas a las inversiones necesarias, la adecuación del parque existente, las nuevas ofertas. También me di cuenta de la inmensa pluralidad y diversidad de situaciones y de la riqueza increíble que tenía el sistema educativo, con sus matices y connotaciones. Entender esa escala del problema fue para mí muy importante. Cuando se llegan a procesar esos datos y se llega a dimensionar que había 35.000 edificios escolares de los cuales 28.000 eran estatales, no pueden obviarse las preguntas sobre ¿de qué manera se puede entender todo eso que está allí instalado?

DC. Te contrata entonces el Ministerio de Educación de la Nación para trabajar en Buenos Aires. ¿Allí comenzás la formación de posgrado?

MT. Me contrata el Ministerio de Educación de la Nación donde participo de un equipo nacional como consultora externa. El paso por el CENIE (1994) me permitió comprender la riqueza increíble del sistema instalado y me despertó una curiosidad por saber más. Como estaba en

Buenos Aires tres días a la semana hice algunos cursos de posgrado, dictados por Jacobo Schneider y Jorge Frías; también algunos cursos de planificación de la OEA (Organización de los Estados Americanos). Más adelante realicé el curso que dictó Miguel Cangiano y que continuó Fermín Estrella sobre Gestión de la infraestructura educativa en la FADU- UBA (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad de Buenos Aires).

Todo eso me brindó un panorama muy bueno, me permitió profundizar diferentes aspectos de la arquitectura educativa. Y, volviendo al CENIE, también me sirvió para comprender la importancia de pensar cómo obtener el dato y para qué; cómo procesarlo, qué indicadores formular y qué peso tiene ese indicador que, por supuesto, nunca es inocente. Inclusive hicimos un índice de calidad edilicia y después hice una revisión crítica de ese índice en la que incorporé todas estas cuestiones que me iban inquietando. Si bien no tuvo mucho curso, me sirvió para entender que, para realizar instancias de planificación del sistema, en la escala que fuere, es preciso contar con información diversa y posible de asociar, si es que se persigue innovar en algún sentido. Caso contrario, siempre se vuelve al punto de pensar el sistema en términos cuantitativos. Eso es una limitante porque no se puede imaginar o planificar otra cosa. Y se termina respondiendo a la cantidad de demandas que están sobre los escritorios, sin tener la certeza de que realmente esas sean las obras que se necesitan. El operar sobre la demanda evidencia que como Estado falta algo muy importante. Por eso, cuando llego al Programa Nacional 700 Escuelas insisto en la formulación de una amplia base de datos, porque el programa era generador de datos y me daba cuenta que era una oportunidad única. Como el grueso eran escuelas que se creaban, había que generar la fuente de información de esos nuevos establecimientos educativos y, por supuesto, de sus edificios.

SS. Para que el que viniera no tuviera que construir esas bases, claro. Y específicamente tu trabajo tanto en el CENIE como en el Programa 700 Escuelas ¿estaba más dirigido a pensar escuelas de cero o a intervenirlas?

MT: En el CENIE era una cuestión de planificación, de relevamiento, de construcción de indicadores, de sistema estadístico educativo. Muy valioso para pensar una planificación desde el Estado. Mi vínculo con los proyectos arquitectónicos estaba más ligado a la tarea en mi estudio profesional junto con el arquitecto Rubén Cabrera y en la universidad. Allí empezamos a tener como tema central en la cátedra, en el Taller [de Proyecto arquitectónico], programas de arquitectura educativa. Intentábamos que los estudiantes comprendieran que la riqueza no estaba en recibir un programa ya dado sino en construirlo y que para poder construir ese programa tenían que entender qué cosas ocurrían allí, de qué manera, qué habían pensado otros.

DC. Aún hoy resulta innovador en los talleres del proyecto esta cuestión de construir el programa.

MT. Tenés razón. Hay una idea de ¿para qué?, cuando el programa es el primer instrumento del proyecto. Esto de hacerles pensar a los estudiantes en sus propias prácticas, qué podían imaginariamente traer de su paso por la escuela, algo grato o algo que les hubiera resultado doloroso o ingrato. Y a veces nos pasaban cosas curiosas. Nos dábamos cuenta del peso de la normatividad. Los chicos se sentían más tranquilos si hacían aulas, espacios con las características de los que habían vivido. ¡Como en esas fotos de las escuelas al aire libre con los bancos en hilerita! Estos hilos del sistema llegan hasta hoy.

DC. ¿Ahí arrancaron también con los proyectos de extensión?



Figuras 1 y 2. Voluntariado universitario. Integrar equipando. Fotografías: Rubén Cabrera.

MT. Sí. Un poco desde el grado. Desde 2004 estuve en nivel II, en la cátedra de Rubén Cabrera, Taller de Proyecto Arquitectónico II (de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral). En esos años trabajamos en Alto Verde, un barrio costero de Santa Fe, traíamos a los alumnos de esas escuelas; se sentaban con nuestros estudiantes, juntos en el taller, y por supuesto nosotros recorríamos esas escuelas, su barrio. Quedaba expuesta esa realidad, tan cercana y a la vez tan lejana de la facultad, porque si bien Alto Verde está muy cerca, nuestros estudiantes no lo conocían. Ese año fue muy conmovedor. Tanto por lo que nuestros alumnos produjeron como por lo que se les produjo a esos chicos. Un chico de Alto Verde dijo que ir a la facultad era como abrir una ventana al mundo, siempre me acuerdo de eso. Ambas partes salimos mejor ese 2007.

DC. Desde la cátedra articulaban entonces con la extensión.

MT. Sí, porque siempre hemos pensado que la investigación y la extensión deberían tener su paso por el grado, porque de lo contrario quedan escindidas y los alumnos no tienen mucha conciencia de lo que implican y se pierden cosas que pueden ser significativas para la formación.

Yo creo que en esas instancias de investigación-extensión, por ejemplo, los CAI+D UNL (Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo Orientados), que hemos llevado adelante con Silvia (Serra) o los PDTs (Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social) del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) para las EFA (Escuelas de la Familia Agrícola) un poco más recientemente, hay una gran riqueza.

También, a partir de varios proyectos seleccionados por la Convocatoria de Voluntariado Universitario de la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias) del Ministerio de Educación, desarrollamos desde 2008 algunas experiencias en las escuelas, unas *intervenciones mínimas*. Proyectábamos con los chicos de allí y nuestros estudiantes voluntarios, pequeñas obras de recuperación y saneamiento y proyectábamos y ejecutábamos equipamientos, por ejemplo, pequeñas aulas abiertas en algunas escuelas agrotécnicas. Era el pensar-proyectar-construir-hacer. Una vuelta muy potente como cuestión educativa (Fig. 1 y 2).

DC. Y en paralelo tu formación en Buenos Aires.

MT. En Buenos Aires hice esos seminarios al comienzo. Después el Ministerio de Educación tenía un Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación (PROFOR) con becas

para maestrías o doctorados para los profesionales de cualquier disciplina que trabajaran en los ministerios de educación de Nación y provincias. Yo elegí una Maestría en Desarrollo Sustentable que se dictó en La Plata, entre el Foro Latinoamericano de Ciencias Ambientales y la Universidad de Lanús. El tener concentrado el cursado fue lo que me permitió hacerla. Fue en el año 2004, cuando también me incorporo al Programa 700 Escuelas con Teresa Chiurazzi como coordinadora.

DC. ¿Te convocan al Programa por tu experiencia en el CENIE?

MT. Sí, y por estas cosas de las tramas y las redes. Habíamos ido con Rubén (Cabrera) a un congreso en Santiago de Chile en 2003 sobre espacios educativos que organizó la Unión Internacional de Arquitectos y la sede UNESCO de Santiago. Allí se estaban repensando las formas de afrontar nuevos programas como en nuestro caso el 700 Escuelas. Ahí surgió la invitación a integrarme. 700 era una suerte de mística; una posibilidad del hacer donde todos estábamos involucrados. Trabajar con Teresa Chiurazzi fue para mí una fiesta. No era un trabajo sino otra cosa. Teresa era la responsable del programa dentro de la Dirección. Se fue formando un equipo y se incorporaron dos jó-

venes arquitectos que habían sido mis alumnos en la FADU- UNL, Francisco Candiotti y Erika Rudi, quienes se integraron a otros arquitectos de la Dirección y a una pedagoga con gran experiencia y sensibilidad, Cristina De Abrantes. Se formó un equipo muy potente. No había tiempo. Era hacer posible un sueño. Y al final, estas 700 escuelas fueron muchas más. Cuando me sumo, se estaban terminando de definir los manuales.

Se piensa un programa, pero se piensa desde el punto de generar una serie de documentos que hagan que eso que se va a construir no sea solo algo que dé respuesta sino aquello que queremos que sean estas escuelas, que queremos propiciar. Garantizar este país federal, con una necesaria idea de lazos que lo comunican, pero, a su vez, dar la oportunidad a 24 jurisdicciones distintas. Debíamos entender la formación de los arquitectos en cada una de las provincias, lo diferente, sus rasgos, sus historias, sus identidades; entender en ese punto el país desde Ushuaia a La Quiaca.

DC. Y que cada provincia establezca la modalidad de viabilizar el Programa.

MT. Exacto. Eran las cuestiones conceptuales que se tradujeron en los manuales y algunas cosas mínimas pero potentes como representación, como símbolo, el tótem, la cartelería; una serie de cuestiones que iban, de algún modo, a identificar. Pero en esa discusión no se adoptaron modelos. Sí se sugieren algunos posibles esquemas como para desanudar algunos planteos muy rígidos y avanzar en otras relaciones posibles. Los esquemas eran una guía.

DC. Pero en algunos casos se siguieron a raja tablas.

MT. En algunos casos pasó eso. En otros no.

SS. Que es una cosa muy propia de la política

educativa. Hay provincias que están más pendientes de lo que viene de Nación y hay provincias que generan respuestas más autónomas, en clave de formación docente, de escuelas secundarias. Muchas de estas cuestiones se abrieron en los 90, donde hubo provincias que tuvieron la capacidad de generar respuestas propias y otras que no querían que se las dejara solas.

MT. En el caso del Programa 700 Escuelas hubo un trabajo muy intenso con todos los equipos de provincia, muy diversos entre sí. En algunos casos se crearon unidades ejecutoras ad hoc, en otros fueron las direcciones de arquitectura de las provincias.

DC. También las universidades.

MT. Sí, claro. Crear las unidades ejecutoras aparte brinda una viabilidad más rápida en los procedimientos, pero deja la historia de muchas personas que están trabajando desde hace mucho tiempo en las direcciones de arquitectura y, con ello, todo lo que conocen, lo que saben, aún para ponerlo sobre la mesa de discusión. No es posible dejar esa riqueza acumulada; pero en algunos casos sucedió y hubiera sido más rico si esos expertos hubieran estado presentes. Todo hay que contextualizarlo con el tiempo de estos programas; siempre vamos atrás de esos tiempos, de esos presupuestos que hacen a la posible ejecución.

SS. Y mientras, con Rubén (Cabrera) desarrollaron escuelas.

MT. Claro. Antes de 700, desarrollamos algunas escuelas. Por ejemplo, la Escuela Normal de Viale en Entre Ríos (1999). Fue una cosa rarísima. La escuela funcionaba en una suerte de petit hotel, de forma muy apretada. Después de cuarenta años logran que se la incluyera en el PRISE (Programa de Inversión en el Sistema

Educativo) que abarcaba la transformación de escuelas primarias. Nos presentamos vía concurso de antecedentes y ganamos. Empezamos un trabajo que consistió en ir a la ciudad, trabajar con los directores, los miembros de la cooperadora –que tenían un peso muy grande–, los profesores de las distintas áreas. Y al trabajar sobre el programa nos dimos cuenta que no funcionaba para lo que querían hacer ni para la realidad de su matrícula. Entonces volvimos al Consejo Provincial de Educación, a la Unidad Ejecutora del Programa a explicarles y, afortunadamente, dimos con interlocutores que entendieron. Finalmente se hace otro programa, consensuado. Allí empezamos a pensar otro tipo de relaciones, a poner el énfasis en los espacios comunes, en los espacios de relación, en los equipamientos. Incorporamos algo que no había pero que ellos incipientemente estaban generando como un club de radio, un centro de producción de medios. Pensamos la arquitectura en sí misma como un hecho educativo; en el sol, en las sombras; en las vivencias de niños y adolescentes en esos lugares y en hacer de eso también un aprendizaje. Pensamos en los lugares como el salón de usos múltiples, con cocina y patio con parrillas y hornos, de modo de incorporar a la escuela un sector para todos los eventos que generaba esta cooperadora tan potente. Finalmente, se convirtió en un lugar usado para cumpleaños de 15, casamientos. He tenido alumnas en la facultad que me dicen que han festejado allí sus 15 años. Llevar adelante esta propuesta fue una tarea muy grata. La idea de patios de diferente escala y carácter ordena el proyecto y determina los accesos. El patio cubierto concentra las circulaciones verticales; en su interior una rampa es la protagonista central del espacio, enlazando y alentando permanencias, encuentros, juegos. Todo esto nos permitió explorar una materialidad posible, en la que nos gustaba explayarlos, como el ladrillo y el hormigón, apostando a tectonicidades diversas, incor-



Figuras 3 y 4. Escuela Normal de Viale en Entre Ríos. Fotografías: Rubén Cabrera.

porando parasoles como necesaria respuesta al clima y que, en su conjunto, definen el lenguaje arquitectónico (Fig. 3 y 4). Ya veníamos de explorar todo lo que era el hormigón en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER (Universidad Nacional de Entre Ríos). Se trató de una colaboración entre la Universidad de Entre Ríos y la del Litoral; la Universidad le asigna esta tarea a la facultad y la facultad a nosotros.

DC. ¿A ustedes o a la cátedra?

MT. En este tipo de encomienda, bajo la figura de un Servicio a Terceros (SAT), la facultad crea un equipo que lleva adelante la tarea. El mismo está integrado por profesores del área de proyectos y profesores del área tecnológica; también se conforma con estudiantes y graduados. Dentro de ese equipo, nos toca coordinar y llevar adelante el proyecto y la dirección de obra. Ahí empezamos a trabajar con el equipo de Ciencias de la Educación. Nos sentamos con ellos a revisar el programa. Era un proyecto ambicioso porque el edificio no alcanzaba a resolver todo lo que la facultad necesitaba. Hubo otros anteproyectos en los que pensamos en un edificio de 7 u 8 pisos, pero fueron desestimados desde Construcciones Universitarias del Ministerio de Educación. Creo que el proyecto que finalmente se construye resulta ser la propuesta más acer-

tada para ese lugar.

La obra se ubica en un contexto urbano de valor patrimonial, en la plaza de los museos, en un terreno de poca superficie, angosto, entre medianeras con frente hacia la plaza (Fig. 5). Se plantea un proyecto en L, con salida a dos calles, a calle Buenos Aires y a Avenida Alameda de la Federación, de la cual se construyó solo una parte. Fue pensado como una calle paseo que diera un impulso, una visibilización, a los centros de producción de medios que tenía la facultad (Fig. 6). Si bien la L no se construye –solo se ejecuta la obra en el terreno con salida a calle Buenos Aires– la idea de calle define el partido y establece una suerte de continuidad con el espacio público urbano; los pisos superiores balconean y esta idea de espacio público educativo se reconfigura en vertical. Para esto se trabajó el fondo y los laterales del edificio, desplazando planos, buscando vistas, balcones que se montan sobre los terrenos linderos que pertenecen a la facultad y se abren a la ciudad y al río. Una laboriosa búsqueda casi escultórica, en la que la elección del hormigón resulta clave, hormigón como material único, cerramiento y estructura (Fig. 7). Fue una muy buena experiencia.

Así llegamos a la Escuela de Viale. Dos muy buenas experiencias en el sentido del proceso que no siempre se da. Luego, dentro del estudio, se hicieron otras escuelas bajo la misma figura

de Servicios a Terceros desde la FADU- UNL como la Escuela de Educación Técnica 221 de Gualeguaychú (2008). Siempre se mantuvo el trabajo de revisar el programa con la gente. A veces, por ejemplo, en las escuelas técnicas, procurábamos contar que había otras formas de pensar, de organizar la escuela, distintas a la que está tan instalada; que había otros modos posibles de gestionar los espacios y, con ello, los presupuestos asignados. Por ejemplo, si en las escuelas técnicas se logra quebrar esta división sección-aula, dado que los chicos siempre están en movimiento, ese excedente puede ir a los espacios especializados y la escuela gana otras posibilidades de usos y apropiaciones por parte de los estudiantes. Eso funcionó, si bien a veces uno piensa cosas y después la realidad es otra. El desarrollo del proyecto para la escuela secundaria de la Universidad Nacional de General Sarmiento se inscribe en esta lógica de trabajo colaborativo con interlocutores de lujo del campo de la educación como Gabriela Diker, Flavia Terigi y Oscar Grazier, quienes tenían muy en claro el tipo de propuesta educativa. Una escuela sin grados, en la que se aprueba por asignaturas, que permite promocionar en diferentes momentos del año, basada en agrupamientos de alumnos, de tamaño y constitución variada a lo largo del ciclo lectivo, significaba todo un desafío. La tarea la llevamos adelante los dos estudios, el nuestro

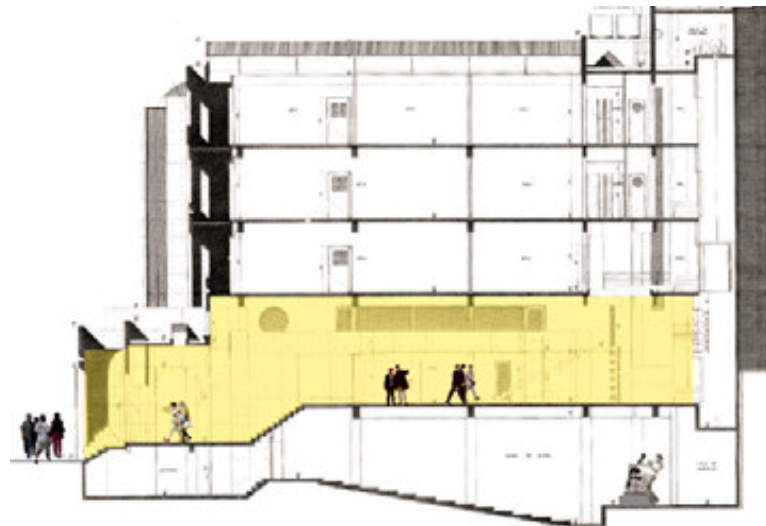


Figura 5. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Paraná. Fotografía: Rubén Cabrera. | Figura 6. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Paraná. Dibujo: Rubén Cabrera.

y el de Teresa Chiurazzi y Luis Díaz y creemos que el proyecto logra transmitir toda la potencia, apertura y riqueza de la propuesta pedagógica. Lamentablemente, la obra no llegó a ejecutarse en el gobierno anterior.

SS. ¿Y cómo participó todo ese recorrido a la hora de pensar la Especialización (en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura para la Educación de la Universidad Nacional del Litoral)?

MT. En el tránsito por el Programa 700 Escuelas, en la interacción con los equipos de pedagogos, con los ministerios de educación, me di cuenta que estaba faltando algo. Una relación que era vital para pensar la escuela, para dar un paso más allá de los saberes y la formación disciplinar de los arquitectos. No encontraba dónde se llevaran adelante estas articulaciones arquitectónicas y pedagógicas para proyectar, desde allí, las escuelas. Y así fue que empezamos a hacer cursos de posgrado, trabajando de manera asociada con Rubén (Cabrera), con Teresa (Chiurazzi), con Silvia (Serra), Gabriela Diker y con otros colegas de distintas universidades y países. Había que construir un espacio para ponernos a pensar

juntos. Eso fue parte de esta discusión en torno a qué significa formar un especialista con visión amplia. Siempre se pueden abrir más puertas e imaginar otras cosas. Con cada cohorte que se inicia eso se renueva. En los inicios de esta búsqueda, allá por el 2008, la conocí a Silvia, en el CEM (Centro de Estudios Multidisciplinares).

SS. La Fundación CEM fue creada en Capital Federal por Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Gabriela Diker y fue siempre, en el campo educativo, una institución que *fijó agenda*, con una mirada prospectiva sumamente interesante y potente. Realizaba uno o dos seminarios anuales con temas centrales, donde se propiciaba la discusión, que tiempo después se iba recogiendo en otros ámbitos.

MT. En ese estar en Buenos Aires me llega la información de estos encuentros. En el primero que asistí, en la Alianza Francesa, Ricardo Baquero y María Beatriz Greco hablaron de la Escuela no graduada de Solano. Para mí, descubrir que podía haber una escuela no graduada, fue una revelación. El CEM fue un detonante de muchas cuestiones que me venía cuestionando. No dejé de ir a todos los encuentros que pude e

invité a mucha gente. Todos los temas me interesaban; a todo le encontraba un eje que podía llevar al plano del proyecto de la escuela, al plano del pensamiento.

A partir de allí fuimos con Teresa (Chiurazzi) a la Escuela de Solano y vimos cómo habían llevado adelante eso que habíamos escuchado a pesar de las dificultades edilicias tremendas que tenía la escuela. Teresa me presentó a Silvia y así empezamos.

DC. Allí radica, a mi juicio, la repercusión de la especialización, al exceder la mirada disciplinar. Resulta de notable lucidez el lograr articular e integrar los abordajes desde las ciencias sociales en el pensar los espacios educativos y preguntarse al mismo tiempo qué dicen y qué quieren los destinatarios concretos. Aun hoy son poquísimas las cátedras de proyecto que, si tienen que diseñar una escuela, integran el preguntarle a un niño o el ir a la escuela a ver su dinámica entre las variables.

MT. Todos los que estamos ahí estamos convencidos de eso. No nos imaginamos de otro modo. Esa es la singularidad de la especialización. Nunca pensamos invitar a alguien de educación, sino

que son parte estructural de la carrera. Allí anida la posibilidad del salto.

SS. Pienso en el Primer Seminario Internacional en 2012, previo a la especialización, “Desplazamientos y límites en el espacio educativo”, en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional del Litoral. Se organizó en ese contexto un concurso para estudiantes para proyectar un SUM para escuelas. Estaban en el jurado los pedagogos colombianos Humberto Quiceno Castrillón y Alberto Martínez Boom y los arquitectos Mauricio Rocha Iturbe de México, Leonardo Álvarez Yepes de Colombia y Rubén Cabrera. Estuve presente en la deliberación del jurado ante gran cantidad de proyectos de distintos países latinoamericanos y allí se hizo patente cómo todo se iba integrando. Nunca habían trabajado de ese modo, con jurados de arquitectos y pedagogos. Allí empezamos. La especialización recoge toda una trayectoria de Margarita que venía tejiendo desde mucho tiempo atrás.

MT. La gran cantidad de asistentes al seminario evidenció ante la facultad el interés real, y allí se empezó a preparar la presentación ante CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). El apoyo institucional fue muy importante.

SS. También la génesis de la especialización está ligada a la dimensión latinoamericana, a atender a lo que se estaba haciendo en otros lugares.

MT. Cuando pensamos la carrera fue con dos ejes. La *interdisciplina* y la clave *latinoamericana*, porque entendíamos que los problemas que tenemos como país no son muy distintos a los que tiene todo el resto de América. En un momento en que toda América estaba atravesando un programa de construcción de escuelas –San Pablo, Bogotá, Medellín, Santiago– nos parecía

que toda esa tremenda energía merecía componer uno de los ejes.

DC. Pensar que históricamente en arquitectura escolar estamos mirando ejemplos europeos y norteamericanos y, en menor medida, se ponen como referentes modelos latinoamericanos. El no vincular obras y proyectos latinoamericanos es algo sintomático. No referenciar edificios vecinos ni estrategias proyectuales comunes. Eso me llama poderosamente la atención.

MT. Creo que hay una cuota de notable originalidad a nivel proyectual en Latinoamérica, que tenemos que dar cuenta. No se trata de una reinterpretación sino de un pensamiento original, atravesado por redes profesionales que han existido y que hay que visibilizar. Esta es una de las ideas centrales que estoy explorando en mi investigación doctoral en el Doctorado en Arquitectura de la UNL, como una nueva instancia desde donde pensar estas cosas.

SS. En ese sentido, uno de los conversatorios que promoviste ya desde la Secretaría de Investigación de la FADU-UNL sobre espacios educativos (Conversatorio: La enseñanza interpelada ¿espacios, sentidos y alcances confinados? Realizado a través de la plataforma zoom el 17 y 24 de junio de 2020) evidenció que había un piso de discusión sobre este tema. Los disertantes desde la arquitectura –Teresa Chiurazzi (Argentina), Mauricio Rocha Iturbe (México), Cristiane Muñoz (Escola Da Cidade San Pablo, Brasil), Marcelo Danza (FADU, Udelar, Uruguay)– y desde la educación –Inés Dusel (DIE-CINVESTAV, México), Carlos Noguera (Universidad Pedagógica, Colombia), Jorge Malguizo (Medellín, Colombia), Jorge Larrosa (Universidad de Barcelona)– evidenciaron los cruces y en eso creemos que la especialización ha tenido mucho que ver.



Figura 7. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Paraná. Fotografía: Rubén Cabrera.

MT. Fue como llegar a este tema desde un pensamiento circulante.

DC. Y en el devenir de esta charla se fue haciendo patente también esta suerte de método recurrente en todo tu relato, la originalidad de esta construcción. ¿Cuál consideras que sería en este sentido su operatividad ante la coyuntura actual?

MT. A veces hay que mirar la escuela de otro modo. En la actualidad, con el volver a clases, urge repensar los espacios, las apropiaciones y también los tiempos. Y trabajar, sin lugar a dudas, de manera articulada, colaborativa, con todos los actores. Esto me hace pensar en una de las cosas que creo se perdieron en 700 Escuelas, que fue el énfasis puesto en los inicios en los espacios de relación. Ahí hay dos cuestiones que me traen a la conversación inicial: indicadores y normas. Desde el Ministerio de Planificación, se generó un indicador de metros cuadrados y aulas: tantas aulas por metro cuadrado por edi-



Figuras 8 y 9. Concurso Centro Educativo y Cultural. Diamante, Entre Ríos.

ficio. Generamos incluso un espacio de investigación; estábamos todo el tiempo en esa tarea aún a pesar de la urgencia. No obstante, el indicador no daba lugar a prácticamente ningún espacio de relación, solo los mínimos necesarios para conectar un lugar con otro. Y ahí se perdió mucho. Si se hace una lectura histórica de la normativa, eso se ve rápidamente. Lo que siempre se resigna son esos espacios de relación, encuentro, accesos, umbrales, circulaciones amplias, espacios exteriores tratados: todo eso se diluye para dar lugar solo a las aulas. Creo que hay que mirar críticamente esos indicadores y esas normativas que son del año 1998 y representan una visión deslucida del Código Rector (de Arquitectura Escolar, de 1972). Sería muy importante revisar esto ahora. De alguna forma, convertir esta coyuntura en una oportunidad, en una instancia de investigación proyectual.

DC. Visto en perspectiva ¿cuánto de interdisciplinario tuvo el Programa 700 Escuelas?

MT. Creo que se instala o se profundiza la necesidad de un trabajo interdisciplinario, en nuestro

propio equipo de 700 Escuelas y también en las provincias, en particular esto puede verse en la incorporación de pedagogos en las oficinas de proyecto y planeamiento. Por supuesto en la Dirección también estaban las otras ramas de la ingeniería. Pero si pensamos específicamente en lo educativo y lo social, en el equipo de Nación había pedagogos, además de la posibilidad de interactuar con los otros organismos del Ministerio, instancia que se llevó adelante con algunos logros y algunas dificultades. Creo que se hizo todo lo posible, no sé si lo suficiente, porque entendíamos que era algo importantísimo. Todo estaba planteado como un trabajo colaborativo, de mucha interacción, en el momento en que yo era la responsable del Programa 700 escuelas en la Dirección de Infraestructura (2005-2008), Teresa (Chiurazzi) continuaba en la Dirección, teniendo a su cargo los concursos Repensar las escuelas 1 y 2, concursos nacionales en los que participaban estudiantes y docentes de las facultades de Arquitectura de todo el país que sin lugar a dudas fueron también muy importantes.

DC. Vuelvo al 700 porque en tu relato se persigue como la bisagra de esta línea.

MT. Al menos, en lo que intentamos; no sé si en lo que logramos en el país. Así como Silvia dice que, desde el punto de vista de las políticas educativas, cada provincia es muy distinta, también lo es en la historia de la arquitectura educativa. Pero se instalaron algunas cuestiones que, de algún modo, han subsistido. Esto de pensar que un proyecto de arquitectura no puede ser aprobado si no cumple con algunas cuestiones que hacen a la programación educativa, que debe atender a cuestiones ambientales. Se logró instalar un modo de trabajo que, me atrevería a decir que, con sus matices, ha subsistido. De hecho, cada provincia tuvo una producción muy distinta a la otra. Más allá de que algunas arquitecturas nos

parecieran más logradas que otras y del necesario respeto por la diversidad y por la producción de cada lugar acorde a su propia historia y desarrollo. Esto es importante porque siempre es más sencillo echar mano a dos o tres variantes de un modelo que se repite en todo el país.

En este sentido, hay algo que creo que también es importante poner en discusión. La necesaria incorporación de los concursos de arquitectura para realizar escuelas. Deberían haberse concursado mucho más y seguir concursándose, porque escuelas se siguen haciendo. Me refiero a concurso con reflejo presupuestario. Nos ha pasado muchas veces de participar en concursos, ganarlos y no construirse algunos por no tener ese reflejo presupuestario. Esto es algo que debería estar presente como motor de otros tipos de desarrollo. Me interesa destacar la importancia de los concursos como ámbito para la exploración de otro tipo de relaciones urbanas, espaciales, programáticas, sobre todo en torno a programas híbridos. A modo de ejemplo, el concurso Centro Cultural y Educativo en Diamante Entre Ríos (2013), en el que obtuvimos el segundo premio, parte de una serie de preexistencias de valor histórico. La propuesta que desarrollamos plantea una articulación entre dos posiciones que, en apariencia, pueden parecer como antagónicas, conservar y renovar. En esta lógica, el proyecto a partir de una relectura del lugar establece instancias de continuidad e incorpora la complejidad contextual y programática. Las dependencias de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) y de la Escuela de Música conviven con un museo que ya existía en el predio y todo se potencia desde un amplio patio central que se abre a la ciudad, al horizonte de colinas (Fig. 8 y 9).

DC. Concursos no solo para escuelas nuevas sino también para refacciones, ampliaciones, remodelaciones. No pensar siempre proyectos desde cero.

MT. Exacto porque hablamos de más de 40.000 edificios escolares en el país. Hay un parque existente al que tenemos la obligación de cuidar y atender. Y sería muy bueno que esas acciones se concursaran. Esta misma preocupación está muy presente en la especialización, en los talleres de proyecto con la ampliación y remodelación de muchas de estas escuelas a la luz de nuevos programas y relaciones, alentando revisiones profundas y proyectos sensibles, situados.

SS. Ahí también es sugerente pensar en el doble plano. Porque cuando se piensa una escuela desde cero también se percibe que van allí a inaugurarse prácticas en términos pedagógicos. Pero allí la gente va con las prácticas existentes, con las prácticas que hay que aprehender, propias de la escolaridad de esos estudiantes. Si bien lo *viejo* no es lo único que funciona, la tradición tiene un peso que no podemos negar.

MT. Es verdad, sucede que se imagina eso. Que se hace una escuela y se inaugura todo. Pero se llega siempre con todo lo puesto. ●

NOTAS

1 - El Programa nacional 700 escuelas, con financiamiento del BID, se ocupó del proyecto y construcción de nuevos edificios escolares en todo el país, en ámbitos urbanos y rurales y para todos los niveles educativos. Se desarrolló desde el año 2003 al 2007 y tuvo continuidad en el Programa Más Escuelas I y II. En total se construyeron más de 2 mil escuelas [Nota de las entrevistadoras].

2 - La Escuela N° 57 de Solano, partido de Quilmes, provincia de Buenos Aires sostiene desde 1993 una experiencia de no gradualidad para el nivel primario, ofreciendo una alternativa en el plano pedagógico y social y conformando un ámbito creativo y receptivo para sus alumnos en un contexto social complejo y en un edificio pensado para otras lógicas y prácticas [Nota de las entrevistadoras].



Margarita Trlin. Arquitecta. Facultad de Arquitectura de la Universidad Católica de Santa Fe. Magister en Desarrollo Sustentable FLACAM Universidad de Lanús. Doctoranda del Doctorado en Arquitectura de la FADU. Universidad Nacional del Litoral. Profesora Adjunta Proyecto Arquitectónico II. Investigadora en temáticas de arquitectura educativa, infraestructura y paisaje. Directora de la Especialización en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura para la educación, FADU-UNL. Secretaria de Investigación y Relaciones Internacionales de FADU-UNL. Referente de RedSur Red interuniversitaria. Cotitular del Estudio de Arquitectura Cabrera Trlin arquitectos de la ciudad de Paraná, Entre Ríos desde el año 1983, cuyas obras y proyectos han sido premiados y publicados en el ámbito nacional e internacional.

ORCID: 0000-0001-5787-4487

margaritatrlin@gmail.com



Daniela Cattaneo. Arquitecta (UNR, 2000). Doctora en Humanidades y Artes (UNR, 2011). Investigadora Adjunta CONICET con sede en el CURDIUR. CONICET-UNR. Diplomada superior en Infancia, Educación y Pedagogía por FLACSO Argentina. Directora de A&P Continuidad. Profesora Adjunta de Diseño Arquitectónico. Escuela de Ingeniería Civil. FCEIA-UNR. Miembro de la Comisión Académica del Doctorado en Arquitectura, UNR. Codirectora del proyecto de extensión "Diseño y espacio educativo". Campo de investigación referido a la historia, teoría y crítica de la arquitectura escolar, al proyecto y gestión de espacios educativos y a las vinculaciones entre arquitectura y pedagogía.

ORCID: 0000-0002-8729-9652

cattaneo@curdiur-conicet.gob.ar



María Silvia Serra. Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Magister en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional del Litoral y Doctora en Ciencias Sociales por la FLACSO. Profesora Titular Ordinaria e Investigadora de la cátedra de Pedagogía del Departamento de Formación Docente de la UNR. Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNR (2011-2015).

En los últimos años se encuentra investigando sobre el vínculo entre la educación y la cultura, atendiendo especialmente a las aperturas de los procesos educativos frente a las transformaciones del mundo contemporáneo. Actualmente es Directora de la Maestría Educación, Imagen y lenguajes contemporáneos, que está radicada en el Centro de Estudios Interdisciplinarios de la UNR y es Coordinadora Académica de la Especialización en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura para la educación de la UNL.

ORCID: 0000-0003-3839-5397

maria.silvia.serra@gmail.com

Toranzo, V. A. (2020). El Instituto Nacional (del Caballito), 1890-1898. Un espacio para la educación que quiso nacer como público. *A&P Continuidad*, 7(13), 30-39. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.254>



El Instituto Nacional (del Caballito), 1890-1898

Un espacio para la educación que quiso nacer como público

Verónica Andrea Toranzo

Recibido: 7 de julio de 2020

Aceptado: 11 de noviembre de 2020

Español

El Instituto Nacional (del Caballito), nacido en este barrio de Buenos Aires, fue el resultado de una innovadora experiencia educativa realizada en nuestro país por el gran educador Pablo A. Pizzurno. Rodeándose de otros importantes pedagogos –entre ellos Enrique Romero Brest–, formó un Instituto Modelo en su género: un espacio que quiso nacer como público, pero que finalmente fue privado. En él se gestaron grandes proyectos, se iniciaron grandes reformas. Un espacio del pasado, que abrió un gran horizonte al futuro. Fue un laboratorio educativo, en donde se pusieron en práctica aquellas ideas de avanzada.

English

National Institute (of Caballito) -set in this neighborhood of Buenos Aires- was the result of an innovative experience carried out by the great educator Pablo A. Pizzurno. Together with other important pedagogues -among them Enrique Romero Brest-, he established a Model Institute: a space intended to be public from its very beginning though it became finally private. It embodied the starting point for important projects and reforms. A space from the past gave rise to a meaningful horizon towards the future. It functioned as an educational laboratory where advanced ideas were put into practice.

Palabras clave: educación, espacios escolares, experiencia educativa, escuela modelo.

Key words: education, school spaces, educational experience, model school.

» Introducción

Esta experiencia, muy poco conocida y difundida, se reconstruye siguiendo el rastro de tres direcciones: Rivadavia al 5500, Cangallo 1728 y Flores, el ex Polvorín, hoy Parque Chacabuco y una fotografía de *tres mosqueteros de la educación: Pizzurno, Victorín y Romero Brest*, con un pizarrón de fondo. Recorriendo los espacios, se llega a la experiencia educativa. Un viaje por la ciudad de Buenos Aires, con escala en archivos de Suecia, hizo que pudiera reunirse el material presentado, armando esta parte de la historia de la educación argentina, en donde se gestaron varias reformas del sistema educativo. Viajeros ellos, viajera quien investiga, relatamos a continuación el origen, lo que fue y significó el Instituto Nacional (del Caballito). Mientras en otras partes del mundo se ponían en práctica ideas de vanguardia, aquí también, en Buenos Aires (Argentina), Pizzurno –con casi 25 años– y un grupo de educadores llevaban adelante una

escuela laica modelo, la escuela que soñaron.

» Nuestros edificios escolares públicos aplaudidos en el exterior

Hacia fines del siglo XIX, la educación argentina era muy bien vista en el exterior. En el año 1889, en la Exposición Universal de París que celebraba el centenario de la Revolución Francesa, el Consejo Nacional de Educación (CNE) obtiene el Gran Premio por los progresos de nuestra educación primaria y su presidente, el Dr. Benjamín Zorrilla, recibe una medalla de oro por sus esfuerzos. Allí estuvo Pizzurno –como delegado del CNE, organizando nuestra exposición escolar–, asistiendo a los diferentes congresos sobre educación y obsequiando álbumes de fotografías de nuestros edificios escolares a varias personalidades de la enseñanza, como el Presidente de Francia, Sadi Carnot, y su Ministro de Instrucción Pública. Estas fotografías provocaron el aplauso de los

más grandes educadores, entre ellos Gréard y Buisson, a quienes les costaba creer que ya teníamos 40 edificios escolares en Buenos Aires y otros en construcción.

Años después, en 1915 –en un discurso titulado “Edificios escolares. Sus deficiencias ¿Cómo debe planearse su construcción? Un poco de historia”, pronunciado en la provincia de Córdoba y publicado en *La Voz del Interior*, mencionaría públicamente aquello que dijera al presidente del CNE sobre nuestros edificios escolares:

Las fotografías eran en su mayor parte de fachadas y los planos no figuraban en el álbum. Y confieso que sentí subírseme los colores al rostro al pensar que pudiera ocurrírseles pedirme detalle del interior de las casas, que tanta admiración provocaban. ¿Hubiera sido patriótico contar la verdad? ¿Era lícito mentir? No hubiera mentido y de ahí mi sonrojo anticipado.



Figura 1. Craft Teacher's Seminar / Taller de slöjd (trabajo manual). Fuente: The Regional State Archives in Gothenburg: August Abrahamson's Fundation, vol. ÖIV: 4. | Figura 2. Interior from the Craft School, 1889 / Interior del taller de slöjd. En el centro, Pizzurno. Fuente: The Regional State Archives in Gothenburg: August Abrahamson's Fundation, vol. ÖIV: 4.

Por fortuna no me preguntaron eso" (Comisión Homenaje, 1934, p. 286)¹.

También le habría manifestado en aquella oportunidad, su descontento ante la deficiencia de los edificios escolares, confiados exclusivamente a ingenieros y empresarios, olvidándose de la intervención de algunos profesores capacitados, con conocimiento de los detalles pedagógicos. Pizzurno se refería a las ideas que –junto a otros educadores– venían difundiendo, acerca de una educación física que requería de espacio, grandes patios; y de incorporar la enseñanza manual, necesitada de talleres y de parcelas de tierra para cultivar.

» Un instituto que no pudo ser público...

Así es como Pizzurno, recién llegado de su visita por Europa, propone al Dr. Benjamín Zorrilla la fundación de una escuela primaria modelo. Esta idea ya la había expuesto previamente en 1885, en el Centro Unión Normalista y, en marzo de 1889, también había coincidido con un breve proyecto redactado por el Dr. J. Alfredo Ferreira², en su *Revista de la Enseñanza*. En un principio, Zorrilla –fundador de numerosas escuelas

durante su gestión– le dijo que sí pero luego, por razones económicas no puede concretarlo. "Zorrilla no arriesga", diría Félix E. Cichero, en su libro sobre *Los Pizzurno* (1965, p. 126).

En aquel viaje, Pizzurno había recorrido nueve países: Francia, Alemania, Bélgica –ganando el aprecio del director de la Escuela Normal Modelo de Bruselas, Alexis Sluys–, Inglaterra, Italia, Suiza, Dinamarca, Suecia y España. Se detuvo a estudiar, preferentemente, la organización de la enseñanza secundaria y normal y la preparación de los maestros y profesores y, entre las especialidades, el trabajo manual, una de sus mayores preocupaciones.

Visitó numerosas escuelas en donde se desarrollaban experiencias educativas de vanguardia, como la Escuela Normal de Nääs (Fig. 1 y 2), Suecia. Durante seis semanas del verano europeo –29 de mayo al 12 de julio de 1889– formó parte del curso N° 46 (Fig. 3), estudiando *slöjd*, método de enseñanza que combinaba el trabajo manual con el esfuerzo intelectual, creado por Otto Salomon e inspirado en las ideas del finlandés Uno Cygnaeus, su maestro y amigo. Pizzurno sabía de estas ideas y fue hacia ellas; en Nääs se relacionó con numerosos educado-

res de diferentes países y obtuvo la admiración del director de la escuela, Salomon³. Con gran emoción ese 9 de julio, día de nuestra independencia, en el que dio una conferencia sobre las escuelas argentinas recordó Pizzurno que el director, al estrecharle la mano, le dijo: "Nunca, francamente, nunca hubiéramos creído que allá, en el Sud, se encontrara un país con tales adelantos" (Comisión Homenaje, 1934, p. 41). Fue un viaje de mucho aprendizaje, Pizzurno era un educador muy inquieto y entusiasta. Más adelante, en 1914, hizo referencia a los métodos aprendidos y desarrolló sus ideas de llevar adelante una educación de vanguardia, de carácter oficial, público y modelo. En el discurso titulado: "El Instituto Superior Nacional de Educación Física. Su evolución y su influencia en los progresos de la cultura física en el país", pronunciado con motivo de la inauguración del nuevo local del Instituto de Educación Física, dijo:

Hace casi un cuarto de siglo, a mediados de 1890, de regreso de un viaje de estudio a través de los establecimientos de enseñanza primaria, normal y secundaria de nueve naciones europeas, intenté fundar



Figura 3. The students at the woodwork course number 46, 1889 / Alumnos del curso N° 46 de slöjd. Arriba, a la derecha, Pizzurno. Fuente: The Regional State Archives in Gothenburg: August Abrahamson's Foundation, vol. ÖIV: 8. | Figura 4. Ilustración del Instituto Nacional (del Caballito), Externado. 1890. Contratapa del Programa y Juicios de la Prensa del Instituto Nacional (Pizzurno y Tufró, 1891). Fuente: Archivo Escuela N° 19 D.E. 10 Pablo A. Pizzurno. | Figura 5. Personal Directivo y Docente del Instituto Nacional de Enseñanza primaria y secundaria, incorporado al Colegio Nacional, Internado modelo por su organización y eficacia. Comisión Homenaje. 1942. Fuente: Archivo Escuela N° 19 D.E. 10 Pablo A. Pizzurno.

en Buenos Aires, en carácter oficial, un instituto modelo en el que procuraríamos introducir los mejores métodos y procedimientos de enseñanza y ensayar toda práctica que importase en progreso. Resolvimos hacerlo entonces particularmente y ese fue el origen del Instituto Nacional del Caballito [...]. Entre las iniciativas llevadas a cabo figuraron la introducción de la enseñanza manual y los ejercicios físicos y juegos atléticos (Comisión Homenaje, 1934, p. 259).

» Espacios escolares para una escuela que buscó ser modelo

Ante la negativa del presidente del Consejo Nacional de Educación, Pizzurno funda y dirige de manera privada, entre 1890 y 1898, el Instituto Nacional y lo incorpora al Colegio Nacional⁴. Lo acompañan en esta gran aventura educativa su socio Juan Tufró y sus hermanos, Juan –en el Internado– y Carlos –en la vicedirección–; incorporándose más adelante, en 1893, Romero Brest. El Instituto Nacional se abre en la Capital, fundándose el Internado en un gran edificio “en el Caballito” y comenzando sus clases el 1 de julio de 1890. Un año después se funda la Plaza de juegos, en Flores y, más adelante, en 1893, se abre el Externado, en el centro de la ciudad de Buenos Aires.

Este instituto laico, que intentó nacer como público, contó con cursos primarios, secundarios y comerciales, los cuales funcionaron en espacios considerados apropiados para poner en práctica una educación de vanguardia. Espacios grandes, amplios, abiertos; con talleres, gimnasios, patios y jardines, distribuidos en tres lugares: Caballito, Flores y el centro, y conectados con un servicio de ómnibus especiales.

Por una parte, se encontraba el Internado, que se constituyó en “modelo por su organización y eficacia” (Fig. 4 y 5), destinado a los alumnos del interior, con un amplio local en “calle Rivadavia, en el ‘Caballito’” (Pizzurno y Tufró, 1891); con talleres, un gran gimnasio especial, cancha de pelota y de bochas, grandes patios y jardines⁵. Por otra parte, se ubicaba el Externado (Fig. 6 y 7) que funcionaba en el centro, en la calle Cangallo 1728: “era un espacioso caserón muy semejante a la casa de mi familia, y existe aún intacto”, recuerda el exalumno Alberto M. Gowa, en su diario infantil. También hace referencia a un segundo patio, al recordar que los retrataron allí, y cuenta que había tres recreos cortos y uno largo, y que jugaban al Rescate, *la bolita*, el Mosquito Bomba, la pelota y las carreras (1944, p. 13).

Finalmente, se disponía de un gran terreno, de 12 hectáreas, frente al entonces Polvorín (hoy Parque Chacabuco), con huerta, arbolado, fru-

tales, vacas lecheras, caballos, ovejas, cerdos, aves de corral, palomas y otros animales de distintas clases (inclusive reptiles) utilizados algunos para la alimentación de los pensionistas y pupilos, otros para los carruajes especiales del Instituto y todo para la enseñanza de las ciencias naturales y la agricultura. Dos hectáreas/manzanas estaban destinadas a la Plaza de juegos⁶ y ejercicios físicos, pistas especiales para saltos y carreras con y sin obstáculos. Aquí estuvieron las primeras canchas de foot-ball en Buenos Aires para argentinos. Dirigía los juegos atléticos Enrique Romero Brest, un joven correntino estudiante de medicina que había aprendido en el Colegio Nacional de Corrientes⁷. En esta plaza se realizaban torneos al aire libre de tennis y foot-ball, luego de lo cual se compartía una taza de té. Este espacio también contaba con un quiosco, construido de manera gratuita por los alumnos de la escuela industrial. Pizzurno y Tufró publicaron un folleto con el programa del Instituto Nacional y los juicios de la prensa, donde explicitaron los fines del mismo, respaldados en sus títulos de profesores, experiencias en escuelas y conocimientos del mundo en materia educativa:

Es conocida nuestra concepción de lo que ha de ser la escuela. Hemos aprendido en la Escuela Normal, hemos seguido estu-



Figura 6. Aquí funcionó el Externado del Instituto Nacional. Cangallo 1728. Fotografía: Escuela Genaro Sixto, hoy desaparecida. 13-9-1948. Fuente: Archivo General de la Nación, Departamentos Documentos Fotográficos.

diando después al entrar a la lucha en las escuelas de la Capital y hemos ampliado nuestros conocimientos profesionales, recorriendo expresamente los establecimientos educacionales de casi toda la Europa” (Pizzurno y Tufró, 1891, p. 4).

De esta manera, dejan en evidencia la necesidad del país de contar con instituciones que posean una educación completa: *integral*, en armonía con las necesidades del niño y *nacional*, que lo prepare para ser digno ciudadano; con una *cultura física* que no se separe de la intelectual y moral, una *cultura estética* para despertar amor a lo *bello* y, por último, el desarrollo de hábitos de urbanidad.

En el folleto citado anteriormente, detallan toda la organización de la enseñanza. La primaria se dará en seis grados e incluirá: Lectura, Escritura, Idioma Nacional, Geografía, Historia, Aritmética, Geometría, Ciencias naturales, Instrucción Cívica y Nociones de Filosofía Moral, Nociones de Física y Química, Dibujo, Solfeo, Canto, Gimnasia y Trabajo Manual. También idioma francés e inglés.

La secundaria comprenderá el estudio de los programas de los Colegios Nacionales hasta el tercer año en un principio, luego se incorporarán cuarto y quinto. El Instituto se halla incorporado al Colegio Nacional, pudiendo los alumnos, luego de los estudios primarios realizados en el mismo ingresar al Colegio Nacional, a la Escuela Normal o seguir el Curso Comercial. También se prepara para la Escuela Militar, Naval y Agronómica. Habrá asimismo profesores para la enseñanza de ramos especiales y de adornos: Pintura, Música instrumental, Esgrima, Equitación, etc.

Pizzurno y Tufró hacen especial énfasis en la reputación y distinción de los profesores de la institución: la educación primaria, a cargo de maestros egresados de las Escuelas Normales de la Capital, San Nicolás y Paraná⁸; y la educación secundaria, con profesores de competencia excepcional, muchos de ellos universitarios y con títulos pedagógicos de Escuela Normal, como Casio Basaldúa, Francisco Beiró, Alfredo J. Ferreria, Julio Molina y Vedia, Adolfo Van Gelderen, entre muchos otros.

Los profesores dictaban diferentes materias⁹, por ejemplo, Juan Pizzurno se ocupaba de la cátedra de Historia y también era jefe de estudios y profesor de Instrucción Cívica, Castellano y Geografía en los cursos secundarios y comerciales. La buena formación de maestros y profesores permitiría llevar adelante diferentes métodos y prácticas de educación integral: educación física, trabajo manual, excursiones, exposiciones, audiciones musicales y literarias, poesía, lecturas seleccionadas, proyecciones luminosas, decoración escolar, buen uso del lenguaje, entre otros.

Los directores detallan también las condiciones de ingreso de los alumnos externos, medio-pupilos e internos, el precio de la institución según las condiciones y de los ómnibus, el horario – que varía según sea la primera o segunda época del año – y mencionan las excursiones a museos, establecimientos industriales, jardines, campo.

Manifiestan una especial atención hacia la participación de los padres en la educación de sus hijos, pudiendo visitar el Instituto en cualquier momento, ofreciendo a las familias católicas la enseñanza religiosa a cargo de Juan Nepomuceno Terrero, Fiscal General Eclesiástico, y luego Obispo de La Plata. Hacen también algunas recomendaciones a tener en cuenta para trabajar en acuerdo familia y maestro, simplificando la tarea de la educación de los niños.

En la primera exhibición pública que hace el Instituto, a solo cinco meses de haberse fundado –con el local aún no utilizado en su totalidad, por trabajos que se estaban realizando–, se invita a los padres a recorrerlo y Pizzurno les dice: “¡Venid, venid siempre! Las paredes de una escuela deben ser de cristal, se ha dicho, y con mucha razón; deben ser de cristal para que todo el mundo pueda ver lo que pasa dentro: los padres porque dentro están sus hijos y el pueblo y el estado, porque esos hijos serán mañana ciudadanos (1890, p. 600).

La prensa los acompañó y las familias también. El 1º de julio de 1890, *La Educación* publicaría:

Instituto Nacional.

La creación del Instituto Nacional responde a llenar una necesidad sentida en esta Capital, pues hasta la fecha no hay un establecimiento de educación que verdaderamente reúna las exigencias indispensables de higiene, buenos métodos de enseñanza, y sobre todo un colegio donde se formen ciudadanos capaces de bastarse a sí mismos.

El Instituto Nacional comprende la enseñanza primaria y secundaria y además prepara a los alumnos que deseen ingresar a las escuelas: Militar, Naval, de Comercio y Agronómica.

El personal docente está formado por profesores diplomados [...]

Para dar las clases de trabajo manual trae-

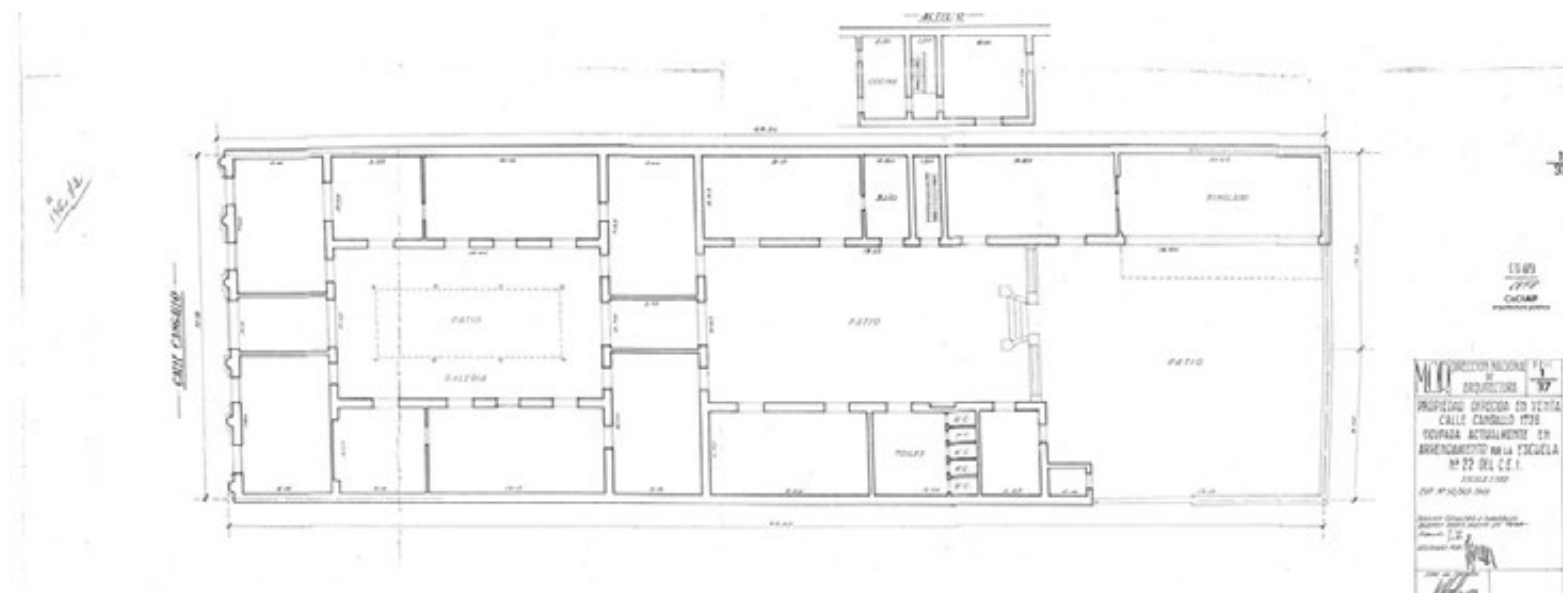


Figura 7. Plano de la Escuela N°22 C.E. 1°, Cangallo 1728. Mayo de 1948. Donde funcionara tiempo antes el Externado del Instituto Nacional. Fuente: Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública (CeDIAP). Agencia de Administración de Bienes del Estado (AABE).

rán un profesor de Europa.

En cuanto al local que ocupa el Instituto Nacional no puede ser más apropiado sobre todo si se tiene en cuenta que ha sido construido con este objeto; amplio, alejado del centro de la Ciudad, con buenos jardines y espaciosos patios para recreos y a inmediaciones de hermosas plazas [...] (Pizzurno y Tufro, 1891, pp. 17-18).

Osvaldo L. Bottaro, exalumno del Instituto, diría orgulloso años después de su escuela: “la escuela laica, si tenía algún representante de mérito, se engrosó con la creación del Instituto Nacional”, al compararla con las escuelas de renombre de la época, a cargo de los jesuitas: San José, El Salvador, Lacordaire, Lasalle (Comisión Homenaje, 1934, p. 25).

Una institución que había nacido de manera privada, pero que siempre conservó el sueño de ser pública, donde la gran mayoría de sus profesores provenían de la Escuela Normal y, por eso, ofreció educación laica y fue un faro de prácticas diferentes, que luego terminaron en reformas para todo el sistema educativo.

» Trabajo manual y educación física, dos grandes apuestas

El trabajo manual fue el gran objetivo de Pizzurno. Había regresado deslumbrado con sus estudios en Nääs y, en 1896, en una conferencia leída en la Escuela Normal de Profesores, decía: “Vengo afirmando hace algunos años que el trabajo manual educativo, y llamo así al que responde a los principios de la célebre Escuela de Nääs, se armoniza con las leyes y reglas pedagógicas que deben regir la educación general” (Comisión Homenaje, 1934, p. 124). Entre los fines precisados en Nääs, que Pizzurno difunde –y sostiene que algunos también se pueden llevar adelante con otras asignaturas–, se incluían: despertar el gusto y el amor por el trabajo en general, respeto por el trabajo corporal, desarrollar independencia y confianza, acostumar al orden, la exactitud; promover la atención, interés, aplicación, perseverancia y paciencia, perfeccionar la vista y el sentido de la forma, dar una habilidad manual general y desarrollar las fuerzas desde el punto de vista físico.

Para dirigir la enseñanza manual (Fig. 8) vino de

Suecia, en 1893, el profesor Gerardo Victorín¹⁰, egresado de la Escuela Normal de Nääs, y fue su ayudante Romero Brest, quien había realizado los cursos de trabajo manual en Corrientes, con el profesor sueco Carlos M. Hordh.

Pizzurno quería introducir el trabajo manual en todas las escuelas, para ello pensó en la formación docente y le propuso al presidente del Consejo Nacional de Educación, Zorrilla, dictar los cursos en el Instituto Nacional. Se dictaron cursos para “personal docente de las escuelas públicas de la Capital” (en un principio), a partir de enero de 1895, para los cuales “se completó la instalación aumentando el número de bancos del taller y las correspondientes dotaciones de herramientas” (Pizzurno, 1896, p. 73). Fueron finalmente tres cursos normales para maestros, dos en 1895 y uno en 1896. Pizzurno se encargó de la teoría y pedagogía, y Romero Brest de la dirección del curso práctico.

Sumando a la difusión de la disciplina, Pizzurno, con Victorín y Romero Brest como colaboradores, funda la revista *El Trabajo Manual* (1896). Una fotografía muy interesante los encuentra reunidos en el Instituto (Fig. 9). El profesor Va-



Figura 8. Trabajo Manual / Slöjd. Fuente: Centro de Documentación Histórica sobre Educación Física y Deportes Gilda Lamarque de Romero Brest (CDH). | Figura 9. De izquierda a derecha: Pizzurno, Victorín y Romero Brest. “En lo fundamental y en el fondo, estamos de acuerdo. Álamo, Abedul, Morotibí”. Fuente: Centro de Documentación Histórica sobre Educación Física y Deportes Gilda Lamarque de Romero Brest (CDH).

lentín Mestroni los llamará “los tres mosqueteros de la educación”, Pizzurno –en el dorso de otra fotografía un poco posterior– escribirá “es el triunvirato de los grandes y buenos amigos”. Mosqueteros o partícipes de un gran triunvirato, los tres profesores, colegas y amigos, sellarán aquel momento del 3 de marzo de 1896, dejando por escrito en el pizarrón que los acompaña “En lo fundamental y en el fondo, estamos de acuerdo” y firman “Álamo, Abedul, Morotibí”, identificándose con un árbol según sus características. Pizzurno, alto, estaría representado con el álamo; Victorín, con el abedul, árbol europeo, y Romero Brest, correntino, con el árbol criollo, originario de nuestro territorio, Morotibí o palo blanco (Saraví Rivière, 1998, p. 44). El trabajo manual los encontró y, juntos, fueron soñando y trabajando por muchos aspectos más de la educación.

Pizzurno inicia el primer número de la revista con un retrato de Salomon, y un relato a manera de prólogo y homenaje hacia aquel gran maestro –con quien continuó carteándose durante varios años. Allí relata algunas palabras que el mismo le dijera al entregarle su diploma de fin del curso *slöjd* y que, de alguna manera,

significaron un reconocimiento a la educación en nuestro país:

‘No olvidéis bajo la Cruz del Sud que la Estrella del Norte centellea en el cielo de un país en el que ni la nieve ni los hielos del invierno podrán impedir que corazones amigos palpiten calurosamente por vos’, me dijisteis al despedirme en la última y solemne ceremonia de la entrega de los certificados.

¡Ah, no, mi noble maestro, nunca olvidaré ese pedazo precioso de tierra que Nääs se llama y donde durante dos meses no habéis permitido que la bandera argentina dejase de flamear, confundida con la sueca, frente a la Escuela Normal! ¡He sido demasiado feliz en él para olvidarlo! (1896, p. 4)

Pizzurno recuerda con gran felicidad lo vivido en aquella escuela de Nääs. El investigador Thorbjörnsson (1999) se referirá al “espíritu de Nääs”, como aquel que quedó en cada uno de los participantes de los cursos, en donde se brindaba una formación integral, que consistía en trabajos

prácticos, teóricos y debates, a los que se sumaban las danzas populares, juegos y canciones; y se organizaban también fiestas y excursiones. Todo esto durante seis semanas, alternando trabajo y ocio, en el marco de la belleza natural del lugar y la acogedora hospitalidad.

Así como Pizzurno se ocupó del trabajo manual incesantemente, también luchó por abandonar la gimnasia de aparatos, en espacios cerrados, y apostó por los juegos y ejercicios físicos al aire libre, en espacios abiertos. En ambas disciplinas, pero sobre todo en la Educación Física, Romero Brest fue su gran colaborador, sucesor e iniciador de grandes reformas, en acuerdo con ello dirá más adelante (1905, p. 162): “El pulmón de la Escuela está en sus patios y en sus Plazas de juego”, refiriéndose a la vida natural ofrecida en estos espacios abiertos, en contraposición con los gimnasios cerrados.

Estas ideas venían gestándose con anterioridad. Ya en el año 1885, Pizzurno publicaba un trabajo titulado “Pobres criaturas; o sea la educación física en nuestras escuelas”. Allí mencionaba las consecuencias de la vida sedentaria, atribuyendo a la escuela la tarea de generar en el niño el “hábito del ejercicio”. “No se trata de educar



Figura 10. Reunión de exalumnos del Instituto Nacional, con motivo de los cincuenta años de Pizzurno con la educación. 3 de diciembre de 1932. Cangallo 1728 (Comisión Homenaje, 1942). En el centro, Romero Brest y Pizzurno. Fuente: Archivo Escuela N°19 D.E. 10 Pablo A. Pizzurno.

ni un cuerpo, ni un alma: se trata de educar un hombre”, decía (Comisión Homenaje, 1934, p. 258). Así continuó Pizzurno con su propaganda en favor de hacer más racional e integral la enseñanza primaria, secundaria y normal.

En 1893, en otro trabajo, titulado “El ejercicio físico en la Escuela Primaria”, proclama estar a favor de aquello propuesto y leído por la Comisión –el profesor Tufro era uno de sus integrantes– en relación a la “superioridad de los juegos y ejercicios libres sobre la gimnasia hecha con aparatos móviles o fijos”. Esta superioridad de los ejercicios naturales sobre los artificiales y la utilización del juego como medio de la educación física, menciona que ya se venía haciendo en países como Inglaterra y Bélgica, y en el mismo Instituto Nacional en Buenos Aires, Argentina. En relación con las reformas edilicias que este cambio requería, indica las adaptaciones necesarias realizadas en el Instituto, retomando una y otra vez el tema del trabajo manual, dado que el ejercicio físico debía pasar al espacio al aire libre:

en estos momentos el carpintero se ocupa de transformar el gimnasio, con sus argollas, barras, trapecios, perchas, escaleras y demás aparatos, en sala para la otra gimnasia educativa del cuerpo y el espíritu,

destinada a invadir las escuelas del mundo entero: el trabajo manual” (Comisión Homenaje, 1934, p. 255).

En aquella asamblea de 1893, Pizzurno consigue hacer votar conclusiones terminantes y claras para lograr el objetivo de implantar los juegos al aire libre, por sobre la gimnasia militar y de aparatos. El profesor Jorge Arizaga dirá: “El país le debe la gran reforma de la educación física” (Comisión Homenaje, 1932, p. 50).

Para Pizzurno, trabajo manual y educación física irán de la mano. Será un gran propagador del uno y de la otra. Al hablar sobre el trabajo manual en una de sus conferencias, en 1896, dirá que “la cultura física está casi completamente abandonada”. Se referirá a todo aquello que en la escuela parece no reconocer la influencia del cuerpo sobre el espíritu y viceversa: los programas, los horarios, el material y el espacio escolar, con lujosos edificios que, si bien “abundan en hermosas fachadas, columnas, decoraciones y mosaicos, carecen en cambio de patios, de aire y de luz suficientes y bien distribuidos”. Se referirá a Boéchat –y su conferencia sobre el trabajo manual, dada en Friburgo (1888)–, quien citara al doctor Kristeller, para afirmar que el trabajo manual, desde el punto de la educación física, tiene un valor importante también

debido al trabajo de respiración, circulación de la sangre, aumento de calor corporal y del apetito y regularización de la digestión, que se hace durante el mismo. Finalizará su conferencia, sin meterse demasiado en el tema al que se referiría al día siguiente Romero Brest –el trabajo manual desde el punto de vista higiénico–, expresando: “no viene precisamente a reemplazar a los juegos y ejercicios libres, representa el trabajo manual una gimnasia excelente, con la ventaja de que es hecha con placer, y el placer, está probado, constituye, en el ejercicio físico, un elemento fisiológico importante” (Comisión Homenaje, 1934, p. 133).

» Una gran aventura educativa, un espacio que dio origen a muchos otros

La aventura fue grande y la apuesta también. Al abrir el Instituto Nacional, sus fundadores renunciaron a sus puestos de Secretario Inspector del primer distrito, Pizzurno, y catedrático de la Escuela Normal de Profesores, Tufro. Creían que valía la pena. El tiempo lo demostró y sus exalumnos también cuando, al reunirse varios años después –el 3 de diciembre de 1932 (Fig. 10)– con motivo de los cincuenta años de Pizzurno con la educación, fue uno de sus exalumnos, Gowa, quien eligió como espacio de reunión aquel instituto que los vio crecer y formarse: el de la calle Cangallo¹¹.

Quienes pensaron y llevaron adelante el Instituto Nacional (del Caballito) sostuvieron que era necesaria una educación integral que contara con grandes espacios, muchos de ellos al aire libre y con gran presencia de la naturaleza. Este instituto, que nació de manera privada, no se quedó en ello, Pizzurno difundió sus ideas dentro y fuera del mismo, fue un gran propagandista –así le decían, así lo confirmaba– dando conferencias, escribiendo en la prensa diaria y periódica, fundando y publicando revistas educativas como *Revista de Enseñanza* (1888 a 1890, con Tufro), *El Trabajo Manual* (en 1896, con co-

laboradores como Víctorín y Romero Brest), *La Nueva Escuela* (1892 a 1894, con J. A. Ferreira); *El Eco de la Escuela* (con su hermano Carlos) y *El Escolar Argentino*, para los alumnos del Instituto Nacional (1896 a 1898), y cumpliendo numerosas y variadas funciones en el ámbito escolar público como profesor y en diferentes cargos de gestión. Por todo ello, esta experiencia educativa y pedagógica fue el inicio de una gran reforma educativa.

A principio de 1898, el Instituto Nacional cerró sus puertas, cerró sus espacios, por varios motivos, según menciona Cichero: “De uno se ha dado cuenta: el excesivo costo de su desarrollo y lo exiguo de sus recursos económicos” (1965, p. 130). Aquel instituto que comenzó de manera privada sentó bases sólidas para generar gran cantidad de reformas en la educación pública en diferentes áreas: en los programas, en la formación de profesores. El decreto de abril 18 de 1898 –impulsado por Pizzurno, diría Romero Brest– dio origen a una nueva época en la Educación Física:

la reorganización completa de la educación física secundaria suprimiendo los ejercicios físicos militares y substituyéndolos por un programa conceptuoso de ejercitación física racional [...], más de acuerdo con las tendencias científicas modernas (Romero Brest, 1917, p. 10).

Más adelante, a partir de 1901, se dictan los Cursos de Educación Física de Vacaciones (de verano, temporarios). Luego, en 1902, se crean los Cursos Teórico-prácticos de Ejercicios Físicos para Maestros, en las Escuelas Normales de la Capital, en los cuales “podemos decir que se originó el Sistema Argentino de Educación Física” (Saraví Rivière, 1998, p. 49), creado por el Dr. Enrique Romero Brest el mismo año. Poco tiempo después, en 1906, estos cursos se instalan definitivamente como Curso Normal de Educación Física, y hacia 1909, este se convierte en

la Escuela Normal de Educación Física que, en 1912, ya sería el Instituto Nacional Superior de Educación Física. Su director era el Dr. Enrique Romero Brest, aquel estudiante de medicina en el Instituto Nacional (del Caballito), al cual Pizzurno le habría pedido, al recibirse de médico, que se quedara “al servicio de la enseñanza”.

Este artículo pretende difundir una experiencia innovadora, de vanguardia, pionera, con grandes ideales y prácticas educativas, realizada en nuestro país hace ya mucho tiempo, que parece haber sido olvidada o tal vez desconocida por muchos, en donde el espacio escolar fue considerado como educador en sí mismo. Una escuela en tres espacios diferentes, cerrados y abiertos, con canchas, jardines, talleres y hasta un servicio de ómnibus especiales que los conectaba. Y era a fines del siglo XIX, en donde Caballito recién se incorporaba a la Capital Federal, donde las escuelas públicas no eran muchas, donde los iniciadores de esta aventura educativa era un grupo de jóvenes viajeros, capacitados, conocedores del mundo y de las experiencias pedagógicas. “Fue una de las más hermosas experiencias pedagógicas hechas en nuestro país, olvidadas, desgraciadamente, y no recogida ni en documentos ni en Memorias, salvo anotaciones desperdigadas, volcadas por algunos de sus protagonistas, que demuestran el escaso valor que se les atribuyó, quizás por la juventud de sus protagonistas” (Saraví Rivière, 1998, p.114).

Recuerdan sus exalumnos todo lo recibido: el sentimiento nacionalista, el bagaje intelectual y moral, la educación del corazón, así como la transparente bondad de los Pizzurno. Por sus aulas, patios y talleres pasaron muchos niños y adolescentes, que luego “se han destacado como grandes figuras de la literatura, de las ciencias, de las artes y de la política de nuestro país” (Comisión Homenaje, 1932, p. 50).

Nuestra educación fue, en una época, reconocida internacionalmente. Aunque ya diría Pizzurno “¡Nadie es profeta en su tierra!” (Comisión

Homenaje, 1934, p. 265) al hacer referencia, en 1920 –en un reportaje publicado por *La Nación*–, a la gran tarea educativa desarrollada por el Instituto Nacional de Educación Física, consagrada en el exterior y muchas veces ignorada en nuestro país. ●

Agradecimientos

CeNIDE (BNM), bibliotecario Amancio Rodríguez; CDH, sus fundadores, los profesores Filimer Ferro y Diana Solís; Escuela N°19 D.E. 10 Pablo A. Pizzurno, directora Sabrina Colli y bibliotecaria Marta Clausen; The Regional State Archives in Gothenburg, Per Forsberg; Fundación August Abrahamson, Nääs Slott, Floda, Suecia, Günilla Hallset; Investigador Hans Thorbjörnsson.

NOTAS

1 - Al cumplirse las Bodas de Oro de Pablo A. Pizzurno con la enseñanza (1882- noviembre- 1932), un grupo de colegas, exalumnos, amigos y admiradores, realizó varias publicaciones como Comisión Homenaje. La primera edición de *El Educador* fue en 1932. Aquí se utilizó la segunda (1934), por publicarse un artículo de Osvaldo L. Bottaro (marzo de 1933), exalumno del Instituto Nacional.

2 - Ferreira, el 7-5-1888, había fundado la Escuela Experimental de Esquina y, en 1890, mediante informes presentados –junto con Fitz Simon y Ramón García–, logró que Pizzurno contratara en Suecia, para las clases de *slojd*, al profesor Andrés Danielsson.

3 - Hacia 1880, Salomon comienza a dirigir los cursos de formación para maestros, invitando a los gobiernos e instituciones a participar de los mismos. Su concepción provenía de Comenio, Locke, Rousseau, Salzman, Pestalozzi, Froebel, Spencer y Cygnaeus.

4 - Nos referimos al Colegio Nacional de Buenos Aires. Se utiliza aquí la denominación Colegio Nacional por emplearse así en los textos de la época

5 - “Ocupaba el edificio en el que, modificado, funcio-

na hoy el Asilo de Huérfanos de Militares (calle Rivadavia al 5.500) más las cinco casas iguales que están a continuación, más una gran casa-quinta enfrente, hoy subdividida” (Comisión Homenaje, 1934, p. 19).

6 - Esta Plaza de juegos fue la primera en su tipo, en Buenos Aires. El terreno fue prestado por el Dr. Ortiz Basualdo, de Flores, gracias a las gestiones del Dr. Terreno, Obispo de La Plata (Comisión Homenaje, 1934, p. 259).

7 - El irlandés Santiago H. Fitz Simón, director del colegio, había contratado a un profesor de Inglaterra, graduado en la Universidad de Cambridge, Tomás C. T. Reeve, para la enseñanza de los juegos y deportes más utilizados en aquel país (Comisión Homenaje, 1934, p. 19).

8 - La Formación de Maestros se inicia con la Escuela Normal de Paraná (1870), mediante un decreto de Domingo F. Sarmiento. Luego, en 1874, se fundan las Escuelas Normales de la Capital –varones y mujeres– y, entre otras, la Escuela Normal de San Nicolás (1886).

9 - Algo similar propondrá Pizzurno al pensar la formación de profesores, haciendo referencia a la diversidad de materias por profesor puesta en práctica en el Instituto Nacional, que ya se hacía en otros países.

10 - Vinieron, de Nääs, tres profesores en misión a la Argentina: Carl M. Hårdh (1888) a Corrientes, Anders Danielsson (1890) a Esquina y Gerhard Victorin (1893) a Buenos Aires (Thorbjörnsson, 1990).

11 - En 1932, dicho espacio correspondía a la escuela pública “que lleva el nombre del profesor normal y de pediatría Dr. Genaro Sisto” (Comisión Homenaje, 1934, p. 25), Escuela N°22 Distrito Escolar 1° Genaro Sisto (Ministerio de Educación, 1949).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cichero, F. E. (1965). *Los Pizzurno: Pablo, y sus hermanos Juan y Carlos: ensayos biográficos*. Buenos Aires, Argentina: Stilcograf.
- Comisión Homenaje. (1932). *Pablo A. Pizzurno. Sus bodas de Oro con la enseñanza (1882 - noviembre - 1932)*. Buenos Aires, Argentina: s/d.
- Comisión Homenaje. (1934). *El Educador Pablo A. Pizzurno. Recopilación de trabajos. Medio siglo*

de acción cultural en la Enseñanza secundaria, normal y primaria. Buenos Aires, Argentina: Editorial Librería del Colegio.

- Comisión Homenaje. (1942). *Breve iconografía del educador Pablo Pizzurno (1865-1940)*. Buenos Aires, Argentina: s/d.
- Gowa, A. M. (1944). *Cartas a mí mismo. Diario infantil de un discípulo de Pizzurno*. Buenos Aires, Argentina: Imprenta López.
- Ministerio de Educación. (1949). *Escuelas Primarias*. Buenos Aires, Argentina: Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación.
- Pizzurno, P. A. (1890). Discurso pronunciado en el Instituto Nacional por el Sr. Pablo A. Pizzurno. Centro Unión Normalista. Diciembre 1890. *Revista Pedagógica Argentina*, XXVII, 596-603.
- Pizzurno, P. A. (1896). *El Trabajo Manual*. Buenos Aires, Argentina: Compañía Sud Americana de Billetes de Banco.
- Pizzurno, P. A. y Tufro, J. (1891). *Instituto Nacio-*



nal. Enseñanza Primaria, Secundaria y Comercial. Buenos Aires, Argentina: Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.

- Romero Brest, E. (1905). *Curso Superior de Educación Física. Tomo I: Bases Fisiológicas de la Educación Física*. Buenos Aires, Argentina: Librería y Casa Editora de Nicolás Marana.
- Romero Brest, E. (1917). *El Instituto Nacional de Educación Física*. Buenos Aires, Argentina: Cabaut y Cía. Editores Buenos Aires.
- Saraví Rivière, J. (1998). *Aportes para una historia de la Educación Física. 1900 a 1945*. Buenos Aires, Argentina: IEF.
- Thorbjörnsson, H. (1990). *Nääs och Otto Salomon, slöjden och leken* (Nääs y Otto Salomon: productos de artesanía y juegos). Helsingborg, Suecia: OldBildarna.
- Thorbjörnsson, H. (1999). *Otto Salomon (1849 - 1907)*. UNESCO: *Oficina Internacional de Educación*. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/salomons.PDF>

Verónica Andrea Toranzo. Magíster en Educación con orientación en Gestión educativa (Universidad de San Andrés). Diseñadora gráfica (UBA). Profesora de Educación Física (ISEF N°1 “Dr. Enrique Romero Brest”) en diferentes niveles educativos, actualmente en el ISEF N°1, cátedra Práctica de la Enseñanza en el Nivel Primario. Es autora de artículos publicados en medios nacionales e internacionales, y del libro *Arquitectura y Pedagogía. Los espacios diseñados para el movimiento*, NOBUKO, 2009. Visitó escuelas en diferentes países. Realiza investigaciones en el área de la arquitectura escolar/espacios escolares. La investigación presentada se inició como parte de la tesis de doctorado FADU-UBA, en cotutela con la Universidad de Montpellier III, Francia.
ORCID: 0000-0002-2418-7725
veroniktoranzo@yahoo.com.ar

»

Menéndez Martínez, R. y Gudiño Cejudo, M. R. (2020). El Departamento de Psicopedagogía e Higiene y los espacios escolares, una aproximación institucional. México, 1924-1930. *A&P Continuidad*, 7(13), 40-49. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.274>



El Departamento de Psicopedagogía e Higiene y los espacios escolares, una aproximación institucional. México, 1924-1930

Rosalía Menéndez Martínez y María Rosa Gudiño Cejudo

Recibido: 28 de julio de 2020

Aceptado: 7 de octubre de 2020

Español

Tomando como base la documentación institucional producida en la Secretaría de Educación Pública (SEP), este artículo analiza algunas normas que se establecieron para redefinir los espacios escolares en escuelas urbanas durante el periodo de 1924 a 1930. Su atención se centra en el Departamento de Psicopedagogía e Higiene (DPeH), fundado por la SEP en 1925, con el objetivo de vigilar la higiene en las escuelas y espacios utilizados por alumnos y maestros. Al amparo de la llamada *escuela de la acción* y su premisa de *aprender haciendo*, se buscó que los salones y talleres manuales, su iluminación y ventilación, así como los espacios al aire libre para el desarrollo de actividades deportivas, tuvieran las características adecuadas para un buen funcionamiento.

English

Based on official files from the Mexican Ministry of Public Education (SEP), this article analyzes how urban school spaces were redefined during the period of 1924-1930. The Department of Educational Psychology and Hygiene (DPeH), founded by the SEP in 1925, was the principal office dedicated to the inspection of hygiene in school spaces for students and the teaching staff. Influenced by the "school of action" and its precept *learning by doing*, required specifications (lighting and ventilation) for classrooms and workshops were enforced. Outdoor spaces for the development of sports activities were also needed for an adequate institutional functioning.

Palabras clave: Secretaría de Educación Pública, Departamento de Psicopedagogía e Higiene, escuelas, espacio escolar, arquitectura

Key words: Secretary of Public Education, Department of Psychopedagogy and Hygiene, schools, school space, architecture.

» Presentación

Al iniciar el siglo XX se construyeron, en el ámbito urbano, monumentales edificios destinados a escuelas primarias; en cambio, en el medio rural se alojaron o improvisaron *escuelas de tercera o cuarta clase* en haciendas o poblaciones pequeñas porque no fueron consideradas en el proyecto arquitectónico escolar del porfiriato (Menéndez, 2013). Las investigaciones que abordan el tema en México no son abundantes, pero representan sólidas aportaciones a la arquitectura escolar de las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX. Entre ellas están los trabajos de Ana María Carrillo (1999) y Anne Staples (2008) que abordaron el tema a través del análisis de la higiene de los espacios escolares. María Eugenia Chaoul Pereyra (2012) vincula en su estudio el espacio escolar con el entorno urbano y Rosalía Menéndez (2013) estudia las escuelas primarias en la ciudad de México durante el gobierno de Porfirio

Díaz (1876-1911) con un capítulo sobre la arquitectura escolar. Por su parte, Carlos Ortega (2012, 2015) ha incursionado en la metodología de la historia política de la tecnología para estudiar espacios escolares¹.

Con estos antecedentes resulta pertinente preguntarse si en el período posrevolucionario se construyeron nuevas escuelas o se readaptaron las heredadas de años atrás, ¿qué instancia administrativa de la recién creada SEP las supervisó?, ¿qué reglamentación empezó a definirse? ¿qué características higiénico-sanitarias debían tener estos espacios para impulsar al nuevo *ciudadano-estudiante* en formación?

Para dar respuesta a estos interrogantes, este artículo analiza algunas normas establecidas desde el posrevolucionario Departamento de Psicopedagogía e Higiene (DPeH), creado en 1925 en la SEP para supervisar el acondicionamiento de los espacios escolares en las escuelas públicas urbanas. Las fuentes principales en

las que se abreva son documentos institucionales generados en el DPeH y publicados en las Memorias de la SEP. Los años que abarca van de 1924 a 1930 porque se trata de un período de 6 años en los cuales empezaron a materializarse las primeras acciones tomadas desde la SEP en aras de formar a los anhelados *nuevos ciudadanos* en espacios escolares urbanos higiénicos y saludables.

» La Secretaría de Educación Pública y el Departamento de Psicopedagogía e Higiene

El paso más significativo en materia educativa durante el gobierno del primer presidente posrevolucionario Álvaro Obregón (1920-1924) fue institucionalizar el proyecto educativo a través de la creación de la SEP en 1921, encabezada por José Vasconcelos, uno de los principales intelectuales de la primera mitad del siglo XX². Desde esta institución y a través

de los tres departamentos que instauró: Desanalfabetización, Educación Indígena y Bellas Artes, Vasconcelos inició su política educativa dirigida a la población rural de México que para entonces era de aproximadamente el 71%, sobre un total aproximado de 14 millones de habitantes (Loyo, 1991). Al finalizar la primera década del siglo XX, el saldo del analfabetismo era alarmante: “85% de la población no sabía leer ni escribir” (Loyo, 1984, p. 302). También se propuso integrar a la población indígena a la incipiente nación mexicana, valorizar su trabajo manual y dotar a la nación de centros de instrucción técnica (Meyer, 1992, p. 20). El interés del gobierno obregonista se vio reflejado en el presupuesto otorgado a la SEP en 1921 que inicialmente fue de quince millones de pesos y para 1923, aumentó a treinta y cinco. Según expresa Pavel Ignacio Luna, “sería falso afirmar que el Estado o los particulares no construían escuelas. Hubo muchos casos como el Centro Escolar Benito Juárez construido por el arquitecto Carlos Obregón Santacilia durante la gestión educativa de José Vasconcelos en los años veinte” (Luna, 2019, pp. 25-26). Por su parte, Lucía Santa Ana expone que el impulso de Vasconcelos por forjar una identidad nacional a través de los centros escolares, se mantuvo vigente diez años después y el Centro Escolar Revolución (1933) es el mayor ejemplo de ello (Santa Ana, 2007, p. 89). Con el ascenso al poder de Plutarco Elías Calles (1924-1928), la SEP se reestructuró y se nombró como secretario a José Manuel Puig Casauranc³ y como subsecretario, a Moisés Sáenz⁴. En el primer año de gobierno, se amplió su estructura administrativa interna y a los tres departamentos inaugurados por Vasconcelos, se agregaron en 1924 otros catorce de los cuales interesa a este artículo el Departamento de Psicopedagogía e Higiene (DPeH) que atendería, entre otros, los asuntos relacionados con la salud física y mental del niño (Memoria SEP, 1927).

Desde 1922 este interés por lo físico, mental y pedagógico se evidenció con el informe del doctor Cayetano Quintanilla (1922) quien sugería “la creación de una oficina que se ocupe del estudio del crecimiento del niño mexicano en sus principales aspectos (psíquico y físico) hasta hoy desconocida en nuestro país”. Esta petición sumada a la iniciativa del doctor Rafael Santamarina de establecer las bases para la creación del mencionado DPeH se concretaron en 1925 dividiéndolo en dos secciones: Psicopedagogía e Higiene Escolar. Es la segunda la que interesa a este artículo porque desde sus inicios fue su responsabilidad vigilar la correcta observación de la higiene en las escuelas en beneficio de alumnos y maestros⁵. Tuvo diversas comisiones como salubridad escolar (inspección de edificios, agua, aire, suelo); cultura física (vigilancia del crecimiento); cultura intelectual (equilibrar trabajo mental y resistencia orgánica); profilaxis (prevención de enfermedades); beneficencia escolar (tratamiento médico y quirúrgico de enfermedades escolares) y extensión higiénica popular (difusión de conocimientos generales en el hogar) (Meneses, 1998, p. 497). En conjunto, las tareas relacionadas con la higiene y la salud, tanto de los niños como de los espacios donde estos se desplazaban al interior de las escuelas, fue competencia de esta sección. El cuidado de los alumnos era acompañado por la acción de maestros y arquitectos que centraron su interés en atender las enfermedades contagiosas, mentales, establecer normas de higiene, y prevención de enfermedades. Se esperaba que el espacio, el mobiliario, los libros de texto y los programas de estudio formaran parte de un todo armónico alrededor del centro que era el cuidado de la salud física y mental del niño.

Con base en esta organización hemos identificado que hacia 1927, el DPeH aplicaba test y supervisaba las medidas de salud e higiene en las escuelas de educación básica. Dos años

después (1929), bajo la dirección del doctor Alfonso Priani, se reforzó la vigilancia de la higiene en las escuelas en beneficio de los alumnos y maestros.

Por ejemplo, las indicaciones para el espacio escolar se ampliaron debido a la necesidad de contar con salones, salas, talleres, patios e incluso baños que se vincularan con las nuevas actividades producto de métodos e innovaciones pedagógicas promovidas por Moisés Sáenz, quien conoció en Estados Unidos las nuevas ideas en torno a la pedagogía de los años veinte, en especial el movimiento de la Nueva Escuela impulsada por los educadores John Dewey y Ovide Decroly. Para Dewey, la educación se definía “como la adquisición de ciertos hábitos que efectúan un ajuste del individuo y su ambiente” (Guichot, 2010, p. 189). Por su parte Decroly pretendió constituir “un cuerpo de conocimientos biológicos y psicológicos del niño que sustentara un discurso pedagógico racional, [...] trató de dar respuestas a cuestiones concretas que afectaban a los medios, las técnicas, las metodologías y las prácticas escolares” (Moreno, 2010, p. 226). La educación tradicional se enfrentaba a un cambio, que no solo cuestionaba las metodologías educativas sino toda una estructura formativa y esto incluía los espacios escolares que requerían de un entorno físico adecuado para que los estudiantes aprendieran. Bajo la premisa de que la retroalimentación del organismo-ambiente era constante, el sujeto debía ser más activo que pasivo como lo concebía la pedagogía tradicional (Guichot, 2010, p.188). Estos nuevos planteamientos vincularon la medicina, la biología, la psicología y la pedagogía, para educar bajo nuevos paradigmas, y esto incluyó a la arquitectura escolar.

Si durante el porfiriato ya se había iniciado la enseñanza de artes y oficios, para mediados de los años veinte, y bajo las directrices de la *escuela de la acción* o el *aprender haciendo*, se ins-

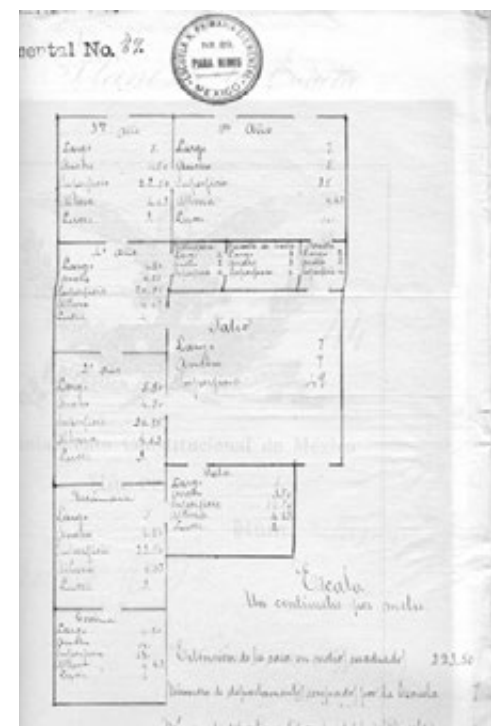


Figura 1. Plano de escuela primaria, 1904. Fuente: Elaborado por Rosalía Menéndez y Mayela Crisostomo con datos de la revista *La Enseñanza Normal*, Año I, Núm. 1, 1904. | Figura 2. Plano de escuela elemental N° 89. Fuente: AHCM, Ramo. Instrucción Pública, Planos de Escuelas, núm. 2562, 1903.

talaban talleres prácticos de carpintería, cocina y costura. De los artísticos, se mantuvieron los de pintura y los de modelaje. El plan educativo incluía una formación técnica para que en un futuro los niños pudieran insertarse en el sector industrial, pero también comprendía la formación artística para fomentar en los niños un pensamiento estético. Ambas materias formaban parte del currículo de la educación primaria y secundaria, además de la promoción del ejercicio, el estudio del arte, el cuidado físico y mental que idealmente mantendría cuerpos sanos (Meneses, 1998). El tema de la higiene no se limitaba al aseo personal, abarcaba un gran espectro que incluía la higiene de la vista, del oído, de la respiración, de los alimentos, intelectual, del vestido y por supuesto de las habitaciones (Memoria SEP, 1927). Educadores, ingenieros, arquitectos, médicos y maestros que participaban en la referida Sección de Higiene Escolar insistieron en

pos del acondicionamiento de los espacios escolares mediante los siguientes temas: aire libre, iluminación natural, evitar pisos de tierra, distancia entre los niños para que hubiera amplitud en las salas de clase, adecuada ventilación que requería de suficientes ventanas y de ser necesario, tragaluces. Las cortinas y cristales debían dejar pasar la luz, la limpieza, aseo y mobiliario de la escuela eran de suma importancia para evitar contagios y enfermedades. Igualmente debían contar con baños y regaderas con vestidores para las clases de gimnasia, talleres, patios con baños y lavabos, servicio médico para atender a los enfermos de la escuela (Memorias SEP, 1929). Estas normas para el espacio escolar ya se habían implementado desde el porfiriato: el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 aportó novedosos temas para la atención de la higiene escolar y esta incluía los espacios, el punto del diseño de las aulas, baños y patios (Figuras 1 y

2). El gobierno porfirista sentó las primeras acciones, políticas y propuestas para un espacio escolar moderno. El periodo posrevolucionario aportó novedades en arquitectura y su aplicación en la educación, tales como el uso de la luz artificial, nuevos materiales de construcción y sistemas de ventilación, utilización de grandes espacios para talleres, gimnasios, patios. Así como amplitud y diversificación de espacios de higiene: baños, regaderas, vestidores, WC.

» El espacio escolar

En el periodo 1924-1930, la SEP promovió la creación de diferentes tipos de escuelas, con atención a las secundarias, también supervisadas por la Sección de Higiene Escolar que estableció una serie de normas para el ordenamiento de su ubicación física, mobiliario y materiales escolares utilizados. Con respecto al primero, se sugería que las escuelas se establecieran alejadas de fábricas, lugares baldíos

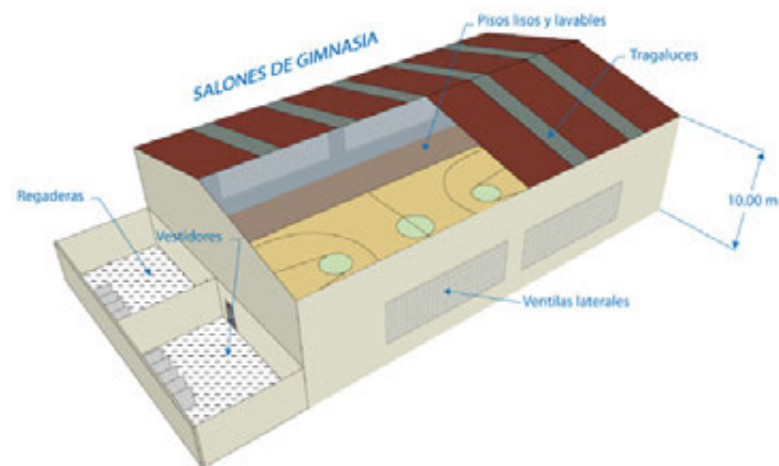
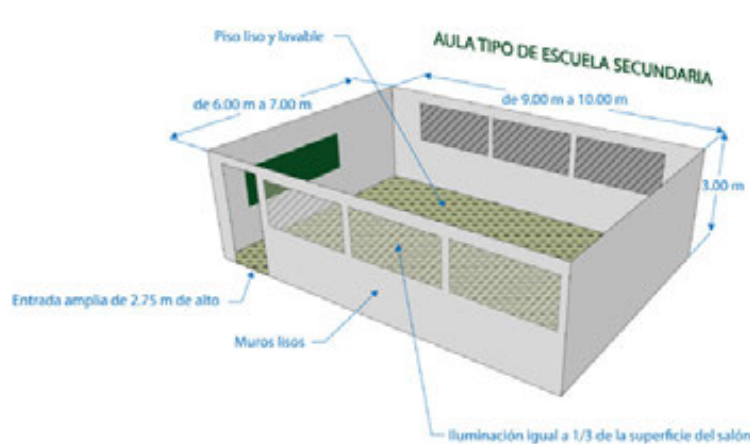


Figura 3. Aula Tipo Escuela Secundaria. Fuente: Elaborado por el ingeniero Víctor Alberto Rivera Álvarez con datos de la Memoria SEP, México, 1927. | Figura 4. Salones de Gimnasia. Fuente: Elaborado por el ingeniero Víctor Alberto Rivera Álvarez con datos de la Memoria SEP, 1927.

o basureros para evitar ruido, malos olores y/o focos de contaminación. Recomendaban alejarlas de centros de vicio y de ocio que pudieran corromper a los alumnos con escenas *denigrantes*. Idealmente, el interior del edificio escolar, debería estar integrado por varias áreas para que el niño realizara actividades escolares, de recreación y de cuidado personal. Para las escuelas secundarias se proyectó que el edificio contara con: aulas, talleres para oficio, local para servicio sanitario, servicio de baños de regadera, piscina para natación, patios para juego y de deportes, excusados, mingitorios y salones destinados a dirección y demás dependencias administrativas. Cada área con especificaciones muy precisas como se indica a continuación:

Aulas: Considerar que el grupo escolar no excediera los 45 estudiantes, pues a cada uno de ellos debía ofrecerse una superficie de 1.50 m² para su movilidad y espacio necesario para trabajar. La forma y medidas más adecuadas era rectangular con dimensiones convenientes como: 6x9 m² o 7x10 m² de ancho máximo, con

una altura de 3 m. El piso debía ser liso y lavable evitando superficies terrosas con polvo y humedad. Las ventanas que alumbraran el aula permitirían su ventilación y las paredes debían ser lisas y no cubiertas con papel tapiz. Un ejemplo de muros, puerta y pisos es el de la siguiente figura 3.

Salones de dibujo: Se recomendaba ubicarlos en la planta alta del edificio y de preferencia, con orientación hacia el norte para aprovechar adecuadamente la luz del día en las labores escolares. Lo largo del aula era de libre elección, pero la anchura no debía exceder los 6 m².

Salones de gimnasia: Estos espacios debían ser rectangulares con una altura de 8 a 10 m² y con ventilas a los costados. La luz debía venir de arriba mediante tragaluces con su respectiva ventilación, el piso debía ser liso y no terroso o polvoso. Anexo debían colocarse baños y regaderas con vestidores para el aseo de los alumnos después de su clase, como se puede ver en la figura 4.

Talleres: Había de carpintería, modelaje,

cocina, costura, pintura, que idealmente ocuparían salones amplios, bien iluminados, ventilados y acondicionados a cada oficio. Debían contar con un lavabo y baños cerca.

Patios: Como espacios de juego y recreación física debían estar al aire libre, contar con baños y lavabos cerca.

Servicio médico: Incluía una sala de consulta y curaciones de urgencia, dotado de medicamentos y material quirúrgico necesario para atender a los enfermos de la escuela.

Servicios sanitarios/ Baños: El número de excusados de cada escuela estaría en relación con la cantidad de alumnos que albergara o matriculara la misma, siendo un excusado por cada 50 alumnos. Además, en las escuelas mixtas debía haber mingitorios. Los baños eran diferenciados, cada sexo tenía el suyo ya que no podían utilizar el mismo baño los niños y las niñas (Memorias SEP, 1927).

Es necesario señalar que todas estas indicaciones eran sugerencias, las cuales se podían

atender siempre y cuando se contara con las condiciones y apoyos óptimos para su implementación.

Otro tema considerado en el edificio escolar fue el alumbrado artificial porque la buena iluminación fue una preocupación constante de médicos, maestros y arquitectos quienes cuidaban la vista de los niños. Sobre el sistema de alumbrado recomendado para las escuelas primarias y secundarias públicas de la Ciudad de México, se estableció una reglamentación específica que incluyó todo lo referente a las lámparas, focos, etc. A continuación, se desglosan algunas indicaciones:

Sistema de alumbrado: el único que se emplea es el indirecto, se especifica el sistema de alumbrado natural.

Intensidad luminosa: como mínimo, los salones de clases debían tener una intensidad luminosa de 10 lux, y como buen alumbrado, de 15 a 20, específicamente recomendado para fábricas y talleres industriales.

Distribución de la luz: Se verifica por medio de ventanas situadas en los muros.

Cortinas: para controlar, difundir y regularizar la cantidad de luz y evitar el deslumbramiento, son necesarias las cortinas transparentes para no obstruir el paso de la luz del día.

Cristales: para elegirlos debía considerarse que la pérdida de la luz en cristales planos es del 4%, y en las dobles del 9 al 13%, en el cristal cuajado es del 35%, en los cristales verdes o rojos es de 80 a 90%.

Luz de patios: para aprovechar la luz del exterior se recomendaba pintar los interiores y exteriores de la escuela de un color claro para que la luz se proyectara adecuadamente.

Situación de mobiliario: pizarrón, mesas, pupitres, etc., debían concordar con la luz proyectada a través de las ventanas.

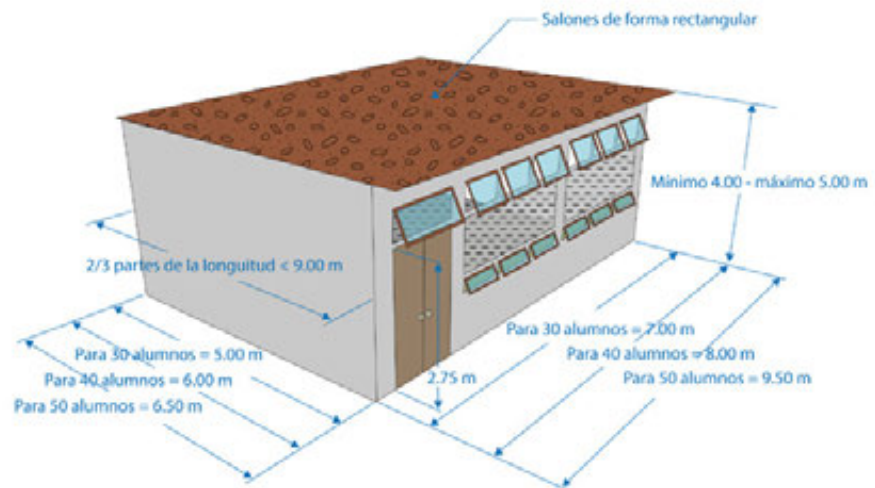


Figura 5. Escuelas tipo 1. Salones de clase. Fuente: Elaborado por el ingeniero Víctor Alberto Rivera Álvarez con datos de la Memoria SEP, 1929.

Aseo y conservación: ventanas, mesas, pizarrón, muros, suelo, debían limpiarse con frecuencia para conservarlos en buen estado y prevenir enfermedades e infecciones producidas por su contacto (Memorias SEP, 1927).

La atención del espacio escolar y mobiliario se amplió hasta afinar especificaciones y reglamentaciones que consideraran la diversidad de escuelas, urbanas, suburbanas y al aire libre. En cada una de ellas se dio una normatividad diferenciada, poniendo énfasis en el tema higiénico, la salud de los niños y el modelo pedagógico. Tomando en cuenta no solo las necesidades de la población escolar, sino aspectos de orden económico, se consideró que podían formarse tres modelos de escuelas, de uno o dos pisos y el nuevo planteamiento de las escuelas al aire libre. Veamos algunas características que fueron propuestas por la Sección de Higiene Escolar de la SEP.

Escuelas tipo de 1 piso: De preferencia con sótanos aprovechables para la habitación de conserje, bodegas, piezas de taller para los alumnos. Como ya se mencionó, su ubicación

debía ser alejada de espacios nocivos y su terreno seco procurando que la capa de agua estuviera a 2 m² de profundidad. Recomendaban su construcción con materiales como ladrillo, concreto o piedra y el edificio separado de los vecinos para construir pequeños jardines alrededor. Los salones de clase se sugerían de forma rectangular con dimensiones de superficie de 1.25 m² por alumno, el ancho de 2/3 de la longitud y no debía pasar de 9 m². La altura de cuatro a 5 m², pero nunca más alta, con esta altura se lograba la ventilación adecuada. Si el grupo de estudiantes era de 50 alumnos aproximadamente, este debía ser de 6.50 x 9.50 x 4 m². Los muros de superficie tersa, con preparados como kalsomine o aceite de color gris perla y los rincones redondos. Los pisos también se recomendaban de superficie tersa, sin hendiduras, fácilmente lavable o de madera bien unida; pintada al aceite. Por último, el techo sería de bóveda de vigueta de fierro y ladrillo pintado al aceite. La iluminación dependería en gran parte de la orientación del edificio y del número de ventanas que debían ser equivalentes en número al tercio del salón. A 1.5 m de la altura del piso y terminarán su altura de tal manera

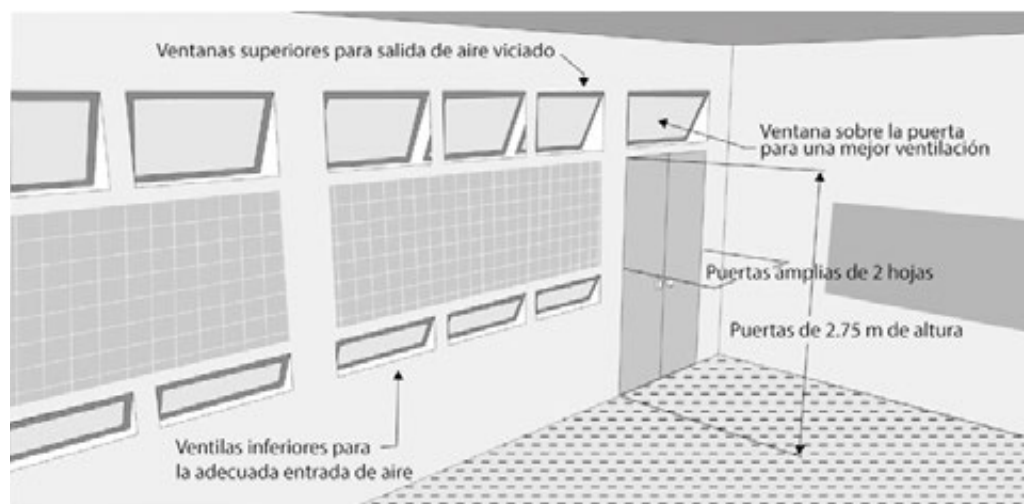


Figura 6. Ventilación de los salones de clase. Fuente: Elaborado por el ingeniero Víctor Alberto Rivera Álvarez con datos de la Memoria SEP, 1929.

que sean los 2/3 de la anchura del salón. Los bastidores debían estar perfectamente pulidos y de aristas romanas (Fig. 5).

De las ventanas dependía la ventilación por lo que su construcción e instalación, utilizando marcos móviles o ventilas de corte curvo, contemplaba la adecuada entrada del aire por la parte inferior y la salida del aire viciado por la superior. También debía considerarse la forma de las puertas que se recomendaban de 2.75 de altura mínimo, amplias, de dos hojas, y sobre ellas un montante giratorio para la ventilación, fácil de abrir (Fig. 6). Si la escuela tenía vestíbulo, este debía ser amplio, iluminado y, de ser posible, con piso fácil de limpiar como el mosaico (Memoria SEP, 1929).

Con respecto al guardarropa, se recomendaba que cada salón tuviera un clóset para los estudiantes. Los corredores se recomendaban con techo alto para no obstruir el paso de la luz. Los patios de recreo debían contar con piso no resbaladizo para evitar el polvo. Particularmente el patio cubierto, necesitaba una superficie de 3 o 4 m por alumno, buena iluminación y mejor ventilación para su uso como gimnasio. Para los talleres (de trabajos manuales) se recomendaban superficies de 80 a 90 m², espacios muy amplios con el fin de que los alumnos tuvieran

movilidad adecuada para el desarrollo de sus actividades, juegos y así, no generar aglomeraciones o accidentes. Con respecto a los espacios dedicados a la higiene personal, los baños debían contar con 6, 8 o 10 regaderas en pieza rectangular, con rincones redondos y bien iluminadas para que los alumnos fueran por turnos. Habría una pequeña antesala con gabinetes para que los alumnos se cambiaran de ropa. Los excusados y mingitorios ideales serían con el sistema inglés que incluía el servicio de agua automático, desechando los sistemas como el botón de pie. Se recomendaba un WC por cada 30 alumnos, con piso de cemento, de mosaico y con tabiques separadores pintados de blanco. Los mingitorios debían ser los llamados sanitarios y habría uno por cada salón de clase con buena ventilación que era fundamental. Los bebederos se recomendaban bien distribuidos, de fácil manejo y cuando menos 1 por cada 50 alumnos. Un ejemplo de escuela tipo 1 es la Figura 7 (Memoria SEP, 1929).

Con respecto a las escuelas tipo de 2 pisos, también se dejaron asentadas algunas indicaciones. Su orientación, ubicación, condiciones de las aulas y materiales, se sujetaban a lo prescrito para las de un solo piso. En cuanto a la superficie del terreno tendría que ser menor,

pues podía calcularse por el total que ocuparan los dos pisos. En este modelo se preferirían las clases del piso superior para los años más avanzados, dejando los de abajo para los primeros años. Sin embargo, las escaleras –aparte de las condiciones higiénicas en lo referente a la altura y tamaño de los escalones– debían tener condiciones de seguridad para el libre tránsito por ellas. La proporción de WC era igual a la del primer tipo para el número de alumnos y tendrían que instalarse todos los servicios sanitarios en ambos pisos. El baño debería estar en el piso inferior y el patio de recreo debía tener las dimensiones señaladas en el primer tipo (Memoria SEP, 1929).

Por su parte, en lo relativo a las escuelas al aire libre, conviene apuntar que surgieron en Europa en las dos primeras décadas del siglo XX, y se reconoce a la de Charlottenburg (Alemania) como la pionera. Se crearon bajo una perspectiva higiénico-sanitario para cuidar la salud y la educación de los niños débiles y/o enfermizos con padecimientos como tuberculosis o anemia; su ubicación en espacios alejados de la ciudad era lo más recomendable. Igual que en Europa en América “las características específicas de estos centros podían favorecer la puesta en práctica de los principios pedagógicos de la escuela activa” (Bernal y José, 2000, p. 175). Para el caso mexicano esta propuesta fue presentada por la SEP como un nuevo modelo de arquitectura escolar. Daniel Schávelzon señala que

El proyecto fue de un joven recién graduado, Vicente Mendiola, compañero de estudios de José Villagrán García [...] estas escuelas tenían como intención básica romper con el sentido de enclaustramiento de los salones tradicionales. Se los quería abrir hacia espacios exteriores, para que la comunidad pudiera observar lo que allí se hacía. La educación, inmersa en los ideales revolucionarios, debía integrarse



Figura 7. Escuela Álvaro Obregón. Exterior, ciudad de México. Fuente: Archivo Casasola, Fototeca Nacional. | Figura 8. Construcción de escuelas al aire libre, Tamaulipas, México 1924-1928. Fuente: Archivo Casasola, Fototeca Nacional.

a la vida cotidiana del pueblo. Es así como nació la idea de tener aulas sin muros, edificios sin paredes: un verdadero reto a la arquitectura y a la educación (1983, p. 3).

Las referencias sobre el tema en las Memorias SEP (1927 y 1929) especifican que dependían del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Engracia Loyo (1984, p. 316) afirma que entre la colección de monografías de educación publicadas por la SEP para dar a conocer su obra se publicaron entre otros libros, *Las escuelas al aire libre*. El planteamiento de estas escuelas incluía principios pedagógicos, económicos y sociales; es decir eran económicas, higiénicas y destinadas para población de escasos recursos. La arquitectura escolar planteaba nuevos esquemas, siguiendo a Schávelzon (1983, p. 3): “todo esto llevó a la realización de estudios detallados sobre sistemas constructivos, orientación, decoración e higiene, pioneros para su época”.

Ahora bien, ¿qué recomendaciones encontramos en las Memorias de la SEP para las escuelas al aire libre hacia finales de la década de 1920? En principio, que tuvieran superficies amplias, mayor que las medidas señaladas en el primer tipo y en un lugar no expuesto a los

vientos dominantes. Para abrigar a los niños de la lluvia, se construirían cobertizos con extensión y altura suficiente para cuidar la iluminación y con capacidad para alojar 50 o 60 niños en cada uno. La superficie del suelo debía ser de pasto y estar cubierta por árboles que proyectaran sombra para atender a los alumnos en las horas de mayor calor (Fig. 8). Contarían con patio de recreo y los anexos se construirán en el fondo, siendo la proporción de WC, mingitorios y bebederos como la señalada en escuelas del primer tipo. Habría baños de regadera, y de ser posible, porque el terreno lo permitiera, se instalaría una alberca debidamente acondicionada para fomentar las actividades deportivas al aire libre (Memoria SEP, 1929).

Por lo planteado hasta aquí, reconocemos que la normatividad para los edificios y el mobiliario escolar recibió apoyo del gobierno que autorizó presupuesto para la construcción y reparación de las escuelas de la capital y foráneas porque la cobertura de estas modificaciones dependía del presupuesto federal. También se hicieron reparaciones en muros, entepisos, puertas, ventanas, sistema sanitario e instalaciones de luz, fuerza y calefacción, en un buen número de escuelas primarias en la capital, foráneas,

al aire libre, escuelas técnicas y secundarias, habiéndose gastado en esas obras la suma de \$47,813.32 (Memoria SEP, 1929).

Así, el proyecto para el espacio escolar en la década de los años veinte del siglo XX, fue promovido por la SEP que, pese a una situación económica precaria, planteó proyectos innovadores para atender el incremento de la escolarización en un país que favorecía un gran proyecto de industrialización y urbanización. Como lo anota Carlos Ortega (2014, p. 200)

“en la medida que el sistema político pos-revolucionario se consolidó durante la primera mitad del siglo XX, tuvieron lugar nuevos proyectos para conformar una arquitectura escolar nacional en México sobre la base de orientaciones que podríamos denominar como técnico-sociales en materia de salud (eugenesia y profilaxis social), educación (escuela activa y educación socialista) y arquitectura (neocolonialismo, art decó y funcionalismo)”.

» Conclusiones

El impulso educativo de la década de 1920 en México tuvo en la SEP a la principal institución reguladora de un proyecto que, basado en la

pedagogía de la acción o el aprender haciendo, estuvo centrado en combatir el analfabetismo en el campo y la ciudad, fomentar actividades manuales y de bellas artes, promover actividades al aire libre y gradualmente adecuar y/o construir nuevas escuelas que disminuyeran el déficit de inmuebles escolares heredado del porfiriato. Desde el DPeH, un equipo interdisciplinario de maestros, pedagogos, arquitectos y médicos dictaron lineamientos para que los espacios escolares cumplieran con las necesidades educativas e higiénico-sanitarias de alumnos y maestros. Varias de estas directrices, expuestas en este artículo, son de gran actualidad y nos permiten comprender el vínculo pasado-presente al establecer una conexión del pasado educativo, de sus espacios, lineamientos sanitarios y normas de convivencia escolar con el actual contexto pandémico Covid-19. En el caso mexicano, la llamada *nueva normalidad* supone un gran impacto no solo en la forma como se habitará nuevamente el espacio escolar, sino en el comportamiento que se espera de alumnos y maestros, base de la vida escolar, cuando retornen a las aulas. Esto servirá para replantear las nuevas necesidades estrechamente vinculadas con la estructura de los espacios escolares, sus aulas, patios, sistemas de limpieza y sanitización de oficinas, áreas deportivas y de trabajo, etc.; así como el fomento de la *sana distancia* entre estudiantes y profesores que será efectiva en aulas suficientemente espaciosas y no sobrepobladas. Como sucedió desde 1882, nuevamente en el 2020, médicos, arquitectos, maestros, ingenieros, pedagogos, burócratas de la educación se plantean qué medidas de higiene y salud deben desplegarse en las escuelas para evitar el contagio de Covid-19 entre estudiantes de todos los niveles escolares. Con miras a proyectar el futuro, en el pasado como en la actualidad, el cuidado de la salud de la población mundial está en el centro de una serie de replantea-

mientos generales de los que no escapan el entorno educativo y sus espacios escolares. ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernal, M. y José, M. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. Áreas. *Revista Internacional De Ciencias Sociales*, (20), 171-182. Recuperado de <https://revistas.um.es/areas/article/view/144721>
- Britton, J. A. (1972). Moisés Sáenz: Nacionalista mexicano. *Historia Mexicana*, 22(1), 78-98.
- Carrillo, A. M. (1999). El inicio de la higiene escolar en México: Congreso Higiénico Pedagógico de 1882. *Revista Mexicana de Pediatría*, 66(2), 71-74.
- Chaoul Pereyra, M. E. (2012). La higiene escolar en la ciudad de México en los inicios del siglo XX. *Historia Mexicana*, LXII(1), 249-304.
- Domínguez M. C. (2010). *Una antología de José Vasconcelos*. CDMX: México, Fondo de Cultura Económica.
- Fell, C. (2000). *José Vasconcelos, Ulises criollo*. Edición crítica. CDMX: México: Fondo de Cultura Económica.
- Guichot, V. (2010). Bases pedagógicas de la escuela nueva. El progresismo de John Dewey. En C. Sanchidrián y J. R. Berrio (coords), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 179-199). Barcelona, España: Graó.
- Loyo, E. (1984). Lectura para el pueblo (1921-1940). *Historia Mexicana*, 33(3), 298-347.
- Loyo, E. (1991). Escuelas rurales Artículo 123 (1917-1940). *Historia Mexicana*, XL(2), 299-336.
- Luna, P. I. (2019). *Una escuela puede transformar al país: Origen, desarrollo y consolidación de la política pública de infraestructura educativa en México. 1944-1964* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México*. México DF, México: Universidad Iberoamericana.

- Menéndez, R. (2013). *Las escuelas primarias de la ciudad de México en la modernidad porfiriana*. México DF, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Meyer, Jean. (1992). México: Revolución y reconstrucción en los años veinte. En Bethel, L. *Historia de América Latina*, vol. 9, México América Central y el Caribe, c. 1870-1930 (pp.146-180). Barcelona, España: Crítica-Cambridge University Press.
- Moreno, P. (2010). El método Decroly. En C. Sanchidrián y J. R. Berrio (coords). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 225- 243). Barcelona, España: Graó.
- Ortega, C. (2012). Ciencia y revolución en la arquitectura escolar. Ciudad de México (1910-1920). *Ciencia y Desarrollo*, 38 (259), 39-42. Recuperado de <https://cyd.conacyt.gob.mx/archivo/259/articulos/ciencia-y-arquitectura.html>
- Ortega, C. (2014). *Arquitectura escolar en la ciudad de México, 1880-1920* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ortega, C. (2015). Historia Política de la Tecnología: una propuesta metodológica para la historia de la arquitectura escolar (Ciudad de México, 1880-1921). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, III(6), 159-180.
- Santa Ana, L. G. (2007). *Arquitectura escolar revolucionaria: de la Constitución a la construcción de Ciudad Universitaria* (Tesis de doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Schávelzon D. (1983). Vicente Mendiola = Escuelas al aire libre (1926-1927). *Traza. Temas de arquitectura y Urbanismo*, (5), 3.
- Staples, A. (2008). Primeros pasos de la higiene escolar decimonónica. En C. Agostoni (coord.), *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México, siglos XIX y XX* (pp. 17-42). México DF, México: UNAM-BUAP.
- Vasconcelos, J. (2011). *Obras Completas*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica Academia Mexicana de la Lengua. Recuperado de <http://www.academia.org.mx/academicos-1934/item/jose-manuel-puig-casauranc>.

FUENTES DOCUMENTALES

- [Fotografía de construcción de la escuela al aire libre, Tamaulipas, México 1924-1928]. (Ca. 1928). Archivo Casasola, Fototeca Nacional de México. https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fotografia%3A102800 Autorización para publicación de imagen. INAH. 5 de octubre, 2020. Oficio 401-3-3220. Expedientes INAH 01 004A-R.F.000211
- [Fotografía de escuela Álvaro Obregón, exterior, vista parcial, Ciudad de México, Distrito Federal, México]. (Ca. 1928). Archivo Casasola, Fototeca Nacional. https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fotografia%3A3468 Autorización para publicación de imagen. INAH. 5 de octubre, 2020. Oficio 401-3-3220. Expedientes INAH 01 004A-R.F.000211
- Memorias SEP, 1927-1930. Fondo Antiguo, Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F.
- Quintanilla, C. (1922, noviembre 30) Datos para crecimiento del niño mexicano. [Manuscrito]. 23-1-4-42 III 342/2. Archivo Histórico Secretaría de Educación Pública, México.



Rosalía Menéndez Martínez. Doctora en Historia por la Universidad Iberoamericana, México. Profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional. Imparte docencia en los niveles de licenciatura y posgrado. Líneas de investigación: historia de la educación, siglos XIX y XX; historia de los libros de texto; el espacio escolar, siglos XIX y principios del XX. Miembro de la Red de Investigación International Textbook Catalogue como parte del proyecto Global Textbook Resource Center, del George Eckert Institut, Braunschweig, Alemania. Dirección de tesis y proyectos de investigación. Ha publicado capítulos de libros, libros, artículos nacionales e internacionales. ORCID: 0000-0002-4952-0205
r_menindez@yahoo.com.mx



María Rosa Gudiño Cejudo. Doctora en Historia por El Colegio de México. Actualmente es profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco). Imparte docencia en nivel de licenciatura y posgrado. Realiza investigación con perspectiva histórica, en las líneas: educación en salud, el cine como instrumento educativo e historia de la educación. Obtuvo el Premio Francisco Javier Clavijero a mejor investigación en los premios INAH 2017 por su libro *Educación higiénica y cine de salud en México, 1925-1960*. Obtuvo la Rac-Aid-Grant que otorga el Rockefeller Archive Center para realizar una estancia de investigación en 2017. Es autora de libros, múltiples artículos científicos, de divulgación y capítulos de libro. ORCID: 0000-0002-1235-9665
mrgudino@upn.mx

Fusco, M. (2020). Retorno a la tradición en la escuela sin pasado. La Escuela Normal Superior de Córdoba (1941-1943): arquitectura, innovación y contradicciones. *A&P Continuidad*, 7(13), 50-61. doi: <https://doi.org/10.3530523626097v7i13.259>



Retorno a la tradición en la escuela sin pasado

La Escuela Normal Superior de Córdoba (1941-1943): arquitectura, innovación y contradicciones

Martín Fusco

Recibido: 22 de julio de 2020

Aceptado: 15 de octubre de 2020

Español

Durante el ciclo del sabattinismo en Córdoba (1936-1943) la obra gestionada por el gobierno provincial se convierte en un campo de experimentación proyectual, siendo el programa *escuela* el canal privilegiado para la promover la circulación de la arquitectura moderna en el medio local. Utilizado como instrumento de autorrepresentación del Estado en términos de eficiencia, el nuevo lenguaje se descarta en el proyecto del edificio que debería coronar la serie de establecimientos escolares modernistas iniciada en 1937: la Escuela Normal Superior de Córdoba, concebida como una institución de avanzada desde lo pedagógico. En este artículo se analiza tal aparente contradicción, interpretándola a través de lecturas entrecruzadas de los específicos objetos arquitectónicos y de las fuerzas que por fuera de la disciplina operan en su conformación. De esta manera, se alumbran facetas del programa ideológico-político modernizador del sabattinismo –del que la arquitectura escolar es expresión–, matizado por tensiones entre opuestos que se funden y permean el horizonte intelectual mediterráneo por ese tiempo: el interior tradicional y el litoral moderno –entre los que Córdoba actúa como frontera–, el federalismo comunal y el centralismo metropolitano avasallador, la educación liberadora del espíritu y la formación normalizadora de los individuos.

Palabras clave: arquitectura escolar, escuela normal, Estado, Córdoba.

English

Throughout Sabattini's Córdoba administration (1936-1943), public works -managed by the government of the province- turn into a field of project experimentation in which the *school* program becomes a privileged way of encouraging modern architecture in the local environment. As a means of state self-representation in terms of efficiency, the new style is discarded in the design of the building that should be the crowning work of a series of modernist schools developed since 1937: Escuela Normal Superior de Córdoba. From a pedagogical perspective, it is conceived as an educationally advanced institution. This article analyzes this apparent contradiction; it is interpreted through a cross-analysis that deals with the specific architectural objects and the non-disciplinary forces that take part in the project. In this way, there are aspects of Sabattini's ideological and political modernizing program (school architecture embodies part of it) that become clear. This program is nuanced by tensions between opposite factors that merge and permeate the intellectual landlocked outlook of that period: traditional inland and modern coastline –Córdoba in between acting as a border–, communal federalism and overwhelming metropolitan centralism, liberating education and normative education of individuals.

Key words: school architecture, normal school, state, Córdoba.

» Introducción

La Escuela Normal Superior de Córdoba (ENSC) y el Instituto Pedagógico (IP) se crean el 19 de setiembre de 1941, a través de la ley provincial N° 3944. En octubre de ese año el ejecutivo ofrece a Antonio Sobral la dirección del establecimiento, quien a su vez propone a Luz Viera Méndez para la vicedirección; ambos son designados en esos cargos a comienzos de marzo de 1942 (Díaz, 1997, p. 63). El 16 de marzo de 1942 la ENSC inicia el dictado de clases, y el 2 de junio se pone en funcionamiento el IP bajo la dirección de Saúl Taborda, funcionando provisoriamente en el moderno edificio de la escuela Presidente Sarmiento, inaugurado en 1940. En marzo de 1943 y en ocasión del inicio de la segunda cohorte, la institución se instala en el edificio que se ha proyectado y construido para tal fin, momento a partir del cual, según Viera Méndez, “la escuela sin pasado, va haciéndose día a día su propia y vivida historia”

(Sobral y Vieira Méndez, 1949, p. 189).

Las escuelas construidas durante el *sabattinismo*¹ han sido estudiadas en trabajos con diversos registros (Gallardo, 1982; Naselli, Guidi, Ghione y Sassi, 1986, 1998; Goytía y Foglia, 1990; Page, 1992; De la Rúa, Ortega, Civalero y Bettolli, 1998; Bettolli, 2007; Gremetieri y Shmidt, 2010), aunque solo Cattaneo (2015) engarza el proyecto para la ENSC dentro de la serie, advirtiendo sobre el radical cambio en el código lingüístico.

Si la escuela Presidente Sarmiento (Fig. 1) constituye el punto más alto de un proceso de construcción de escuelas comenzado en 1937 y caracterizado por la creciente impronta innovadora en términos tipológicos y expresivos, el edificio proyectado para la ENSC y el IP en 1941 (Fig. 2) podría suponer una suerte de detenimiento, o tal vez de retroceso, en el mencionado proceso de experimentación dentro de los cuerpos técnicos del Estado; un retorno

a la composición como método y a la figuración como recurso para dotar de carácter a la arquitectura. Este trabajo intenta esclarecer este fenómeno desde dos registros: insertándolo primero en un ciclo particular de la historia de Córdoba que revela las condiciones de su emergencia, y exponiendo luego el proyecto para, a través de lecturas de sus componentes, encontrar algunas claves que alumbren la contradicción –tal vez aparente– entre un programa pedagógico profundamente transformador y la arquitectura que será su sede.

» Comunalismo y educación primaria.

La fórmula innovadora del *sabattinismo*

La historia de la ENSC y el IP comienza, en realidad, en 1936, un año que en muchos sentidos significa para Córdoba el momento de inicio de un ciclo de transformación en clave modernizadora, por debajo de la cual puede leerse la continuidad de ciertas es-



Figura 1. Tapa y contratapa de cuaderno de distribución gratuita (1941). Izq.: Escuela Presidente. Irigoyen; Der.: Escuela Presidente. Sarmiento (Gentileza Arq. René Longoni). | Figura 2. Edificio de la Escuela Normal Superior de Córdoba, circa 1942 (Archivo de la Legislatura de Córdoba).

estructuras tradicionales que frecuentemente emergen, matizándola.

En febrero de 1936 se reúne el Primer Congreso de Maestros de Córdoba (PCMC), organizado por el comité provincial de la Confederación Nacional de Maestros. El objetivo del congreso es analizar la situación de la enseñanza en Córdoba desde diferentes perspectivas, entre las que se cuentan la relación entre la educación provincial y la educación nacional, las experiencias innovadoras en pedagogía, la formación del docente y la democratización del gobierno escolar y la estructura del sistema educativo provincial (*La Voz del Interior*, 1936).

Finalizado el evento, el PCMC elabora un documento en el que, partiendo de un diagnóstico de la situación, propone una serie de acciones que conducirían a una sustancial transformación de la educación en la provincia. Entre las más importantes, fundamentalmente en relación a este trabajo, los maestros de Córdoba rechazan de plano

la proyectada unificación de la educación primaria en todo el país, y proponen *federalizar* los programas educativos en la provincia adoptando los principios de la *Nueva educación*. Esta demanda viene acompañada de otra, la sanción de una ley provincial de educación que, partiendo del principio de la educación como función de la comunidad, garantice una enseñanza primaria gratuita, integral, activa, laica, mixta y obligatoria. A su vez, los congresistas instan al gobierno provincial a asumir la formación del magisterio de acuerdo a los avances de la pedagogía para ese tiempo y sugieren reeducar a los maestros en ejercicio. Finalmente, uno de sus despachos refiere específicamente a la edificación escolar, sobre la que especifica:

“El Primer Congreso de Maestros de la Provincia de Córdoba declara que la provincia necesita la construcción de locales de escuelas, de acuerdo a un plan orgánico de edificación escolar que atienda a los

últimos adelantos de la arquitectura en esta especialidad” (Fogolino, 2004, p. 66).

También en 1936 y contra toda previsión, Amadeo Sabattini asume la gobernación de Córdoba luego de ganar las elecciones en noviembre del año anterior, como corolario de un proceso electoral extrañamente legítimo en el contexto político del país (Tcach, 2009, p. 62). Continuator de la vertiente yrigoyenista dentro de la UCR y marcadamente intransigente, Sabattini diseña un programa ideológico-político cuyo objetivo es restituir para Córdoba la institucionalidad democrática que el país ha perdido desde 1930. Así, “el énfasis en el aspecto ético de la gestión pública, el reformismo social y el respeto por las normas democráticas diferencian claramente a Córdoba del resto del país” y se convierten en las bases de una transformación del Estado en el cual “los signos de modernización política y jurídica se multiplicaron” (Tcach, 1999, p. 39). La libertad como valor sobera-

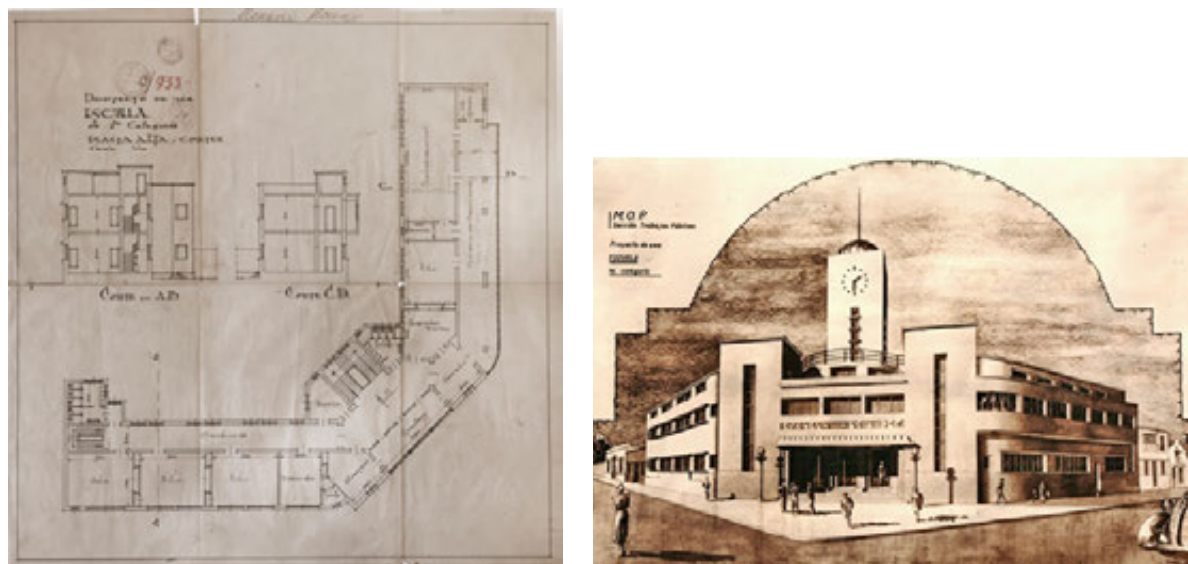


Figura 3. Escuela Mariano Moreno. Primer piso y perspectiva (Archivo de la Secretaría de Arquitectura de la Provincia de Córdoba).

no por el que el Estado debe velar se traduce, en el ideario sabattinista, en la férrea defensa de la autonomía provincial frente a un gobierno central que ha casi cancelado el régimen federal; tal autonomía se construye, entre otros, sobre dos pilares fundamentales: el “gobierno municipal” y el “fomento de la educación primaria” (Sabattini, 1936).

La promoción y la defensa de la autonomía política y administrativa de los municipios aparecen como la exacerbación del ideal de independencia del poder central, en tanto lleva la cuestión al territorio más acotado, a la escala más pequeña en la cual se constituye el Estado: la ciudad. En la interpretación de tal propuesta no puede eludirse un hilo que la conecta con el *comunalismo federalista* propuesto por Tabor- da, una “fórmula histórico-política para un país confederal” (Agüero y García, 2018) que con- juga elementos socializantes, antiliberalistas, anticapitalistas, anticlericales y tradicionalistas, sobre la que el filósofo viene reflexionando desde tiempo atrás y que publica justamente

en mayo de 1936 (Taborda, 1936, p. 2).

La obra de gobierno de Sabattini en relación al *fomento de la educación primaria* levanta el guante arrojado por el PCMC. En el campo legislativo desarrolla una estrategia ambigua que, tal vez para no confrontar directamente con el integrismo católico local, conducirá a que la gestión finalice sin haber sancionado una ley de educación común que sustituya el vacío legal sobre la materia en la provincia (Fogolino, 2004). Como contracara de lo antes dicho y en consonancia con lo demandado por el PCMC, la gestión de Sabattini crea más de 160 escuelas en la provincia, muchas de las cuales funcionarán en edificios nuevos contruidos a tal fin. Los proyectos se desarrollan en el Ministerio de Obras Públicas de la Provincia (MOP), concretamente en su Sección de Trabajos Públicos (STP) conducida por el Ing. Roberto Blanco y secundado por el Ing. Julio Barraco. En la ciudad de Córdoba se construye una serie de siete edificios con diversas escalas, el primero se inaugura en

julio de 1938, el último en mayo de 1940². La autoría de los proyectos no puede ser atribuida en ningún caso salvo en la escuela Presidente Sarmiento, cuyo legajo gráfico está firmado por Nicolás Juárez Cáceres, graduado como arquitecto en la Universidad Nacional de Córdoba e ingresado como empleado a la STP en 1938.

En los proyectos, que ocupan generalmente una parcela en esquina, es la planta el punto de partida para la configuración total del edificio. En su definición se leen dos registros que en ciertos puntos entran en tensión: por un lado, una lógica de composición ceñida al principio de la simetría a la cual se subordinan otros gestos –como la jerarquización del programa y la generación del plano a través de un complejo juego de formas elementales–; por otro, una lógica funcionalista, que pretende optimizar el uso del edificio como un artefacto eficiente según los requerimientos de la época. La forma exterior de las escuelas es la clara consecuencia de la elevación de la planta, en tanto la disposición de los volúmenes

transparenta el esquema de distribución funcional de manera directa. La matriz simétrica del plano también rige la entera composición de las fachadas, aunque en algunos casos se introduzcan elementos discordantes (Fig. 3). El aparato ornamental como determinante del carácter del edificio desaparece en estas obras, ahora son la escala, la disposición de los volúmenes y la relación entre lo opaco y lo transparente los elementos a los que se les ha confiado la cualidad comunicativa de la arquitectura. El juego ascendente de volúmenes sencillos parece señalar la presencia del Estado en el barrio, ya no como la autoridad sino como la institución que interviene en el tejido social para satisfacer sus necesidades y promover su mejoramiento. La total abstracción en términos expresivos le otorga a los edificios un carácter tan neutro que cancela la pretendida transparencia pregonada por el paradigma *Beaux Arts*; sin ninguna referencia a su destino escolar más allá del nombre escrito sobre el ingreso, la fachada revela, en todo caso, la premisa de eficiencia e higiene que bien vale tanto para una escuela como para un hospital. Solo la escuela Presidente Sarmiento –inaugurada en la transición de las dos gestiones sabattinistas y sede inicial de la ENSC– apela a un tipo vertical sustituyendo al claustro como esquema ordenador y eliminando definitivamente toda ambigüedad entre la lógica *Beaux Arts* y la más purista, abstracta y neutral arquitectura moderna (Liernur, 2001, p. 173), a favor de esta última.

» Un edificio para la escuela-universidad. Entre la revolución total y el retorno a la tradición

La gestión que Santiago Del Castillo inicia en mayo de 1940 como gobernador completa la parábola del sabattinismo, trunca con la revolución de junio de 1943. Atendiendo a los aún pendientes reclamos del PCMC y dispuesto a

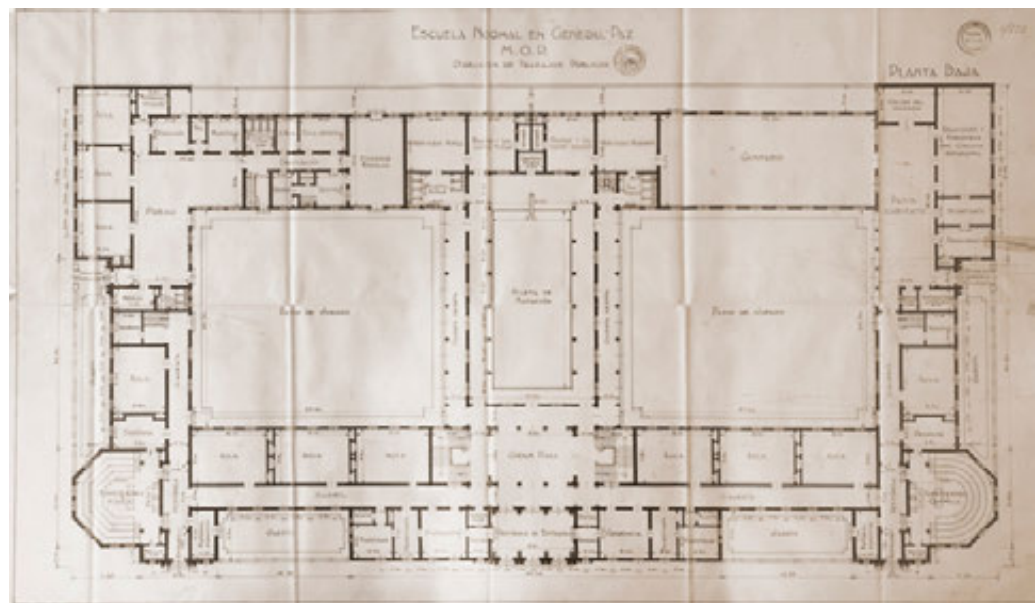


Figura 4. ENSC. Planta baja (Archivo de la Secretaría de Arquitectura de la Provincia de Córdoba).

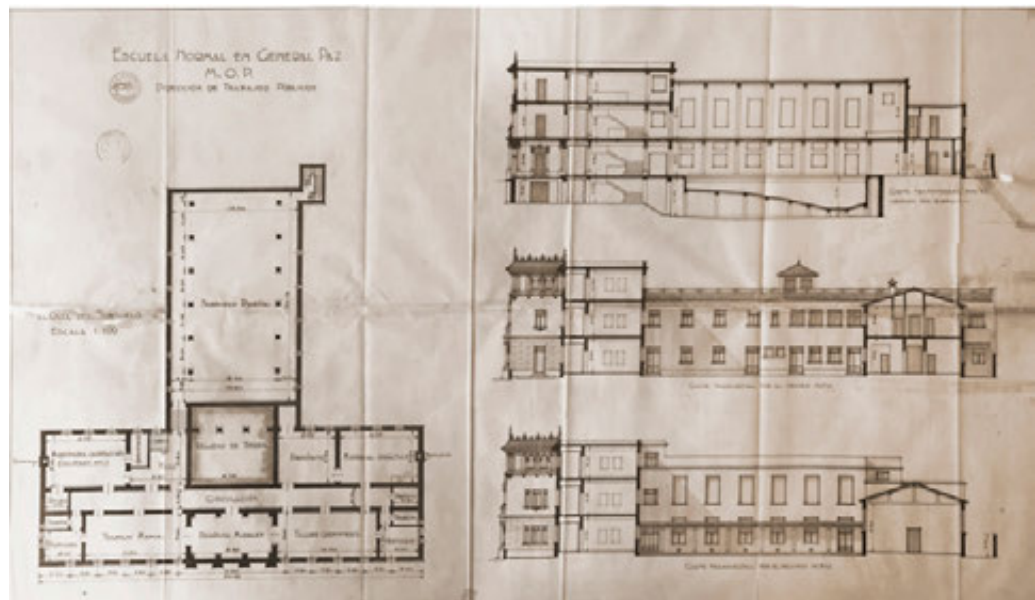


Figura 5. ENSC. Planta subsuelo y cortes transversales (Archivo de la Secretaría de Arquitectura de la Provincia de Córdoba).

ejecutar la transformación que Sabattini ha eludido en términos legislativos, el mismo gobernador –maestro normal además de abogado (Díaz, 1999, p. 66)– redacta un proyecto de Ley de instrucción primaria que envía a la Legislatura de Córdoba en agosto de 1940. En las consideraciones iniciales del proyecto establece

que tal educación será “obligatoria, gratuita, regional, democrática, nacionalista, de amplia solidaridad internacional, integral y de tendencia activa en lo posible” (Foglino, 2004, p. 103). Más allá del matizado escolanovismo al que refiere el final de la cita y una elusiva referencia a la cuestión religiosa, el proyecto de ley de Del

Castillo no tendrá tratamiento parlamentario. Así, el gobernador decide invertir los términos y encarar la cuestión de la renovación de la formación de los maestros cordobeses, para que luego sean estos los encargados de renovar el sistema educativo (Del Castillo, 1942); la creación de la ENSC y el IP al que referimos al comienzo de este trabajo son las concretas acciones en esa dirección.

La Voz del Interior define la medida como una “revolución total” en su *Editorial* del 14 de junio de 1941, resaltando el carácter transformador de ambas instituciones que en términos programáticos difícilmente puedan dissociarse. Sin embargo, como dijimos en la introducción de este trabajo, la arquitectura proyectada pasa alojarlas parece ir en la dirección contraria. El edificio de la ENSC ocupa la mitad de una manzana en Barrio General Paz³; si bien el lado norte de la parcela da sobre la arteria estructurante del sector (Bv. Unión, hoy Av. 24 de Setiembre), la fachada principal se desarrolla sobre la calle Viamonte, un antiguo eje de comunicación entre el barrio y el vecino San Vicente.

La obra –de subsuelo y tres plantas sobre el frente–, adquiere una escala palaciega que, a la vez que lo distingue del bajo tejido residencial del sector, expresa el abordaje novedoso de la formación del magisterio al que se le ha asignado un *estatus universitario*, en tanto la ENSC y el IP han sido creados para “[...] preparar maestros y profesores que en escuelas primarias y especiales impartan la educación común y especial; y asegurar el perfeccionamiento docente, la investigación científica y la difusión popular de la cultura” (Ley provincial N° 3944, Art. N°1). El funcionamiento de todos los cursos de la ENSC⁴ en una misma sede en que también se alojará el IP no es un inconveniente sino todo lo contrario, y tal asiento debe expresar el carácter de “casa de estudios superiores”, como insistentemente la designa el gobierno y sus propias autoridades (Sobral, 1942, p. 27).

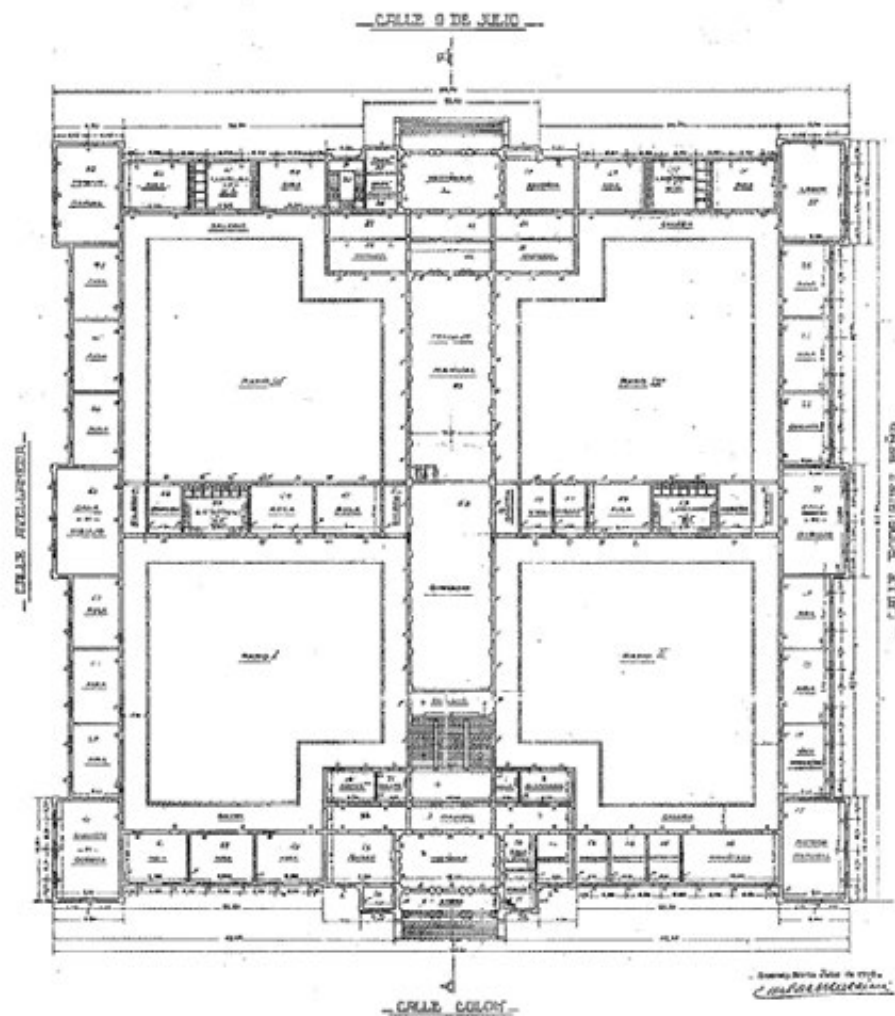


Figura 6. Escuela Normal Nacional de Córdoba Alejandro Carbo (1908). Planta baja (Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública, Ministerio de Hacienda y Finanzas Públicas).

En el proyecto, sobre un tipo de doble claustro se disponen las piezas principales del programa para configurar un partido cuyo *centro o point* es el núcleo conformado por la pileta cubierta y el salón de actos, superpuestos y colocados en el eje de simetría del plano. (Fig. 4). Sobre los extremos de la crujía que contiene el ingreso, dos espacios de planta poligonal –los anfiteatros– unidos por un largo corredor perpendicular al eje ingreso-vestíbulo-gran hall-pileta, hacen de contrapunto al conjunto central y se expresan claramente en la volumetría general. El ángulo noreste del edificio está ocupado por

los locales del museo escolar, con un ingreso independiente desde la calle⁵. En el ángulo sureste, los locales para el gimnasio y el Círculo de Estudiantes ocupan la planta baja, en torno a un patio cubierto que se replica en el primer piso en ambos cuerpos, como una suerte de tribuna hacia los patios principales. Las aulas –módulos rectangulares sin ninguna atención especial en relación a requerimientos ambientales más allá de la orientación al este– se disponen en hileras superpuestas en las tres plantas, abiertas hacia los patios interiores.

Sobre el muro de contrafrente, retirado de la lí-

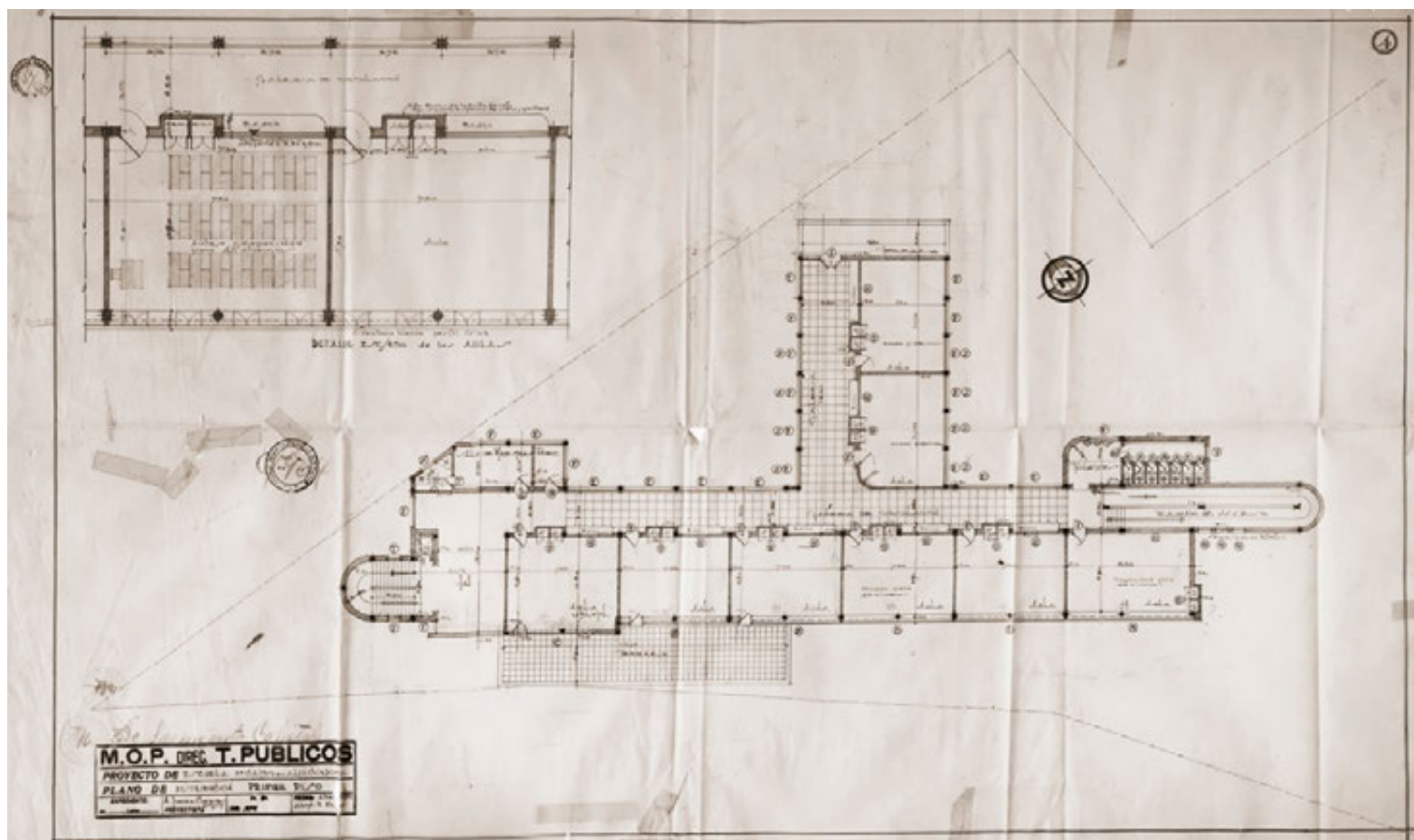


Figura 7. Escuela Presidente Sarmiento. Planta primer piso (Archivo de la Secretaría de Arquitectura de la Provincia de Córdoba).

nea medianera, se ubican alineadas en el primer piso las viviendas del director, portero y mayordomo. En el subsuelo se disponen talleres y máquinas, en el último piso aulas y gabinetes (Fig. 5). Los usos previstos que se señalan en los planos se modifican apenas el edificio es ocupado en 1943, aún en obras. Según declaran las autoridades del establecimiento, en las tres plantas se disponen las dependencias del Instituto Secundario y dos Departamentos del IP (Sobral y Vieira Méndez, 1949, p. 190), concebido este como el órgano que, asumiendo a la educación como objeto de investigación científica, debe promover tal actividad acompañándola con la transferencia de sus resultados a la sociedad. Los roles asignados al IP (Fogolino, 2004, p. 118)

lo convierten en un centro de avanzada en relación al desarrollo de la ciencia de la educación en el país; una lectura más atenta del proyecto permitiría aseverar que el edificio ejecutado es en realidad su sede más que el asiento de la ENSC, en tanto la mayor parte de su superficie está destinada a las funciones que la ley le asigna. En relación con esto y si se tiene en cuenta que el estudiante recién ingresaría en su específica formación de magisterio en el quinto año del plan de estudios inicial, y que se esperaba el efectivo egreso de los primeros maestros y profesores de educación primaria solo al cabo de transcurridos diez años —quienes protagonizarían la verdadera reforma educativa provincial, según el gobernador Del Castillo

(Fogolino, 2004, p. 146)—, es posible especular con que el proyecto estuviera pensado para duplicarse en los años inmediatamente posteriores, ocupando la manzana completa con un establecimiento primario de aplicación y asumiendo un esquema similar al del edificio de la Escuela Normal Nacional de Córdoba Alejandro Carbó (1908), de la cual pretendía ser, paradójicamente, la contracara en términos pedagógicos (Fig. 6). El procedimiento de proyectación, partiendo de un tipo largamente probado en el tema escuela y sometido a una simetría forzada, dista notablemente de la soluciones innovadoras ensayadas por Juárez Cáceres tanto en la escuela Presidente Sarmiento (Fig. 7) como en su proyecto para

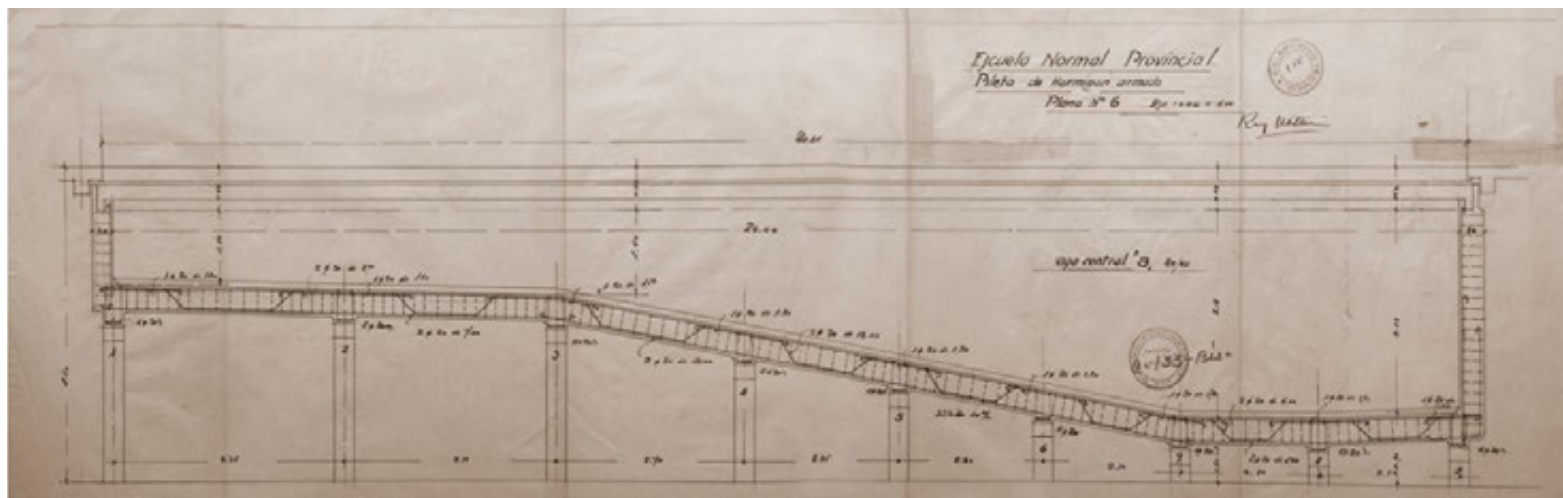


Figura 8. ENSC. Plano de la estructura de hormigón armado de la pilaeta (Archivo de la Secretaría de Arquitectura de la Provincia de Córdoba).

una escuela gestionada por el Jockey Club de Córdoba en Barrio Jardín Espinosa (diario *Los Principios*, 16 de mayo de 1941), a pesar de que se le ha atribuido el diseño de la planta (Bustamante, 1988, p. 49; Waisman, Bustamante y Ceballos, 1996, p. 109). Una distancia aun mayor se observa entre el proyecto de la ENSC y la experiencia a nivel del Estado nacional, si se tiene en cuenta lo que sigue. En 1940, la Dirección General de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas de la Nación (DGE-MOPN) elabora un documento –publicado en el N° 235 de la *Revista de Arquitectura* de julio de 1940⁶– en el que se establece una serie de pautas sobre la arquitectura escolar para la enseñanza media que el organismo ejecutará en el futuro inmediato. Sin que tenga un carácter normativo, la propuesta de la DGA-MOPN pretende unificar criterios para el diseño de los edificios en los cuales debe primar el principio de *racionalidad*. A partir de este concepto, en términos programáticos, la escuela media debe concebirse como un nodo cultural y deportivo a escala sectorial, al tiempo que, en términos tipológicos, se promueve el abandono de la composición *Beaux Arts* como método, descartando la simetría y los partidos claustrales. En su reemplazo, la opción por esquemas abiertos con

volúmenes de distintas proporciones –en los cuales alojar grupos de actividades de acuerdo a una estudiada zonificación funcional– es la recomendada, otorgándole al sector deportivo una nueva jerarquía. En relación a lo expresivo, se insta a “eliminar las decoraciones postizas” y optar por paramentos lisos y con amplios ventanales⁷.

Así, y si se exceptúa la importancia que en su programa se le otorga a la actividad deportiva, el proyecto para el ENSC de 1941 aparece desactualizado desde su gestación en relación al contemporáneo debate disciplinar que tiene centro en las oficinas técnicas del Estado nacional y en los círculos de profesionales de la arquitectura, aunque en este último haya representantes locales. La incorporación de una pilaeta cubierta y climatizada es entonces el gesto más innovador; incluso el diseño de la estructura de hormigón armado que la contiene es sumamente particular, ya que no apoya directamente en el terreno sino que está despegada de este y sostenida por columnas y vigas (Fig. 8). En el salón de actos que se ubica sobre la pilaeta, los pórticos estructurales no se ocultan, por el contrario, parecen ser los elementos que ritman el espacio generando paños entre los que se ubican grandes vanos verticales,

creando un ámbito luminoso y sumamente despojado. En el gimnasio, en cambio, la estructura de hormigón armado reproduce la forma de una cabriada de madera, pensada en este caso para sostener una losa a dos aguas cubierta de tejas. Más allá de esto, todos los interiores exhiben una espacialidad abstracta, despojada y deliberadamente buscada (Sobral y Vieira Méndez, 1949, p. 191) (Fig. 9), rasgos que se repiten incluso en las envolventes de los patios. Las tres fachadas exteriores, en cambio, se revisten de un aparato ornamental que reproduce el lenguaje de la arquitectura del primer Renacimiento español, combinándolas con ciertos elementos rigurosamente clásicos. El plateresco ya ha sido ensayado en Córdoba por Jaime Roca, y su obra parece ser la referencia más directa para el diseño de las envolventes de la ENSC. Incluso los retranqueos del plano para generar jardines y destacar volúmenes articulando la línea de edificación (Fig. 10), si bien se han usado en los proyectos para las escuelas Pte. Irigoyen y Pte. Rivadavia, pueden leerse como la reproducción de la solución que Roca proyecta para el restituir en 1927 la fachada lateral del Colegio Nacional de Monserrat (Gnemmi Bohogú, 2017), quebrada a partir de la amputación del tercer claustro de



Figura 9. ENSC, interiores. Arriba: vista del salón de actos. Al centro: vista de la pileta cubierta (Biblioteca de la Escuela Normal Superior Agustín G. Agulla) Abajo: vista del gimnasio durante la construcción (Archivo de la Legislatura de Córdoba).



Figura 10. ENSC. Vista de la fachada sobre calle 25 de Mayo. (Archivo de la Legislatura de Córdoba).

los jesuitas.

El abandono de la abstracción modernista que han asumido los técnicos de la STP para la arquitectura escolar hasta el momento y el retorno a las formas de la tradición hispánica no puede explicarse solamente porque el “gusto popular había cambiado” (Waisman, Bustamante y Ceballos, 1996, p. 109) o por “las presiones del público y los medios de comunicación” (Goitía y Foglia, 1990, p. 114). Lo que en principio podría entenderse como una regresión a la manera de proyectar las escuelas normales a comienzos de la década de 1930 –caracterizada por una vuelta a esquemas rígidos que en contadas ocasiones adoptaron las formas de la arquitectura colonial (Gremietieri y Shmidt, 2010, p. 128)⁸– cobra en realidad mucho más sentido si se relaciona el mencionado giro con, paradójicamente, el carácter innovador del enfoque pedagógico traducido en el plan de estudios de la ENSC y el IP. Efectivamente este se desmarca de las dos tendencias que se han consolidado en el país a lo largo de la década de 1930: el normalismo positivista, centralista y homogeneizante, ahora teñido de un autoritarismo lindante con el fascismo y cargado de una creciente violencia simbólica, por un lado; y una corriente espiritualista-nacionalista-autoritaria contraria a la tradición laica de la educación pública argentina, que terminaría identificando a la nación con el catolicismo, por otro (Puiggrós, 1992, p. 78).

El camino alternativo iniciado en Córdoba es el de una pedagogía espiritualista, amarrada a las especificidades de los conflictos propios del tiempo y el lugar, y que tiende a formar maestros que actúen como intérpretes de las necesidades de las comunas de las que forman parte y sean capaces de fomentar y estimular las potencias creadoras de sus miembros. Es sin dudas el pensamiento de Saúl Taborda el que atraviesa tal concepción, expresado fundamentalmente en sus *Investigaciones Pedagógicas*

(cuatro tomos escritos a comienzos de la década de 1930) y en otros numerosos escritos, tales como el artículo Sarmiento y el ideal pedagógico (1938, p. 17), en cual dice:

En tanto participa de la vida de una cultura, la educación está sujeta a la ley del espíritu. Entendemos por espíritu la actividad que procura claridad sobre las cosas que nos rodean mediante un sistema de relaciones ganadas por la observación, la distinción, la comparación y el análisis. Esa actividad supone una memoria, la memoria de las relaciones ya obtenidas, la memoria que nos trae –de *tradere*, de donde *tradición*– esas relaciones, y la *revolución*, esto es, la actitud con la que el espíritu vuelve sobre una relación adquirida y la convierte en un nuevo problema. Consiste pues en un *movimiento* decantador que va perpetuamente de la tradición a la revolución (Énfasis del autor).

Tal apelación a la tradición como el sustento en el que se fundamenta un programa educativo de matriz humanista justifica de por sí la creación de un contenedor *tradicional* en el cual desenvolverse, opción que para la época es, en términos disciplinares, el conjunto de lenguajes reunidos bajo el rótulo de *neocolonial* (Lienur, 2008, p. 91). Taborda (2010, p. 241), a quien el gobernador Del Castillo ha definitivamente confiado el sistema educativo de la provincia, va incluso más allá, cuando escribe en 1944:

Actualmente gana la calle la arquitectura ceñida a la utilidad y la renta [...] La higiene, esto es la limpieza y la comodidad, entran en el cálculo del rinde. Suprime los patios, y donde los hace, son patios de ilusión. Las edificaciones públicas se ajustan también al novísimo módulo. Hasta las escuelas, que ganan en pisos y

en escaleras lo que pierden en amplitud y en jardines, como acontece con la que está ubicada en la rasante de la vereda de la bajada Sáenz Peña⁹.

No se trata ya de construcciones con patios solares. Ni cordobeses ni sevillanos. Ni que recuerden los lares ni que evoquen los viejos jardines adunados al arte. El frío racionalismo aísla al hombre en los cubos de mampostería ideados por una geometría implacable. Crea para el hombre una máquina más después que la técnica ha hecho del hombre una máquina más. [...]

Yo admiro esas obras. Las admiro porque admito que con ellas adviene un extraordinario acrecentamiento de elementos que pueden estar al servicio de las potencias creadoras. [...] Pero confieso que tengo aversión a habitarlas. Lo confieso porque, por lo mismo que no creo que este estado de ánimo rece únicamente conmigo, tengo derecho a hacer de su situación subjetiva el fundamento de todo un alegato. Yo soy un hombre que llevo un espacio espiritual, que es el espacio espiritual del linaje al que pertenezco, y abrigo la convicción de que en función de ese espacio mi humanidad tiene dimensiones que ni se sujetan, ni se sujetarán nunca, ni a la geometría ni al sistema métrico decimal. Suelo llamarle facúndico.

La extensión de la cita se justifica en tanto expresa claramente la aversión de Taborda hacia la *maquinolatría* del modernismo, fundada en su convicción acerca de la existencia de un *espacio espiritual en Córdoba* que se ancla en una tradición hispano-americana, y que no puede traducirse en el espacio físico a través del paradigma de la arquitectura moderna.

» Apuntes al cierre

La singularidad del edificio de la ENSC y el IP

en relación al resto de la producción arquitectónica estatal durante el sabattinismo obedece, según nuestra consideración, mucho más a la impronta humanista, americanista, regionalista de su programa pedagógico –teñido por la apelación tabordiana al *genio nativo*– que a un relativo cambio en el gusto de la opinión pública. Imbuida del espíritu reformista del 18 –o tal vez parte de aquel proyecto aun inacabado–, la escuela-universidad es tan *fuera de serie* en su innovador programa pedagógico que su sede no debe ni puede incluirse en la serie de edificios modernistas que el Estado provincial ha construido y sigue construyendo desde 1937.

Así, y sin que ello implique renunciar a ciertas innovaciones propias de la arquitectura moderna en términos de higiene, la “escuela sin pasado” se instala en un edificio cuyo carácter remite con precisión a un tiempo pretérito: aquel en el cual sobre el linaje hispánico se ha forjado un *ser argentino*. En una línea de pensamiento que une a Sabattini con Taborda (Tcach, 1994) es precisamente el interior del país –*el campo y las comunas*– el reservorio de las tradiciones de la nación frente al cosmopolitismo del litoral, entendiendo a la tradición como el soporte sobre el que se puede (y se debe) construir una transformación en términos modernizadores. El engranaje técnico-burocrático del Estado (ingenieros, arquitectos, dibujantes de la STP-MOP) se subordina a este pensamiento para proyectar un edificio que lo represente, cancelando la emergencia de cualquier expresión individual.

Abordar los espacios educativos para el presente como un problema complejo implica, entre otras cosas, reconocer su dimensión histórica. La experiencia de la ENSC y el proyecto para su sede analizados en este trabajo puede contribuir a arrojar luz sobre la cuestión, partiendo tal vez de uno de los hilos que ha conducido el estudio: al convertirse la arquitectura en parte de un programa pedagógico –o sea

cuando el edificio es uno de los *instrumentos para enseñar*– su dimensión simbólica tiende a exacerbarse y se impone por sobre las demás, desplazando a los componentes funcionales y materiales a un plano menor, y desarticulados de aquella. En este nudo conflictivo se atan otros dilemas, como las ventajas y desventajas que ofrece la simultaneidad en la gestación de una experiencia pedagógica y la arquitectura que la contendrá, atendiendo a cuestiones de experimentación, adaptación, apropiación; las relaciones problemáticas –signadas por contradicciones o desfases temporales– entre el Estado nacional y el Estado provincial en el uso de la arquitectura escolar como forma de autorrepresentación; o las distorsiones –o anacronismos– ocurridas en el específico campo profesional cuando la presunta autonomía de la disciplina es tensada por otro campo intelectual, la pedagogía en este caso.

La revolución de junio de 1943 señala una primera inflexión en la historia de la ENSC y el IP, cuando sus directores son desplazados y modificados los planes de estudio. En 1946, el gobernador Argentino Autcher decreta la imposición del nombre Dr. Agustín Garzón Agulla al establecimiento, homenajeando al más férreo opositor al sabattinismo dentro de la UCR. La experiencia inicial –liberadora en el más amplio sentido– se diluye sin remedio a partir de allí. Emblema del federalismo y el laicismo que el Estado provincial esgrime a partir 1936 en Córdoba, la ENSC se irá desdibujando al promediar la década de 1940, cercada por el marcado centralismo del gobierno nacional (Philp, 1998, p. 51) y el dogmatismo del nacionalismo católico provincial (Roitenburd, 2000, p. 210). ●

NOTAS

1 - En este artículo, el término *sabattinismo* designa al periodo comprendido entre 1936 y 1943 en la provincia de Córdoba, en el que se suceden las gobernaciones de Amadeo Sabattini (1936-1940) y Santiago Del Castillo (1940-1943), electos por la Unión Cívica Radical.

2 - Las escuelas Mariano Moreno y Alejo Carmen Guzmán se inauguran en 1938, las escuelas Presidente Irigoyen, y Presidente Rivadavia en 1939, las escuelas Presidente Sáenz Peña, Adolfo Saldías y Presidente Sarmiento en 1940.

3 - Las siete escuelas a las que hemos referido se construyen en las unidades barriales que rodean al casco fundacional de la ciudad, separadas de este por barreras físicas en la mayoría de los casos. Barrio General Paz era el único núcleo barrial que no había sido dotado de un edificio escolar entre 1938 y 1940.

4 - La formación normal cobra el rango de un estudio superior impartido por la ENSC; los tres Cursos del Instituto Normal (para Maestro, para Profesor y para Maestro Especial) son la continuación de un ciclo secundario común –a cargo del Instituto Secundario–, otorgando simultáneamente el título de Bachiller y de Maestro Normal o de Profesor Normal en Enseñanza Primaria.

5 - En el proyecto inicial, esos espacios estaban destinados al jardín de infantes, de ahí su ingreso independiente y alejado del principal, y su aislamiento del resto del edificio. Soluciones idénticas (un edificio dentro del otro) se habían ensayado en las escuelas Mariano Moreno y Pte. Irigoyen.

6 - El artículo lleva por título *Racionalización de edificios para la enseñanza secundaria. Estudios realizados por la Dirección General de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas de la Nación*. En él se incluyen planos, perspectivas y fotografías de maqueta de una suerte de prototipo de escuela normal proyectada de acuerdo a los criterios propuestos.

7 - Las escuelas normales en Lomas de Zamora, prov. de Buenos Aires (1940), en Santa Rosa, prov. de La Pampa (1942), en Chivilcoy, prov. de Buenos Aires (1944), en San Rafael, prov. de Mendoza (1941) son

algunos edificios proyectados de acuerdo a los mencionados criterios.

8 - Las escuelas normales de Humahuaca, prov. de Jujuy (1930) y de Santa Fe, prov. de Santa Fe (1933) dan cuenta de este fenómeno.

9 - Taborda se refiere a la escuela Pte. Sarmiento, en la cual han funcionado la ENSC y el IP hasta el traslado a su propio edificio en 1943.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüero, A. C. y García, D. (2018). Saúl Taborda y el comunismo; una fórmula histórico-política para un país confederal. En C. Altamirano y A. Gorelik (Ed.), *La Argentina como problema. Temas, visiones y pasiones del siglo XX* (pp. 113-125). Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Bettolli, M. (2007, febrero 17). Histórica manifestación cultural. Las escuelas de Sabattini. *La Voz del Interior* (Arquitectura), pp. 4-5.
- Bustamante, J. (1988). La obra del Arq. Nicolás Juárez Cáceres en Córdoba. *D.A.N.A.*, 26, 43-51.
- Cattaneo, D. A. (2015). *La arquitectura escolar con instrumento del Estado. Contrapuntos Nación-provincias en la década de 1930*. Recuperado de https://rephip.unr.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/2133/5380/Tesis_Daniela%20en%20Repositorio.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- De La Rúa, B., Ortega, A., Cívallero, R. y Bettolli, M. (1998). Modernidad y tradición en la arquitectura de Córdoba 1940-1955. *Cuadernos del Sur*, 3, 74-83.
- Del Castillo, S. (1942, marzo 3). Son Educadores. *La Voz del Interior*, pp. 4.
- Díaz, S. (1997). La escuela estatal primaria y normal de Córdoba 1936-1943. Antecedentes, ideas e innovaciones. En J. Barón (Coord.), *La educación en Córdoba Siglo XX. Tomo I* (pp. 25-68). Córdoba, Argentina: Ediciones Del Copista.
- Díaz, S. (1999). 1940/1943. Un maestro en el poder. En R. Capellupo (Coord.), *Aproximaciones al Gobernador Del Castillo* (pp. 59-66). Córdoba, Argentina: Gobierno de la Provincia de Córdoba.
- Foglino, A. (2004). *La Escuela Normal Superior de Córdoba (1941-1947). Apuntes para una historia de*

reforma interrumpida (Trabajo final de Licenciatura en Ciencias de la Educación, inédito). Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

· Gallardo, R. (1982). Historia de la arquitectura de Córdoba, desde el prehispánico hasta el siglo XX. *Nuestra Arquitectura*, 519, 42-56.

· Gnemmi Bohohú, H. (2017). *Muros que enseñan, y muestran, sugieren, recuerdan. El edificio del Colegio Nacional de Monserrat en Córdoba, Argentina*. Córdoba, Argentina: Brujas.

· Gremetieri, F. y Shmidt, C. (2010). *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina. 1600- 1975*. Buenos Aires, Argentina: Pamplatina.

· Goytía, N. y Foglia, M. E. (1990). *Procesos de Modernización en Córdoba*. Córdoba, Argentina: Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad Nacional de Córdoba. Inicia esta noche sus deliberaciones el Primer Congreso de Maestros de la Provincia (1936, febrero 26). *La Voz del Interior*, p. 4.

· Ley N° 3944 (1941, setiembre 26). *Créase la Escuela Normal Superior de Córdoba*. Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba. Córdoba, Argentina.

· Liernur, F. (2001). *Arquitectura en la Argentina del siglo XX. La construcción de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo Nacional de las Artes.

· Liernur, F. (2008). *Trazas de futuro. Episodios de la cultura arquitectónica de la modernidad en América Latina*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.

· Naselli, C., Guidi, F., Guione, R. y Sassi, T. (1986). Las arquitecturas modernas de Córdoba entre los años 1929/1961. *Summa*, 230, 35-41.

· Naselli, C., Guidi, F., Guione, R. y Sassi, T. (1998). La arquitectura del Movimiento Moderno en Córdoba entre 1930 y 1970. *MW*, 1, 63-72.

· Page, C. (1992, marzo 18). Las Escuelas de Sabattini. *La Voz del Interior* (Arquitectura), pp. 2-3.

· Philp, M. (1998). *En nombre de Córdoba. Sabattinistas y peronistas: estrategias políticas en la construcción del Estado*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.

· Puiggrós, A. (1992) (Dir.). *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo III*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.

- Roitenburd, S. (2000). *Nacionalismo Católico Córdoba (1862-1943). Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. Córdoba, Argentina: Freyre Editor.
- Sabattini, A. (1936). Primer mensaje del Gobernador Amadeo Sabattini a la Honorable Asamblea Legislativa de Córdoba, 17 de mayo de 1937. En N. Neder (Comp.) (1992), *Amadeo Sabattini. Centenario de su nacimiento. 1892 - 29 de mayo - 1992* (pp. 37-50). Córdoba, Argentina: Comité Central de la UCR - Provincia de Córdoba.
- Sobral, A. (1942). Discurso de inauguración de las actividades de la ENSC. *Educación. Revista de Pedagogía*, 1. 27-28.
- Sobral, A. y Vieira Méndez, L. (1949). *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro. El ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba*. Santa Fe, Argentina: Editorial Castellví.
- Taborda, S. (1936). Temario del comunismo federalista. *Facundo (Crítica y polémica)*, IV, 2-5.
- Taborda, S. (1938). Sarmiento y el ideal pedagógico. *Facundo (Crítica y polémica)*, V, 12-23.
- Taborda, S. (2011). Córdoba o la concepción etnopolítica de la ciudad. En M. Rodeiro (Comp.), *Saúl Taborda. Escritos políticos 1934-1944. Escritos póstumos* (pp. 222-261) Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Tcach, C. (1994). Iconoclastas americanos: Saúl Taborda y Amadeo Sabattini. *Estudios*, 1, 11-20.
- Tcach, C. (1999). *Amadeo Sabattini. La nación y la isla*. Buenos Aires, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tcach, C. (2009). Un parto frustrado: La intervención federal a Córdoba (1936-1937). En D. Macor y S. Piazzesi (Ed.), *Territorios de la política argentina. Córdoba y Santa Fe. 1930-1945* (pp. 61-86). Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Una Escuela levantará el Jockey Club (1941, mayo 16). *Los Principios*, p. 8.
- Waisman, M; Bustamante, J. y Ceballos, G. (1996). *Córdoba, Argentina. Guía de Arquitectura*. Sevilla, España: Junta de Andalucía.

Agradecimientos:

El artículo constituye un avance del proyecto de investigación en curso, dirigido por el autor y financiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (Código de proyecto: 33620180100814CB).



Martín Fusco. Arquitecto y Magister en Conservación y Rehabilitación del Patrimonio Arquitectónico por la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Actualmente, cursa el Doctorado en Arquitectura de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Profesor Titular Regular (FAUD-UNC). Director del Instituto de Investigación en Conservación del Patrimonio Arquitectónico y Urbano (FAUD-UNC). Docente-investigador Categoría II del Programa de Incentivos SPU Ministerio de Educación de la Nación. ORCID: 0000-0002-5518-1887
martinfusco@unc.edu.ar

Peláez Iglesias, A. (2020). El aula como mobiliario. Estrategias modernas para un escenario escolar contemporáneo. *A&P Continuidad*, 7(13), 62-71. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.275>



El aula como mobiliario

Estrategias modernas para un escenario escolar contemporáneo

Alfredo Peláez Iglesias

Español

El *Aula Integral* del Ministerio de Obras Públicas de Uruguay es un proyecto desarrollado por Hugo Rodríguez Juanotena en colaboración con Gonzalo Rodríguez Orozco (1930-2016). Tuvo varias versiones a partir de 1955 hasta principios de 1970 y renovó el escenario de la escuela primaria uruguaya, para un nuevo currículo basado en los principios de la Escuela Nueva. El *Aula Integral* concentra los espacios pedagógicos, que antes estaban dispersos en la escuela, en una unidad repetible, capaz de dar forma en su agregación a casi todo el edificio escolar. Más que declarar la obsolescencia de este proyecto a la luz de los cambios pedagógicos, tecnológicos y en la cultura arquitectónica actual, este artículo ofrece una interpretación de la vigencia de sus estrategias proyectuales, haciendo foco en la conformación del espacio interior, aportando a la reflexión sobre la arquitectura escolar contemporánea. Se argumentará que este concepto de escenario escolar propone modos de uso flexibles convergentes con algunas formas actuales de enseñanza y aprendizaje, poniendo de relieve la libertad de los niños y los maestros para adaptar y transformar el espacio de múltiples formas, a partir de una relación estrecha entre arquitectura y mobiliario.

Palabras clave: Aula Integral, mobiliario, aprendizaje por proyectos, arquitectura escolar, espacio interior.

Recibido: 03 de agosto de 2020

Aceptado: 10 de octubre de 2020

English

The *Comprehensive Classroom* of the Ministry of Public Works of Uruguay is a project developed by Hugo Rodríguez Juanotena in collaboration with Gonzalo Rodríguez Orozco (1930-2016). It had various versions from 1955 to the early 1970s; they renovated the Uruguayan elementary school setting which was conceived for a new curriculum based on the New School principles. The *Comprehensive Classroom* concentrated the pedagogical spaces -which had previously been dispersed- in a repeatable unit capable of shaping -through its aggregation- almost the entire school building. Rather than declaring the obsolescence of this project in light of changes in not only the contemporary, pedagogical and technological features but also the current architectural culture; this article introduces an interpretation of the validity of design strategies by focusing on the conformation of the interior space as well as contributing to the reflection on contemporary school architecture. The argument is that the concept of school setting proposes flexible uses, which, in turn, converge with some present of teaching and learning processes. The freedom of children and teachers to adapt and transform the space in multiple ways by means of a close relationship between architecture and furniture is highlighted.

Key words: Comprehensive Classroom, furniture, project based learning, school architecture, interior space.

» Introducción

El *Aula Integral*¹ del Ministerio de Obras Públicas de Uruguay es un proyecto desarrollado por Hugo Rodríguez Juanotena (1923-2012) en colaboración con Gonzalo Rodríguez Orozco (1930-2016)², que tuvo varias versiones a partir de 1955 hasta principios de 1970. El *Aula Integral* renovó el escenario de la escuela primaria uruguaya al concentrar los espacios pedagógicos que antes estaban dispersos en la escuela, en una unidad repetible capaz de dar forma en su agregación a casi todo el edificio escolar, apenas acompañada por un pabellón anexo de administración.

Este proyecto puede asociarse a los requerimientos del movimiento de la Escuela Nueva, donde pueden agruparse una serie de experiencias, métodos e ideas heterogéneas y a veces contradictorias, en torno a la renovación de la educación a partir de la reconsideración del niño, sus actividades e intereses,

como sujeto central de la escuela (Caruso, 2001). Estas ideas se encuentran presentes en el Programa para escuelas urbanas de 1957, al incorporar la expresión creadora y la experimentación científica como actividades fundamentales en el aula (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, 1969). Basado en los aportes de educadores como Julio Castro³, Jesualdo Sosa⁴ y Clemente Estable⁵, o John Dewey y Célestine Freinet, este programa es el resultado de un proceso de debate de incorporación de las ideas educativas renovadoras en el país desde mediados de los años veinte (Jorge, 1942; Castro, 2007)⁶.

Autosuficiente y de generosas dimensiones, el *Aula Integral* contiene áreas dedicadas a actividades manuales e intelectuales, de recreación y experimentación (taller, salón, patio, jardín y servicios higiénicos), definida por cerramientos móviles o transparentes (pizarrones tabiques de desplazamiento inte-

rior-exterior), con acceso directo de los niños, sin corredor interno específico (Peláez, 2018). Se trata de una unidad espacial conformada por una secuencia de subespacios diferenciados, desde el exterior al interior. Los servicios higiénicos se colocan como una unidad anexa al cuerpo principal sobre la cara sur, en las primeras versiones, incorporándose paulatinamente al interior en cada modificación posterior. El taller, que ocupa el área antes destinada a circulación, es una zona dedicada a trabajos prácticos y a guardarropas, conformada con mobiliario fijo y móvil, sobre la cara sur del aula, con amplias ventanas hacia el exterior. El salón común se encuentra limitado por un amplio ventanal al norte y lateralmente por tabiques-pizarrón móviles, desplazables completamente hacia el aula-patio (Fig. 1). Este espacio exterior se acompaña, en las primeras versiones, por un área de jardín experimental (Fig. 2).

El Aula Integral retoma los ensayos de arquitectura escolar realizados en el periodo de entreguerras en el siglo XX, tanto a nivel internacional como local, como ser la construcción en pabellones horizontales, la expansión al aire libre por motivos higiénicos y pedagógicos (Châtelet, Lerch y Luc, 2003), canonizados por Alfred Roth (1950) a principios de los años 50. Pueden citarse los edificios proyectados por Neutra o Kump y Falk en California, Perkins, Will, Wheeler, Saarinen y Saarinen en Crow Island, Illinois, o las escuelas experimentales de Scasso en la periferia de Montevideo. De la misma forma, como hemos discutido en otro trabajo (Peláez, 2018), el Aula Integral incorpora elementos de la experiencia de posguerra inglesa y estadounidense en arquitectura escolar (Kozlovsky, 2016; Ogata, 2013) con la sistematización de los edificios a partir del aula autocontenida y la supresión de las áreas específicas de circulación (Peláez, 2018), siguiendo especialmente los ensayos de Eberle M. Smith (1953) en las afueras de Detroit, a principio de 1950 con aulas sin corredor. Si bien la implementación y resultados concretos de este proyecto en los años cincuenta y sesenta en Uruguay estuvo muy condicionado⁷ por la crisis económica y los vaivenes políticos (Peláez, 2018), el Aula Integral del Ministerio de Obras Públicas puede considerarse una experiencia inconclusa, de alta calidad de proyecto, con potencial para ser re-construida a partir de una mirada actual. Más que declarar la obsolescencia de este proyecto de arquitectura moderna del siglo XX a la luz de los cambios pedagógicos, tecnológicos y en la cultura arquitectónica contemporáneos (Barrán Casas, 2008, pp.63-64), es posible ofrecer una interpretación de la vigencia de sus estrategias proyectuales, haciendo foco en la conformación del espacio interior, que por su carácter autocontenido se expresa como un microcosmos de la



Figura 1. Perspectiva interior del Aula Integral versión A, 1956. Fuente: dibujo del autor.

escuela. Si bien es cierto que la complejidad de los escenarios escolares trasciende el ámbito del espacio interior del aula, se entiende importante centrar la discusión en torno a este punto, considerando también que este tema muchas veces puede quedar relegado a un segundo plano en los debates sobre los edificios escolares. En particular, se busca observar el vínculo entre el mobiliario y la arquitectura, por ser donde se ponen de manifiesto con más claridad las demandas pedagógicas, considerando a estos objetos como interfaces entre las personas, las actividades y la arquitectura (Bonsiepe, 2005).

Es así que este artículo pretende discutir la actualidad y vigencia de las estrategias del proyecto de espacio interior del Aula Integral del Ministerio de Obras Públicas, aportando a la reflexión sobre la arquitectura escolar contemporánea. Se argumentará que este concepto de escenario escolar propone modos de uso flexibles, convergentes con algunas de las líneas más relevantes de la pedagogía contemporánea, a partir de la adaptación y transformación del espacio por parte del usuario, colocándolo en un rol activo.

La referencia al mobiliario se explica por el papel privilegiado que se le otorga al mueble como conformador de espacio. Así como los cerramientos son móviles o se encuentran definidos por muebles, estos objetos tienen el potencial de realizar múltiples apropiaciones del aula, gracias a la amplitud del escenario.

El texto se estructura en seis secciones. Se abordarán algunas de las expresiones relevantes del pensamiento pedagógico actual, en torno al aprendizaje por proyectos, y sus implicaciones en la arquitectura escolar contemporánea, para luego confrontarlas con tres estrategias de proyecto del Aula Integral referentes al espacio interior. Finalmente, se ofrecerán a modo de cierre, consideraciones sobre la discusión realizada.

Se ha seleccionado como referencia para este trabajo la primera versión del Aula Integral, por entender que se encuentran en ella con mayor claridad sus principales valores o aportes proyectuales al escenario escolar. En función del estado actual de los edificios y la conservación de los planos originales, se optó por redibujar la arquitectura en nuevos geométricos y perspectivas.

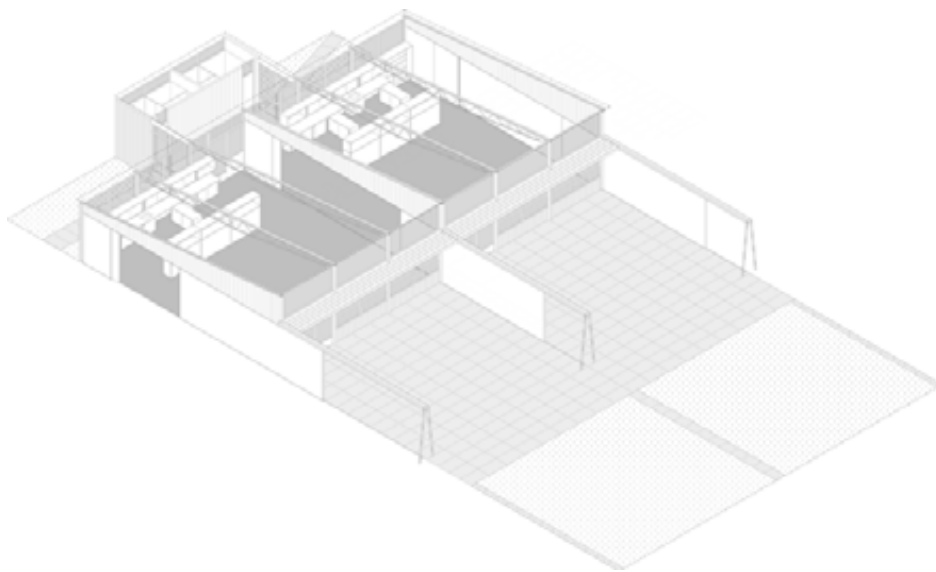


Figura 2. Axonométrica del Aula Integral, versión A. Fuente: dibujo del autor.

» Algunas líneas pedagógicas

La promoción de la autonomía de los estudiantes se presenta como uno de los factores de mayor incidencia en la pedagogía contemporánea. A través de la implementación de la diversidad de modos y escenarios, fundados en el reconocimiento de una cultura de características múltiples, mestizas o heterogéneas (Caruso y Dussel, 1998), la autonomía se persigue a través de un “aprendizaje basado en proyectos” (*Project-based learning*), dando continuidad a ideas y experiencias vinculadas a la Escuela Nueva en el siglo XX (Knoll, 1997). Más que de una enseñanza edificada sobre lecciones de disciplinas estancas, se trata de fomentar la *construcción* del conocimiento por el estudiante a través de la exploración y la investigación individual o en equipos, atravesando transversalmente el currículo escolar con un proyecto, ejercitando las relaciones interpersonales y la capacidad crítica en su realización (Scott, 2015, p. 3; Vygotsky, 1978, p. 24; Nussbaum, Álvarez, McFarlane, Gomez, Claro y Radovic, 2009, p. 148; Bruner, 1978). Este tipo de enfoque, llamado “socio-constructivista” (Kanselaar, 2002, p. 1), busca la adquisición de un método de aprendizaje

más allá de los contenidos particulares de cada asignatura (Opertti, 2019, pp. 80-82).

Mientras, en términos cuantitativos, la incorporación de información ha dejado de ser importante, en la medida que se encuentra a disposición a través de las tecnologías de comunicación, se destaca que la producción de conocimiento de calidad, la innovación y la investigación se han vuelto preciados en las economías posindustriales (Hartley, 2003; OECD, 2008). Esta situación ha puesto en evidencia la necesidad de dotar a los escolares de capacidad de juicio para discernir, entre tanta proliferación de datos, aquello que resulta valioso para el desarrollo de estrategias de aprendizaje que permitan sobrellevar la velocidad de los cambios sociales y tecnológicos que se esperan en el futuro, y aprovecharlos de forma creativa y eficaz (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, 1999). En este contexto, los maestros deben adoptar una posición de acompañamiento de los procesos de aprendizaje, más que de instrucción, ayudando en el entrenamiento y desarrollo de las facultades de discernimiento y creación de los estudiantes (Scott, 2015, p. 3).

Por otro lado, la difusión de los medios de comunicación masiva ha desplazado a la institución escolar como principal agente educativo, como se había anunciado a principios de los años sesenta (McLuhan, 1974). Pero las tecnologías de la información y comunicación han modificado las relaciones que los medios tenían con las personas, posibilitando la interacción, el acceso y la producción de contenidos, a distancia y de forma móvil (Carbonell Sebarroja, 2015, p. 28). En efecto, han relativizado el papel de la escuela como lugar físico, adquiriendo también la forma de red, sugiriendo la disolución de sus muros. Pero más que la desaparición del aula, la presencia de las tecnologías implica un cambio en las formas de enseñar, aprender y de estar en la escuela:

De forma semejante a como la difusión de las tecnologías de la información no ha supuesto la disolución de las aglomeraciones urbanas (Sassen, 2005), la presencia de estas en el aula no supone la desaparición los escenarios escolares, sino que posibilita un cambio en las formas de enseñar, aprender y estar en la escuela. Mientras que es posible realizar algunos aprendizajes a distancia, fuera del edificio escolar, por medio de tutoriales, por ejemplo, el tiempo en el aula puede dedicarse a actividades colaborativas que involucren intercambios interpersonales, entre estudiantes y maestros (Santiago y Bergmann, 2018). De esta forma, la escuela y el aula permanecen como lugares de reunión privilegiados y formadores de comunidades educativas. Pero también las herramientas informáticas pueden ser muy útiles en el fomento de la creatividad y colaboración entre los estudiantes, a partir del aprovechamiento de las redes sociales y de las capacidades de los dispositivos móviles (Scott, 2015, p. 9).

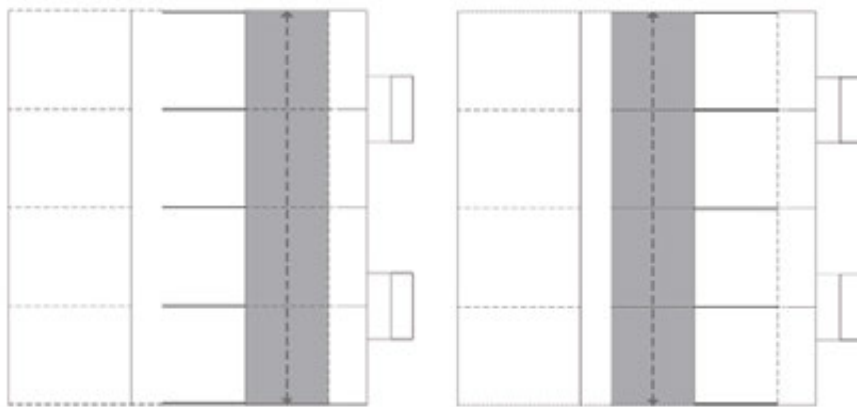


Figura 3. Diagramas de expansión/contracción del aula en función del desplazamiento de los tabiques pizarrón. Fuente: dibujo del autor. | Figura 4. Perspectiva interior del Aula Integral versión A, 1956, con los tabiques-pizarrón desplazados hacia el exterior. Fuente: dibujo del autor.

Paisajes de aprendizaje

Aunque la escuela y el aula no pierdan su relevancia en este contexto, sí se les pide una configuración que pueda adaptarse a los nuevos dispositivos y a los modos de usos que estos inducen. La conectividad en red ofrecida por la tecnología fomenta la autonomía de desplazamientos y exploración de los estudiantes, dentro y fuera del edificio escolar, requerida por un aprendizaje basado en proyectos. De esta forma, puede observarse la demanda de escenarios escolares organizados de modo informal en base a lugares diferenciados, permitiendo una variedad de interacciones con pares en función de las necesidades y demandas que el estudiante encuentra en el desarrollo de su tarea (Lippman, 2015). La referencia son los edificios escolares de espacio abierto (*open space*) realizados en la década de los años sesenta y setenta, principalmente en los Estados Unidos e Inglaterra (Lippman y Mathews, 2018, p. 63), que Hertzberger (2008, p. 57) reinterpreta como *paisaje de aprendizaje*. De forma paralela al diseño de oficinas sin divisiones, organizadas según el mobiliario de los escritorios, estos escenarios escolares se configuran en torno a grandes espacios abiertos, posibles de ser ocupados de diferentes formas a partir de la disposición de los muebles y del

movimiento y de la colocación de paneles o mamparas livianas (American Association of School Administrators, 1971).

» Expansión y contracción

La primera de las estrategias del Aula Integral permite la expansión o contracción espacial a partir del desplazamiento de sus tabiques laterales móviles (Fig. 3), configurados completamente como pizarrones. Se disuelven así los límites laterales del aula al reunirse con otras unidades, ofreciendo un espacio fluido en sentido transversal, tensión que complementa la secuencia espacial estructurada en sentido longitudinal a partir de los servicios higiénicos y el acceso sobre la cara sur hacia el aula patio y el jardín experimental.

De esta manera, la actividad pedagógica, los estudiantes y los maestros no quedan confinados necesariamente a una unidad, sino que se amplían las posibilidades de vínculos, desplazamientos y autonomía de las personas, tal como lo sugiere la pedagogía contemporánea, asemejándose a un paisaje de aprendizaje. Este escenario extendido encuentra el respaldo de las zonas de taller o laboratorio, a manera de equipamiento fijo complementario para tareas específicas, como la experimentación científica, cocina, biblioteca o descanso, integrados al

escenario del aula y no segregados en locales específicos, adquiriendo su uso un carácter más informal.

Disponiendo de toda la superficie como área pedagógica por no contar con locales específicos dedicados a circulación, y considerando un escenario expandido a partir del agrupamiento de varias aulas, se podrían obtener accesos directos a esta continuidad espacial por los puntos de acceso a cada unidad, multiplicando las posibilidades de uso y desplazamiento (Fig. 4). En paralelo, el movimiento de los pizarrones permite segmentar los patios de cada aula, dando apoyo para la realización de clases al aire libre, expandiendo esta vez el escenario en sentido longitudinal, colocando en continuidad el interior y el exterior y acentuando la secuencia espacial de un extremo a otro de la unidad. Aquí se produce el efecto contrapuesto al que sucede bajo cubierta: lo que era continuo se vuelve discontinuo mientras lo que era interior se transforma en exterior.

De este modo, el tabique-pizarrón móvil se presenta como quien dota de sentido al escenario del aula con sus desplazamientos, transformándola, expandiendo, contrayendo o segregando el espacio. El carácter lúdico de la operación es evidente (Peláez, 2018, p. 72): se asocia, por un lado, uno de los elementos más significativos

de la escuela, el pizarrón, con un paramento, y a su vez, con un dispositivo móvil de apertura o clausura, una puerta, otorgándole una configuración diferente a la tradicional. Así como se ofrece una percepción extrañada de este elemento, se coloca al usuario en un papel activo, invitándolo a operar el dispositivo, y con este, a transformar moviendo literalmente la arquitectura.

Esta estrategia es posible gracias a la concepción de la estructura portante del aula y la posición de los servicios higiénicos. Los apoyos se encuentran en las caras norte y sur, a intervalos regulares, formando tres módulos, liberando de este modo los cerramientos laterales de obstáculos para el vínculo transversal entre aulas. La amplia luz de la cubierta es salvada por vigas de varillas de acero, exhibidas como demostración técnica a los niños, poniendo en evidencia la materialidad con que se logra tal generosidad espacial. Por su parte, los servicios higiénicos se ubican en un volumen anexo, relativamente independiente del volumen del aula, evitando obstaculizar los vínculos espaciales buscados.

» Metros cuadrados disponibles

Una segunda estrategia que encontramos en nuestro proyecto, consistente con las demandas pedagógicas reseñadas, se basa en la generosidad de superficie disponible en el aula. En las construcciones escolares contemporáneas de la región podemos ver la relevancia de esta estrategia: a pesar de los esfuerzos crecientes para su actualización, los salones de clase aún se planifican con medidas que oscilan entre los 6 o 7 metros de lado (Corea, 2012; Fundação para o desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, 2019), con un promedio de treinta estudiantes, o sea, 1.5 niños por metro cuadrado (Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguay, 2010). Nuestra aula presenta salones de mayores dimensiones (8 metros de frente y 10 de fondo, aproximadamente, según



Figura 5. Perspectiva interior del Aula Integral en base a los arreglos de mobiliarios de la figura 6. Fuente: dibujo del autor. | Figura 6. Planta del Aula Integral, versión A, agrupada, con arreglos de mobiliarios conforme el modelo de la escuela El Martinet y las investigaciones del grupo Mobilarch y el pedagobloc, a partir del desplazamiento y modificación de los módulos de guardarropa. Fuente: dibujo del autor.

las distintas versiones), con un parámetro de 2 estudiantes por metro cuadrado (Rodríguez Juanotena y Rodríguez Orozco, 1959). Estas medidas son cercanas a las adoptadas en el reciente plan de construcciones escolares de Zúrich, del cual la escuela Leutschenbach es ejemplar, con salones de 8.5 x 8 metros aproximadamente, para asegurar la flexibilidad de las actividades en su interior (Ziegler y Kurz, 2008) para veinticuatro estudiantes por aula. Es así que, apoyada a su vez por las condiciones relativamente isótropas obtenidas por una iluminación y ventilación bilateral, como la duplicación del pizarrón en los cerramientos laterales, el Aula Integral, en lugar de definir un único modo de uso, abre posibilidades para la interpretación del espacio por parte del usuario, más aún si la pensamos con un índice de ocupación como el de la escuela suiza (2.8 estudiantes por metro cuadrado).

Complementaria a la diversidad de la secuencia de actividades que incluye la unidad aula y a la expansión del escenario por desplazamiento de los tabiques, que comentamos más arriba, esta es una estrategia por disponibilidad de metros cuadrados que permite la ocupación y transformación del escenario a través del mobiliario, que no necesariamente tiene que tener

un diseño específico para el ambiente escolar. Tal como lo hace la escuela pública catalana El Martinet (Bonàs, 2010), y de forma semejante a las escuelas de Reggio Emilia, las aulas pueden arreglarse con mobiliario doméstico corriente, configurando distintos ambientes o lugares, multiplicando otra vez el escenario, según las actividades que los maestros o los niños deseen realizar, en particular, cuando la clase está compuesta por comunidades de niños con diferentes edades, como sucede en esta escuela catalana alternativa. Podemos imaginar el aula, tanto interior como al aire libre, poblada de rincones temáticos, disponibles para la elección creativa de los niños, en interacción con otros (Fig. 5 y 6). Incluso si integramos esta estrategia a la diferenciación por bandas de actividades o la expansión del escenario, se amplían a otra escala las posibilidades del mobiliario de ofrecer variedad de espacios de aprendizajes.

Para usar el mismo concepto que la pedagogía de la escuela catalana El Martinet (Bonàs, 2010), el aula sería un “espacio vacío”, a colonizar a partir de los objetos que lo pueblan, transforman y dan sentido (Baudrillard, 1969). Objetos que recrean situaciones y relaciones extrapoladas de otros ámbitos, tanto de la esfera de lo privado como de lo público, como la casa o la cafetería

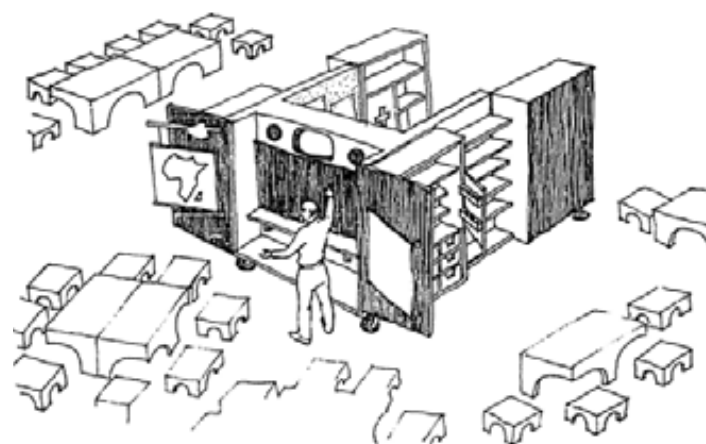
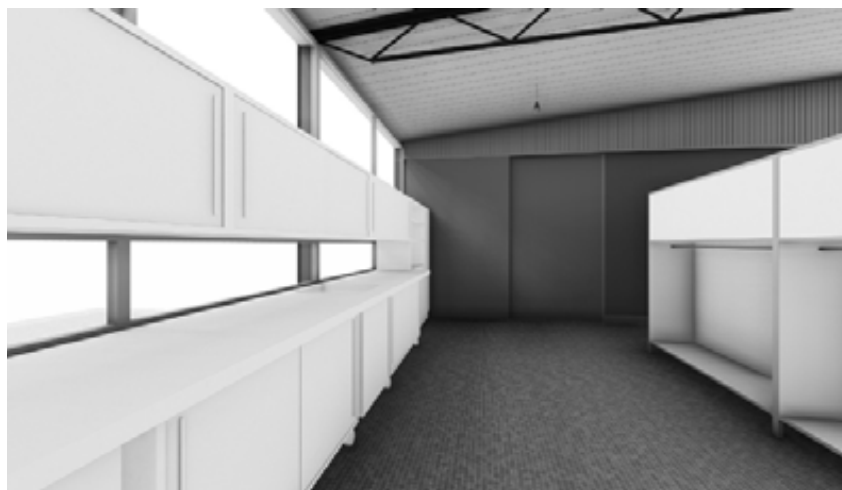


Figura 7. Perspectiva interior del Aula Integral versión A, 1956, mostrando el área de taller, con la mesada y sus muebles bajos que se pueden desplazar a una posición perpendicular a la mesada, y el mueble guardarpapas. Fuente: dibujo del autor. | Figura 8. Croquis del pedagobloc, unidad de enseñanza móvil para el Instituto regional de construcciones escolares en África. Pierre Bussat y Kamal el Jack (1970). Fuente: Marshall (1972, p. 93).

(Acaso, 2013), acentuando el vínculo afectivo y corporal de las personas con los escenarios. Es posible colocar en el aula muebles u objetos, que ofrecen actitudes diferenciadas para un escenario escolar como un sofá o una alfombra, tan triviales como significativos al desplazarse de contexto. Esto es, estar cómodamente sentado en un asiento, directamente sobre el plano horizontal del piso, o incluso acostado.

Sin embargo, no podemos considerar al Aula Integral como un escenario neutro, carente de una propuesta pedagógica y una concepción de la infancia, a pesar de la multiplicidad de opciones que brinda para su uso a partir del mobiliario. La escala de los niños se expresa en este proyecto a partir de una directriz espacial predominante, marcada por el nivel de dintel más bajo de lo habitual, a 2.20 metros, acompañado de un segundo nivel de referencia a 1.5 metros dado por la altura de los muebles de la zona de trabajos prácticos y la posibilidad de accionar la apertura de ventanas para la ventilación del aula por parte de los niños. Esta escala es dada también por la referencia doméstica del escenario, que recuerda en su organización al arquetipo de una casa: la secuencia el jardín, el patio, el salón como sala de estar, el taller como coci-

na; la cubierta inclinada; la concepción autocontenida que posibilita el de acceso independiente desde el exterior (Peláez, 2018, p.70).

» Mueble como arquitectura

La tercera estrategia que discutiremos aquí aborda el tema del mueble como arquitectura. Sobre la cara sur del aula se conforma un ámbito capaz de ser usado como taller, laboratorio o biblioteca, coincidiendo con la proyección de las puertas que vinculan las aulas, además de los pizarrones móviles (Fig. 7). Se trata de una mesada recostada sobre el muro de fachada, equipada con piqueta, muebles bajo y aéreo, acompañada en uno de sus extremos por una estantería con cajones.

Mientras entre la mesada y el mueble aéreo se coloca una ventana horizontal para la mirada de los niños, por sobre el segundo, a nivel de dintel, se abren ventanales, separándolo de la cubierta. Contenidos en el mueble bajo mesada, se disponen tres carritos móviles, capaces de girar 90 grados según un eje fijo para conformar planos de trabajo, a modo de laboratorio, a una altura menor, dedicados al uso infantil. Si bien, en general, este mobiliario es fijo, el despliegue de los carros lo ubican como un equipamiento trans-

formable según los requerimientos del usuario, al poder colocarlo en diversas posiciones.

Dibujado en los planos frente a la mesada, articulando la zona de trabajos prácticos con el salón común, se colocan tres módulos de muebles guardarpapas de un lado, y estante del otro. Sin embargo, este equipamiento no es fijo, sino que puede ser desplazado de forma independiente hacia otras zonas del aula, con capacidad para ordenar los diferentes arreglos de mobiliario. Si entendemos que las actividades en el escenario escolar actual adoptan una mayor movilidad, vinculado a un mayor acceso a las tecnologías de la información y comunicación, podríamos imaginar potenciar el papel que juegan estos módulos guardarpapas. De forma semejante a que lo hacen los carritos bajo la mesada de trabajos prácticos, podríamos concebir un mueble que, además de desplazarse, sea capaz de transformarse, adoptando la forma de diversos equipamientos (mesa, asiento, mamparas, etc.), colaborando en la modificación de las condiciones de uso del escenario, en función de las necesidades de cada momento.

Se trata de aplicar una concepción nómada del hábitat, investigada entre otros por Papanek o Munari, en sus proyectos de habitáculos (Es-

lava-Cabanellas, 2017; Hennessey y Papenek, 1973). Esta concepción se expresó en el “pédagogobloc” (Fig. 8), diseñado a principios de los 70 por el Instituto regional para construcciones escolares de África, de UNESCO, para poder llevar la escuela a zonas sin la infraestructura edilicia necesaria (Marshall, 1972). O más recientemente, en las investigaciones del grupo italiano Mobilarch de Nicola Flora, que explora estos macro objetos para la vivienda contemporánea (Flora y Iarruso, 2017).

Este *placar transformable* que proponemos a partir del Aula Integral puede desplazarse y colonizar el escenario escolar de diversas maneras, sujeto a las disposiciones de los usuarios, de la misma forma que los pizarrones son desplazados.

De este modo, el escenario permanece mayormente vacío, liberado de muebles, salvo nuestros nuevos placares desplegables en otros muebles a la vez, mesas, estanterías, sillas; pudiendo ofrecer tanto soporte para experimentaciones, como rincones más privados, de descanso o trabajos de pequeños grupos.

» Consideraciones finales

Si la pedagogía contemporánea y el Aula Integral convergen es porque comparten un mismo entendimiento del niño y de la enseñanza, un mismo concepto de la infancia, apoyado en la prevalencia de los principios e ideas de la nueva educación (Cattaneo, 2017).

La pedagogía contemporánea, basada en el aprendizaje por proyectos y la inclusión de tecnología de la información, sugiere la disolución del aula como escenario de aprendizaje privilegiado, fomentando la autonomía de los estudiantes, motivando la reciente proliferación de diseños de escuelas en base al paradigma de espacios abiertos, buscando una flexibilidad basada en la disolución extrema de las particiones. Por su parte, el Aula Integral presenta estrategias de diseño del interior del escenario escolar

que ponen de relieve la libertad de los niños y los maestros para adaptar y transformar el espacio de múltiples formas, a partir de una relación estrecha entre arquitectura y mobiliario. Estas estrategias, como lo han observado Till y Scheneider (2005) para el espacio doméstico, definen una polaridad entre el diseñador y los usuarios. El proyecto se tensiona hacia la participación de estos últimos en la definición del espacio, semejante a lo que Eco (1992) ha denominado “obra abierta”. El proyectista ofrece un diseño incompleto, donde el carácter de mobiliario es asumido por la arquitectura y los muebles, el de la arquitectura (Coll López, 2019). Es en este sentido que el aula se concibe como un mueble, al asumir el rol de intermediario entre escalas, entre las personas, las actividades y su entorno (Bonsiepe, 2005), abriendo posibilidades no previstas.

Podríamos decir que el Aula integral contiene la escuela en un punto, la resume en una unidad repetible. De forma inversa, también podríamos enunciar que este proyecto convierte en aula todos los espacios de la escuela, tanto interiores como exteriores, de circulación y de estar. Es así que, a pesar de haber discutido un espacio interior, este no ha dejado de sugerir la disolución de sus límites, expandiendo la concepción del escenario educativo más allá de un recinto delimitado, siendo esta una de las principales características para una interpretación arquitectónica de la pedagogía nueva en nuestros días (Cattaneo, 2017).

De esta forma, pensamos que estas notas sobre el Aula Integral pueden brindar elementos para la reflexión sobre la práctica de la arquitectura escolar, subrayando otros modos de conformación de los escenarios educativos, en particular, de su espacio interior. ●

NOTAS

1 - Si bien algunos de estos temas fueron esbozados en una comunicación anterior (Peláez, 2020), estos se presentan ampliados y revisados en el presente texto, y continúan en desarrollo para mi tesis de doctorado *El pizarrón móvil y la mesa colectiva. El Aula Integral del Ministerio de Obras Públicas de la República Oriental del Uruguay, 1954-1973*.

2 - Ambos arquitectos fueron profesores de la Facultad de Arquitectura de Montevideo. Rodríguez Orozco se destacó como profesional liberal junto con sus socios Barañano, Blumstein, Ferster, estudio al que luego se incorporará Rodríguez Juanotena a fines de los 60.

3 - Julio Castro (1908-1977) fue maestro y periodista uruguayo, fundador del seminario *Marcha*. Fue consultor internacional de UNESCO, participando del Centro regional para educación fundamental rural en México (Castro, 2013, pp.131-138).

4 - Jesualdo Sosa (1905-1982) fue un destacado maestro rural, pedagogo y periodista, que desarrolló un método de enseñanza basado en la expresión creadora de los niños, en su práctica de fines de los años veinte y principios de los treinta (Sosa, 2018).

5 - Clemente Estable (1894-1974) fue un maestro y pensador uruguayo, destacado por ser el primer científico del país, formado por Ramón y Cajal, al tiempo de formular un plan educativo para la escuela primaria basado en el método científico y el conocimiento de la naturaleza (Dirección de Educación Primaria y Normal, 1946).

6 - Este debate tuvo su expresión en la discusión sobre el tipo de mobiliario adecuado para la escuela en Uruguay: el tradicional banco biplaza de madera, o la mesa colectiva, asociados respectivamente a la vieja y nueva educación (Jorge, 1942; Castro, 2007).

7 - A pesar de ser pensada para ser aplicada en un plan masivo de construcciones escolares, solo se construyeron unos pocos edificios, revisando sus características en, al menos, cuatro oportunidades Arcos, Arcos, Rodríguez Juanotena, y Rodríguez Orozco, c.1990).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2013). *La rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- American Association of School Administrators. (1971). *Open Space Schools: Report of the AASA Commission on Open Space Schools*. Washington D.C., Estados Unidos: AASA.
- Arcos, I., Arcos, C., Rodríguez Juanontena, H., y Rodríguez Orozco, G. (c.1990). *Currículo Estudio 5*, Arcos, Arcos, Rodríguez Juanontena, Rodríguez Orozco. Montevideo, Uruguay: Inédito.
- Barrán Casas, P. (2008). *Interacciones entre las prácticas proyectuales y las ideas educativas en el Uruguay moderno contemporáneo*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Universitarias (CSIC-UdelaR).
- Baudrillard, J. (1969). *El sistema de los objetos*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Bonàs, M. (2010). El espacio vacío. Tiempos y espacio de posibilidades. *Aula de Innovación Educativa*, 193-194, 32-35.
- Bonsiepe, G. (2005). *Del objeto a la interface. Mutaciones del Diseño*. Buenos Aires, Argentina: Infinito.
- Bruner, J. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. En A. Sinclair, R. Jarvella, y W. Levelt, *The Child's Conception of Language* (pp. 241-256). Berlin, Heidelberg, Alemania- Nueva York, Estados Unidos: Springer.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, España: Octaedro.
- Caruso, M., y Dussel, I. (1998). *De Sarmiento a los Simpsons*. Buenos Aires, Argentina: Kapeluz.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pinau, I. Dussel, y M. Caruso, *La Escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 93-134). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Castro, J. (2007). *Del banco fijo a la mesa colectiva. Vieja y nueva educación*. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Castro, J. (2013). *Julio Castro 1908-1977: Palabras de Julio, selección de textos*. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Cattaneo, D. (2017). La Arquitectura frente a las innovaciones pedagógicas: de la Escuela Nueva a las reediciones contemporáneas. XVI *Jornadas Interescuelas*. Mar del Plata: Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-019/730>
- Châtelet, A.-M., Lerch, D. y Luc, J.-N. (Ed.). (2003). *L'École de plein air / Open-Air Schools. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle / an Educational and Architectural Venture in Twentieth-Century Europe*. Paris, Francia: Editions Recherches.
- Coll López, J. (2019). Determinación vs indeterminación en el espacio doméstico. Una crítica a la flexibilidad en la vivienda, uno de los principales paradigmas de la arquitectura doméstica del siglo XX. *RITA Revista Indexada de Textos Académicos*, 10, 64-71.
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. (1969). *Programa para escuelas urbanas aprobado por resolución del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal de fecha 1º de marzo de 1957*. Montevideo, Uruguay: Imprenta Nacional.
- Corea, M. (2012). *Las escuelas de Santa Fe*. Buenos Aires, Argentina: Nobuko.
- Dirección de Educación Primaria y Normal. (1946). Plan Estable, volumen II. *Enciclopedia de Educación*, 3-4.
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Barcelona, España: Planeta-Agostini.
- Eslava-Cabanellas, C. (2017). 'Ábitacolo' de Bruno Munari: Infancias domésticas contemporáneas. *Proyecto, Progreso, Arquitectura*, 16, 102-115. doi:dx.doi.org/10.12785/ppa2017.i16.07
- Flora, N., y Iarruso, F. (2017). *Progetti Mobili*. Siracusa, Italia: Lettera Ventidue.
- Fundação para o desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo. (2019). *Catálogo de Ambientes: especificações da edificação escolar*. San Paulo, Brasil: Fundação para o desenvolvimento da Educação.
- Hartley, D. (2003). New Economy, New Pedagogy? *Oxford Review of Education*, 29(1), 81-94. Recuperado de www.jstor.org/stable/1050731
- Hennessey, J., y Papenek, V. (1973). *Nomadic Furniture*. Nueva York, Estados Unidos: Pantheon Books.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning. Lessons in Architecture 3*. Rotterdam, Países Bajos: 010 Publishers.
- Jorge, L. O. (1942). El banco fijo y la mesa colectiva. *Anales de Instrucción Primaria*, 2-5(2,3,4), 92-134.
- Kanselaar, G. (2002). *Constructivism*. Recuperado de <https://kanselaar.net/wetenschap/cosntructivism-gk.pdf>
- Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 1-23. Recuperado de scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html
- Kozlovsky, R. (2016). *The Architectures of Childhood: Children, Modern Architecture and Reconstruction in Postwar England*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Lippman, P. C. (2015). *Looking Inside Out: Creating Activity-Based Learning Environments*. Recuperado de https://www.academia.edu/16828522/Looking_Inside_Out_Creating_Activity-Based_Learning_Environments
- Lippman, P. C., y Mathews, E. (2018). Re-imagining the open classroom. En S. Alterator, y C. Deed, *School Space and its Occupation* (pp. 63-85). Boston, Estados Unidos: Brill.
- McLuhan, M. (1974). El aula sin muros. En E. Carpenter, y M. McLuhan, *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación* (pp. 155-156). Barcelona, España: Laia.
- Marshall, R. (1972). *Une expérience au Soudan*:

le pedagobloc. *Perspectives*, 2(1), 89-94.

· National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. (1999). *All Our Futures. Creativity, Culture and Education. Report to the Secretary of State for Education and Employment, the Secretary of State for Culture, Media and Sport*. Londres, Reino Unido: Department of Education and Employment.

· Nussbaum, M., Alvarez, C., McFarlane, A., Gomez, F., Claro, S., y Radovic, D. (2009). Technology as small group face-to-face Collaborative Scaffolding. *Computers y Education* (52), 147-153. doi:10.1016/j.compedu.2008.07.005

· OECD. (2008). *Innovating to Learn, Learning to Innovate. Executive Summary*. Paris: OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/ceri/innovatingtolearnlearningtoinnovate.htm>

· Ogata, A. F. (2013). *Designing the Creative Child. Playthings and Places in Midcentury America*. Minneapolis, Estados Unidos; Londres, Reino Unido: University of Minnesota Press.

· Opertti, R. (2019). *Miradas educativas desde la comarca y el mundo*. Montevideo, Uruguay: Universidad Católica del Uruguay.

· Peláez, A. (2018). A escala de los niños. El discurso implícito en la escuela integral del Ministerio de Obras Públicas de la República Oriental del Uruguay (1952-1960). *Thema*, 1(2), 65-80.

· Peláez, A. (2020). Aula Integral: un hábitat escolar contemporáneo. En G. Cafiero, N. Flora, y P. Giardiello (Ed.), *III Convegno Nazionale di Architettura degli Interni. Costruire l'abitare contemporaneo. Nuovi temi e metodi del progetto* (pp. 317-321). Padova, Italia: Il Poligrafo.

· Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya. (2010). *Escuela de tiempo completo en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Administración Nacional de Educación Primaria.

· Rodríguez Juanotena, H., y Rodríguez Orozco, G. (1959). Nueva escuela integral, Montevideo. *Boletín* (168), 11-13.

· Roth, A. (1950). *The New School. Das Neue Schulhaus*. La Nouvelle École. Zurich, Suiza:

Girsberger.

· Santiago, R., y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés. Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Barcelona, España: Paidós.

· Sassen, S. (2005). The global city: Introducing a concept. *Brown Journal of World Affairs*, 11(2).

· Scott, C. L. (2015). The Futures of Learning 3: What Kind of Pedagogies for the 21st century? UNESCO. *Education Research and Foresight. Working Papers*, 15, 1-21.

· Smith, E. M. (1953). Case History: Classrooms without corridors. *Architectural Record*, 114 (3), 172-177.

· Sosa, J. (2018). *La expresión creadora del niño*. Montevideo, Uruguay: Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

· Till, J., y Schneider, T. (2005). Flexible housing: The means to the end. *Architectural Research Quarterly*, 9(3/4), 287-296. doi:10.1017/S1359135505000345



· Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of Higher Psychological Process*. Cambridge, Estados Unidos- Londres, Reino Unido: Harvard University Press.

· Ziegler, M., y Kurz, D. (2008). *Changing School Architecture in Zurich*. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/changing-school-architecture-in-zurich_245422646704

Agradecimientos

Quiero dar gracias a la Comisión Académica de Posgrado (UdelaR) por la beca recibida para el desarrollo de mi tesis doctoral, del cual este artículo hace parte; a mis directores de tesis Dr. Arq. Alejandro Ferráz-Leite y Dr. Arq. Cibele Taralli por el apoyo que recibo en mi investigación en curso; a la Dr. Arq. Clara Eslava por sus sugerencias; a la Arq. Lucía Leal por su colaboración en la elaboración de las imágenes.

Alfredo Peláez Iglesias. Montevideo (1979). Arquitecto por FADU, UdelaR (2009) y Mestre en Arquitectura y Urbanismo por FAU USP (2015). Premio "Julio Vilamajó: Aportes al conocimiento en Arquitectura y Diseño" de FADU UdelaR (2015). Doctorando en Arquitectura en FADU, UdelaR desde 2016 con la tesis *El pizarrón móvil y la mesa colectiva. El Aula Integral del Ministerio de Obras Públicas de la República Oriental del Uruguay (1954-1973)*. Profesor adjunto del Departamento de Enseñanza de Anteproyectos y Proyectos Arquitectónicos en FADU, UdelaR.

ORCID: 0000-0002-8381-7336

anpelaez@fadu.edu.uy

Serra, M. F. y Fernández Méndez, F. (2020). Arquitectura escolar en el siglo XX: aproximaciones desde cuatro publicaciones latinoamericanas recientes. *A&P Continuidad*, 7(13), 72-81. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.285>



Arquitectura escolar en el siglo XX: aproximaciones desde cuatro publicaciones latinoamericanas recientes

María Florencia Serra y Florencia Fernández Méndez

Recibido: 25 de agosto de 2020

Aceptado: 20 de octubre de 2020

Español

En el presente artículo intentamos indagar sobre la construcción de la arquitectura escolar como tema de investigación en la última década en Latinoamérica, desde el cruce de dos miradas provenientes de los campos de la arquitectura y de la pedagogía. Para tal fin, describimos y analizamos cuatro publicaciones recientes que, desde enfoques disímiles, coinciden en dar cuenta de la arquitectura escolar construida en el siglo XX en Argentina, Uruguay, Chile y México. En este sentido, estudiamos algunos modos, enfoques, cuestiones discursivas y diálogos que entablan con otras disciplinas, como la historia y la pedagogía. Las publicaciones, presentadas entre 2008 y 2015, significan aportes relevantes en el estudio de la arquitectura escolar en cada país, en cuanto lo hacen desde una mirada panorámica y permiten habilitar futuros abordajes y cruces disciplinares.

Palabras clave: arquitectura, educación, publicaciones latinoamericanas contemporáneas.

English

The aim of this paper is to deal with school architecture throughout the last decade in Latin America as a research topic by means of the interweaving of the pedagogical and architectural perspectives. In order to achieve this end, we describe and analyze four recent publications that -from different approaches- are coincident when giving an account of 20th century school architecture in Argentina, Uruguay, Chile and Mexico. Thus, we address concerns, inquiries, speeches and conversations with other sciences such as history and pedagogy. These works -published between 2008 and 2015- represent significant contributions to the study of each country's school architecture due to a comprehensive view that may give rise to future interdisciplinary approaches.

Key words: architecture, education, Latin American contemporary publications.

» Introducción

Durante las primeras décadas del siglo XXI se han ampliado considerablemente los estudios que construyen a la arquitectura escolar como tema/problema específico desde variadas disciplinas como la arquitectura, la pedagogía y la historia (Cattaneo y Espinoza, 2018; Serra, 2017, Ortega Ibarra y Dussel, 2019, entre otros). En la línea de esos trabajos, producidos en sede latinoamericana, presentamos el análisis de cuatro publicaciones de Argentina, Chile, México y Uruguay. Los textos, singulares en sus objetivos, destinatarios y contextos de producción, coinciden en ser presentados en el período reciente –entre 2008 y 2015– y dan cuenta de una preocupación compartida por entender la arquitectura escolar como tema de investigación. Si bien no son los únicos trabajos que realizan este tipo de abordajes, podrían pensarse como inaugurales en cada uno de sus países. Interesa explicitar que los cuatro textos selec-

cionados tienen ámbitos de producción disímiles, lo cual a priori dificultaría una comparación en términos estrictos. Algunos son objetos de investigaciones iniciales; otros, resultados de investigaciones sostenidas en la temática. Los recorridos que realizan y la presentación y selección de la información también es particular en cada publicación. Sin embargo, los cuatro libros coinciden en detectar, en los últimos años, el vacío existente en la producción de conocimiento de la arquitectura escolar como objeto de investigación a escala nacional. Por ello, también coinciden en proponer un abordaje panorámico de la arquitectura escolar en cada país y comparten el recorte temporal de estudio; cuestión que habilitaría la posibilidad de mirarlos en conjunto. Son publicaciones organizadas y/o escritas por arquitectos/as principalmente, que indagan en la arquitectura escolar del siglo XX. Nos referimos a *Arquitectura Escolar. SEP 90 AÑOS* de Axel Arañó (Ed.), México, 2011;

Interacciones entre las prácticas proyectuales y las ideas educativas en el Uruguay moderno y contemporáneo, de Pedro Barrán Casas, Uruguay, 2008; *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina 1600 – 1975*, de Fabio Grementieri y Claudia Shmidt, Argentina, 2010; y, *Arquitectura escolar pública como patrimonio moderno en Chile. Registro y análisis de las obras construidas por la “Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos” en la zona centro del país. 1937-1960*, de Claudia Torres Giles, Soledad Valdivia Ávila y Maximiano Atria Lemaitre, Chile, 2015.

Nuestro objetivo es aproximarnos a estos textos, analizando su posicionamiento para construir el tema, sus enfoques y aquello que eligen exponer respecto a la arquitectura escolar de su país ante una siempre necesaria estrategia de recorte y selección. Considerando las singularidades de cada abordaje, y también la mirada panorámica del propio país, indagamos en las formas en que este objeto de estudio es



Figura 1, 2, 3 y 4. Portadas de las publicaciones. De izquierda a derecha: Grementieri y Schmidt (2010); Barrán (2008); Torres Gilles et al. (2015) y Arañó (2011).

construido, los recursos a los que se acude, las voces que aparecen, los lenguajes que se despliegan, la estructura de análisis que plantean, los puntos en los que se focalizan, las relaciones entre disciplinas y la sistematización que proponen. Exploramos también en las relaciones entre arquitectura, educación y Estado; y nos proponemos detectar *marcas* pedagógicas y arquitectónicas en cada uno de ellos.

» Hacia una mirada panorámica: características de las cuatro publicaciones

Arquitectura y educación en Argentina. Un enfoque de lo patrimonial desde la mirada de Grementieri y Schmidt

El libro *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina 1600-1975* (Fig. 1) fue publicado en el año 2010 por Fabio Grementieri y Claudia Schmidt, en la editorial Pamplatina. En la presentación del libro, Nelly Arrieta de Blaquier (reconocida coleccionista de arte argentina que auspició esta publicación) valoró la importancia de difundirlo en versión impresa y digital, para asegurar una mejor llegada a las instituciones educativas del país. Este libro da cuenta de la confluencia de la actividad de dos investigadores especialistas, ambos arquitectos argentinos que han ejercido la docencia en diferentes instituciones, con importantes publicaciones realizadas. Grementieri cuenta con una destacada trayectoria de actividad profesional (en el Estudio Baez Carena Grementieri A-E) y desde

la perspectiva patrimonial en tanto vocal en la Comisión Nacional de Monumentos, Lugares y Sitios Históricos y coordinador del Programa en Preservación y Conservación del Patrimonio, entre otras. Claudia Schmidt, por su parte, desarrolla una sostenida actividad de investigación desde la historia de los espacios públicos (tema sobre el que versa su Doctorado en Historia y Teoría de las Artes, UBA) y ha estudiado sobre la cultura arquitectónica en Argentina y la historiografía de la arquitectura moderna y contemporánea en América Latina. También ha dirigido la Maestría en Historia y Cultura de la Arquitectura y la Ciudad (UTDT).

El objetivo de la publicación gira en torno a la exposición desde lo que los autores llaman un *abordaje sistémico y abarcativo*, con la intención de enriquecer la comprensión del fenómeno que significa crear una escuela. El relato se estructura a través de un registro temporal y geográfico y se destacan referencias a la propuesta pedagógica para la cual son construidos los edificios. Con fuertes intereses por el recorrido histórico y patrimonial, analizan más de 160 casos de escuelas, de distintos períodos y puntos del país. Dentro de las fuentes expuestas figuran: revistas de arquitectura, ingeniería y educación; normativas edilicias y planos pertenecientes al Consejo Nacional de Educación; archivos, documentos y fotografías de ministerios y secretarías provinciales; distintas instituciones (estatales y privadas, provinciales y nacionales), escuelas,

universidades, museos; y el aporte de variados profesionales de diferentes puntos del país. Como herramientas gráficas recurren a fotografías de archivo y contemporáneas, planos, perspectivas, axonometrías, detalles, recortes de publicaciones y postales del período estudiado. Asimismo, enumeran las construcciones a partir de reglamentaciones legales; describen la forma exterior, la materialidad, los estilos, los lenguajes utilizados, y, en algunos casos, la disposición de aulas, galerías y patios. Valoran obras donde se aprecia el estado original y realizan la identificación de las reformas de preservación patrimonial. Algunos proyectos son descritos, en mayor o menor medida, bajo la lógica de prototipos a los que responden. También se incluyen casos que exceden el programa escolar en sentido estricto, como parques recreativos/ educativos de Buenos Aires.

La publicación finaliza con un proyecto de restauración realizado por arquitectos bajo la dirección de Grementieri. Este cierre permite el diálogo entre el discurso teórico y un caso concreto, reforzando la óptica patrimonial propuesta como lente analítico del trabajo.

Diálogos en torno a los proyectos arquitectónicos para la educación en Uruguay, desde la óptica de Pedro Barrán

La publicación *Interacciones entre las prácticas proyectuales y las ideas educativas en el Uruguay moderno y contemporáneo* (Fig. 2) del arquitec-



Figura 5. Cronología (Barrán, 2008, pp. 6-7).

to Pedro Barrán (2008) surge como resultado de un proyecto de iniciación a la investigación de seis meses de duración (entre 2006-2007), promovido por la Facultad de Arquitectura de la Universidad de la República (UdelAR – Uruguay). Barrán es arquitecto y profesor en dicha facultad, donde también recientemente ha alcanzado el grado de Doctor en Arquitectura. Con anterioridad, había realizado una Maestría en Desarrollo Urbano y Territorial en la Universitat Politècnica de Catalunya. Se desempeña también como proyectista de escuelas en organismos públicos (Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya), desarrollando Escuelas de Tiempo Completo. Barrán detecta la ausencia de investigación en el tema y se sumerge en este, al tiempo que construye herramientas metodológicas y teóricas. A lo largo de la publicación, trabajando el período 1800-1970, desarrolla cómo la construcción

arquitectónica se hace eco de los debates internacionales en torno a la educación. Rastrea abordajes filosóficos, pedagógicos, psicológicos (entre otros) y acontecimientos políticos, sociales, económicos y culturales para abordar, desde allí, el análisis de las búsquedas proyectuales. En el inicio de su trabajo expone una línea cronológica (Fig. 5), en la que intenta entablar diálogos entre un total de 35 obras, con 29 publicaciones filosóficas, sociológicas y pedagógicas, para luego analizar en el cuerpo del texto un total de 16 proyectos arquitectónicos. Barrán anticipa que la metodología utilizada ha sido de carácter inductivo y que consultó bibliografía de arquitectura educativa, así como material de otras disciplinas, planos de proyectos y anteproyectos, visitas y fotografías in situ de las obras estudiadas, entrevistas a directores, proyectistas y técnicos con experticia en el tema. En la publicación se incorporan recursos gráfi-

cos como plantas, cortes, vistas, axonometrías, fotografías y esquemas de procesos proyectuales, y de organización espacial y funcional.

Como en la publicación argentina, Barrán analiza los prototipos planteados por el Plan de Construcciones Escolares bajo una lente común. Se hace referencia a concursos de edificios educativos, a las Escuelas Experimentales, y se exponen cuatro antecedentes internacionales de la arquitectura sistémica en Uruguay, tema que el autor identifica como el de su mayor interés y que luego profundizará en su investigación doctoral (Barrán, 2020). El insumo de la investigación histórica abona la presentación y los análisis en el devenir de los proyectos. Presenta con mayor grado de análisis el caso de La Regional Norte del año 1996/97.

En el final del trabajo describe brevemente las Escuelas de Tiempo Completo en Lavalleya y en Maroñas, de su autoría, que exceden el marco temporal. Si bien aclara que la intención de incluir dichas obras no tiene un fin comparativo con las presentadas, resulta interesante dicho remate que da cuenta de sus búsquedas en el camino de la investigación proyectual.

Arquitectura escolar en Chile: el caso de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos (SCEE)

El texto *Arquitectura Escolar Pública como patrimonio moderno en Chile. Registro y análisis de las obras construidas por la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos en la zona centro del país. 1937-1970* (Fig. 3), publicado en 2015, se desarrolló a través de la financiación otorgada por el Fondo Nacional de las Artes (FONDART), el apoyo de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la Universidad de Chile y el Docomomo de Chile. La publicación tiene la autoría de Claudia Torres Gilles, arquitecta chilena, doctora en Tecnología de la Arquitectura, Edificación y Urbanismo (Universidad Politécnica de Cataluña) y docente en la FAU de la

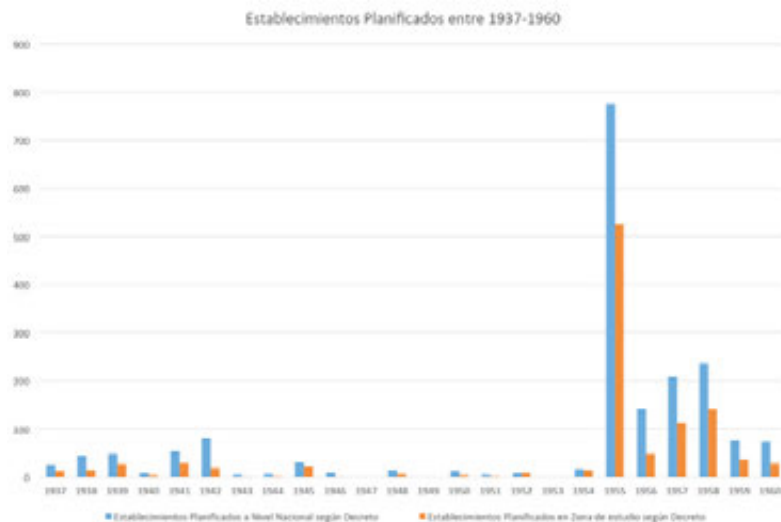


Figura 6. Gráfico de barra utilizado en la publicación (Torres Gilles *et al.*, 2015, p. 23) | Figura 7. Mapa esquemático con localización y cantidad establecimientos escolares (Torres Gilles *et al.*, 2015, p. 112).

Universidad de Chile. Presenta como coautores a los arquitectos Soledad Valdivia Ávila (doctora en Arquitectura y Urbanismo, Universidad Politécnica de Madrid y asesora en el Departamento de Patrimonio en el Ministerio de Obras Públicas de Santiago de Chile) y a Maximiano Atria Lemaitre (Magíster por la Pontificia Universidad Católica de Chile, investigador y profesor en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile). Los tres autores cuentan con una valiosa producción teórica y variadas publicaciones vinculadas al tema del libro. La investigación es el resultado de un trabajo sostenido de un equipo de docentes-investigadores, los cuales participan en la edición, en el diseño y también en la producción gráfica. Se presenta como una compilación de edificios escolares de Chile, que focaliza en aquellos construidos por la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos (SCEE). Dicha sociedad es una alianza con fondos públicos- privados (1937-1987) encargada de asegurar, en términos de infraestructura escolar, los principios postulados en la Ley de Educación Primaria Obligatoria N° 3654 (1920). El planteo de los autores parte de entenderla como un elemento inescindible en la comprensión de la arquitectura escolar

en el país; es la vía de entrada para construir el tema y desde donde se han extraído la mayoría de las fuentes primarias.

Entre los objetivos expuestos, los autores señalan la necesidad de sistematizar las principales obras arquitectónicas a nivel tipológico de Chile, para detectar características “morfológico-espaciales” y la apropiación de postulados modernistas y modelos pedagógicos de la época (Torres Gilles *et al.*, 2015, p. 5).

En la publicación se analizan 165 establecimientos educativos que representan los valores modernistas de la época, ordenados según su contexto urbano y nivel de escolaridad, y se mencionan y comparan tipologías escolares internacionales del siglo XX. Los proyectos seleccionados corresponden a obras nuevas de los primeros 10 años de la SCEE y a los tipos de escuelas primarias promovidas por el Plan de Construcciones de Escuelas Rurales y Suburbanas de 1954. Se realizó un análisis más extenso de proyectos arquitectónicos que, como se aclara en la publicación, figuran en fichas sistematizadas en una plataforma virtual.

Las fuentes primarias utilizadas son informes, decretos y leyes del Ministerio de Educación y de la SCEE; bibliografía arquitectónica; expe-

dientes de obras en municipios; entrevistas a profesionales, a profesores y exalumnos; y relevamientos de los edificios.

Exponen fotografías, plantas, cortes, vistas, axonometrías, gráficos de barra (Fig. 6) y cuadros. Es la única publicación de las cuatro analizadas que presenta planillas (Fig. 8) y mapas con localización geográfica en el país (Fig. 7), dando cuenta de la cantidad de edificios construidos en cada región.

Un encuentro de perspectivas y encuadres para pensar la arquitectura escolar en México

La obra *Arquitectura Escolar. SEP 90 años* (Fig. 4), publicada en 2011, surge en el marco de la conmemoración de los 90 años de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México. Es una publicación oficial que se propone presentar a los edificios escolares como patrimonio arquitectónico, abonando saldar un vacío sobre el tema. Promovida por dicha Secretaría y por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes es editada por Axel Arañó, arquitecto mexicano y docente de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Iberoamericana. Autor de diversas publicaciones, ha sido fundador de

ARQUITECTURA ESCOLAR PÚBLICA EN CHILE. REGISTRO Y VALORACIÓN DEL PATRIMONIO MODERNO

Comisión Nacional de la Cultura y las Artes. Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y las Artes. Folio N° 2442

LISTADO REGISTRO REGIÓN METROPOLITANA						
COMUNA	CÓDIGO	NOMBRE ACTUAL	DIRECCIÓN	AÑO	COORDENADAS	FOTOGRAFÍA
SANTIAGO	13101_01	Escuela Escuela Clotilde de Guzmán (M)	Malvarena 75	1954	D_130102_48.2	
	13101_02	Escuela Municipal Metropolitana de Adultos	Victoria 456	1958	D_51090_37.5	
	13101_03	Ex Escuela D-34 / Jardín Infantil	Nacional 1445	1958	D_51090_37.5	
	13101_04	Escuela República De Alemania	Liberal 1347	1960	D_51090_37.5	
EMBUROLLOS	13102_01	Escuela Pedro Aguirre Cerda	Avenida Suñeta 4479	1946	D_3604_43.2	
CONCEPCIÓN	13104_01	Vista Abolón Chientes	Dorsal 1367	1954/1964	D_379_58.4	
	13104_02	Escuela Unesco	Tronador 1075	1956	D_2799_36	

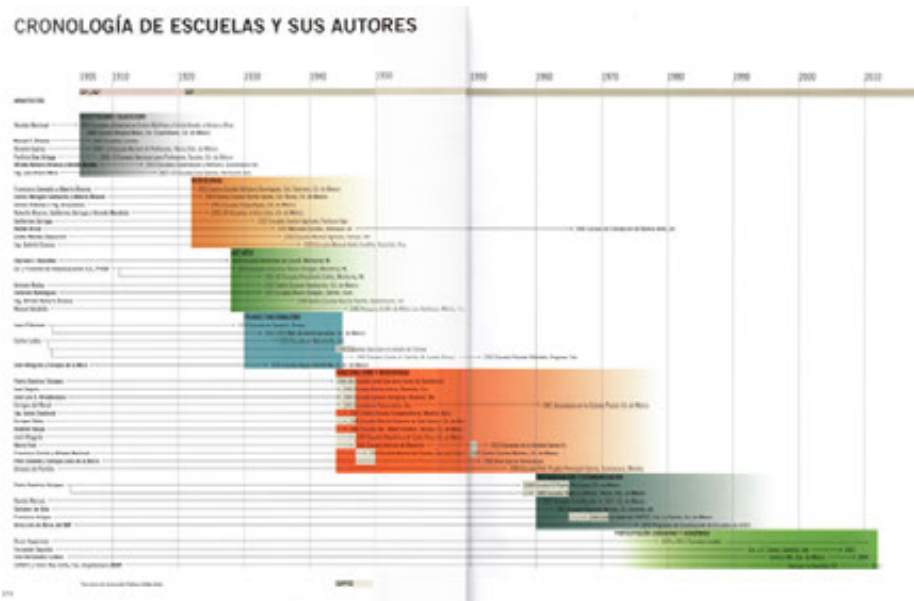


Figura 8. Ejemplo de planilla y fichaje de obras utilizada por los autores (Torres Gilles *et al.*, 2015, p.125). | Figura 9. Cronología de Escuelas y autores (Arañó, 2011, pp. 374-375).

variados estudios de arquitectura desde 1996, desempeñándose en la actualidad en el Taller Fragonard 70 S.C. A su vez, esta obra se compone de ensayos de investigadores de diferentes disciplinas (historia, antropología, artes, entre otras): Luis Porter, Luz Elena Galván, José Miguel González, Natalia de la Rosa, Xavier Guzmán, Ernesto Velasco, Juan Carlos Cano, Elisa Lozano y Héctor Orozco, y del aporte de 13 fotógrafos y artistas plásticos.

Entre los objetivos, enuncian la intención de documentar, compilar y analizar obras escolares modelo y otras singulares que componen el patrimonio de espacios escolares de México y reflexionar sobre su rol en ámbitos sociales y culturales.

La publicación presenta una estructura de sistematización según “tendencias decorativas y corrientes arquitectónicas” (Arañó, 2011) seleccionadas por el autor. Abordando el período temporal 1905-2011, presenta un relevamiento gráfico de edificios con fotografías, planimetrías, axonometrías, postales, grabados y afiches de época. En la cronología de escuelas y autores (Fig. 9) se mencionan 55 casos, y

luego además cada autor incorpora el análisis de otros, alcanzando un total de 147 escuelas. La selección de obras se organizó tanto desde aquellas existentes en archivos de organismos públicos y en publicaciones sobre arquitectura educativa, como del ejercicio de relevamiento fotográfico. Una particularidad de esta publicación es que presentan, junto al currículum vitae de cada uno de los proyectistas y de los escritores, los de los fotógrafos. Resulta interesante destacar el rol de estos últimos en el abordaje del objeto, al asumir que más de la mitad de los proyectos expuestos en los anexos gráficos corresponden a selecciones de fotografías.

Al describir los proyectos estudiados, se presentan referencias artísticas de murales, pinturas o vitrales de fachadas. A su vez, algunos proyectos particulares son enunciados como parte de grupos más amplios. Esto sucede con las Escuelas al Aire Libre de 1925-1926, los proyectos de Más de Veinte Escuelas de 1932, las Escuelas Tipo de 1944 y los edificios para Centros RIA (Red de Innovación y Aprendizaje) y escuelas rurales.

Si atendemos a la manera en que se describen

los proyectos y a las herramientas gráficas utilizadas, notamos enfoques particulares en las cuatro publicaciones, propios de sus condiciones de partida, sus organismos financiadores y la experticia de sus autores. En el caso argentino, como en el chileno y mexicano, el trabajar los casos de prototipos estatales ha habilitado a presentar descripciones generales, exponiendo fotografías y planos de proyectos individuales. El caso chileno, al exponer mapas y fichas, apuesta por una estrategia comparativa. Los casos uruguayo y mexicano presentan intenciones disímiles, pero criterios comunes a la hora de incorporar gráficos cronológicos como una estrategia común de aproximación al tema y, tanto en la publicación uruguaya como argentina, se exponen obras arquitectónicas de autoría propia. Estos cierres dialógicos permiten intercambios entre los desarrollos teóricos expuestos y los ejercicios prácticos proyectuales.

» Formas de nombrar la arquitectura escolar como objeto de investigación

¿Qué nombran los autores bajo el término *arquitectura escolar*? Sin pretender construir una

categorización conceptual, nos proponemos indagar en los cuatro trabajos, desde qué conceptos se nombra la arquitectura escolar como objeto de estudio.

En el trabajo de Barrán resulta interesante no haber localizado la expresión arquitectura escolar, aunque la frase que figura con frecuencia es *arquitectura educativa*, utilizada para referirse a la innovación e investigación de prácticas proyectuales, marcando diferencia entre obras sistematizadas y singulares y la urgencia del intercambio entre proyectistas y educadores. En muchas ocasiones este concepto aparece en diálogo con el verbo *proyectar*, significando la acción de imaginar un espacio educativo. Otro término allí presente, *arquitectura para la educación*, refiere a la implicancia histórica, pedagógica y epistemológica de un proyecto arquitectónico y para denominar las propuestas internacionales de sistematización.

En Gremientieri y Smith, el término *arquitectura escolar* es el núcleo conceptual más presente. En la publicación chilena es reemplazado en el cuerpo del texto por *arquitectura pública*, concepto también utilizado en el trabajo mexicano. Observamos cómo la arquitectura escolar queda vinculada a un proyecto mayor que conduce a pensar en un carácter estatal o público inherente a toda la obra producida por el Estado.

La evocación a la arquitectura escolar se hace presente en el trabajo mexicano desde diferentes voces y búsquedas. Arañó utiliza en reiteradas ocasiones el término *planteles educativos* y, al referirse a los actores involucrados en el diseño de los espacios, incorpora la variable *intersubjetiva* utilizando el término *arquitectura escolar humana*. A su vez, los autores referencian *recintos educativos*, *edificio símbolo*, *complejo educativo*. En este trabajo figuran *centros escolares*, o *centros educativos* para hacer referencia a las escuelas ambulantes, a las escuelas rurales y a los Centros RIA.

El término *infraestructura escolar* es utilizado en

las cuatro publicaciones asociado al desarrollo económico de los países y a las construcciones desarrolladas por el Estado. Otro de los conceptos que nos interesa rastrear es el de *patrimonio*. Este se encuentra vinculado en la obra argentina tanto para referirse a lo *escolar* como a lo *edilicio*. En el trabajo chileno al concepto de *patrimonio moderno*, se le asigna relevancia por su valor arquitectónico y por su valor simbólico en la experiencia cultural y educativa. En la investigación mexicana se alude a la importancia de sistematizar las obras en función de reconocerlas como parte de un patrimonio cultural común.

Indagar en los conceptos más utilizados puede brindar algunas pistas sobre el modo de abordar el objeto y el recorte que se realiza en cada publicación. En términos generales, en el caso argentino hay una predominancia de la variable patrimonial; en el uruguayo, por su parte, al ejercicio práctico de la profesión. En el caso mexicano, se recurre a varios términos (probablemente por ser escrito desde diferentes disciplinas), denotando una fuerte presencia de lo cultural y de la pregunta por lo identitario; y en el caso chileno, predomina la referencia a la figura de lo público.

» Arquitectura, educación y Estado. La construcción de escuelas y la formación de una identidad nacional

En el material analizado hay una importante referencia a las relaciones entre arquitectura, procesos de escolarización, fortalecimiento de los Estados-nación y la construcción de una identidad.

Tomando como punto de partida el planteo de Gremientieri y Shmidt acerca de que el estudio de la arquitectura escolar es un aspecto postergado a la hora de trabajar modelos educativos, sostenemos que las cuatro publicaciones analizadas significan una forma de atender a esa vacancia. Los edificios escolares se presentan como instrumentos de una apuesta política,

materializando aspectos simbólicos y culturales que exceden la existencia de una escuela en el territorio.

El siglo XX para muchos países latinoamericanos comienza un poco antes del 1900 con procesos que bregan por el fortalecimiento de los Estados nacionales. Adriana Puiggrós (1994) plantea que, en cuanto al surgimiento y consolidación de los sistemas educativos, sociedades como Argentina y Uruguay atravesaron procesos históricos y sociales semejantes, ligados al significado que la educación escolarizada asumió en el fortalecimiento de los Estados nacionales. En este grupo podríamos incorporar también a Chile. Por su parte, el caso mexicano presentó otras características en cuanto a la articulación entre los grupos de pueblos originarios y el papel del Estado respecto al sistema educativo mexicano (Puiggrós, 1994).

Gremientieri y Shmidt, al realizar un recorrido por la historia argentina, presentan elementos que visibilizan la creación de una arquitectura escolar en el país que acentúa la construcción de una identidad nacional. Este proceso involucra la definición de contenidos comunes para la enseñanza escolarizada y, consecuentemente, la homogeneización formal de las edificaciones para tal fin. En palabras de los autores, se dan “los primeros escarceos en torno de la definición de una arquitectura escolar para una nueva nación” (2010, p. 9), y el compromiso de un Estado de desplegar educación pública “que implicaba generar un sistema edilicio como garantía de su éxito” (p. 10).

Para el caso de Chile, Torres Giles *et al.* proponen el estudio de la arquitectura pública en su país, entendiendo la arquitectura escolar desarrollada como una política de Estado enmarcada en un proceso mayor. Esta forma de abordar la arquitectura escolar, inescindible de procesos políticos y sociales más amplios, es un elemento común en las demás lecturas analizadas para este escrito. Mientras se menciona la historia

social y política chilena, se hacen algunas referencias a proyectos pedagógicos y principalmente al marco legal que acompaña el proceso de escolarización. Aquí también, el análisis de la SCEE resulta funcional para presentar las relaciones entre arquitectura, educación y Estado. Al igual que en otros países de Latinoamérica, la obligatoriedad escolar en Chile se fue consolidando de la mano de la construcción de edificios escolares y la SCEE ocupó un lugar estratégico en esto. Los autores se refieren a la tarea de esta sociedad como un plan de edificación. En ese planteo es posible detectar en la construcción de escuelas una idea de universalidad y sistematización. Esta idea de plan aparece también en los demás casos analizados, por ejemplo, en Uruguay el Plan de Construcciones Escolares, o en México donde “el déficit de espacios escolares hizo evidente la necesidad de establecer un plan nacional” (Arañó, 2011, p. 231). Por su parte, en el caso mexicano y en el chileno se menciona también la participación de distintos grupos en la construcción de escuelas, acompañando la tarea desplegada por el Estado. En el caso mexicano, los autores analizan las obras arquitectónicas escolares desde un marco estatal, presentándolas como un valioso patrimonio del país y una forma de avanzar en la consolidación de una identidad nacional. Los autores hacen referencias al edificio escolar como un elemento identitario: la escuela como “edificio símbolo” (Porter, 2011, p. 25), los edificios escolares como “un lugar común” (Galván Lafarga, 2011, p. 26). El edificio como materia – la arquitectura consolidada – permite entender a la escuela como un espacio compartido, que se vincula con la pertenencia y la identidad, y se vuelve un lugar donde se despliega una “memoria colectiva” (Galván Lafarga, 2011, p. 26). La apuesta al muralismo en las escuelas aparece como una estrategia para fortalecer un carácter nacional y también regional. Es el trabajo mexicano el que más se detiene en

incorporar aportes de los pueblos originarios (mayas, aztecas), nombrando la presencia y herencia de estas identidades bajo la denominación de estilo neomaya. En el caso argentino se hace referencia a arquitecturas que incorporan prácticas y materiales de la tradición vernácula de las provincias (Formosa, Chaco y Misiones, entre otras). En los cuatro trabajos se alude a la búsqueda común por un carácter propio de la arquitectura escolar que atiende a una pluralidad de estilos, materiales, técnicas y lenguajes, en muchos casos condensadoras de formas e imágenes de corrientes y estilos europeos y norteamericanos.

En el caso uruguayo, también se pone en diálogo la formación de un Estado nación, la configuración de un sistema educativo y el fortalecimiento de las construcciones de edificios escolares. Enfatiza Barrán que en Uruguay la formación del Estado moderno aconteció de la mano de la Reforma Educativa (1877), en tanto antes “las escuelas públicas funcionaban en edificios adaptados para ese fin, generalmente viviendas del tipo “casa estándar”. [...] En la década de 1880 se construyen los primeros edificios específicamente escolares” (2008, p. 19). A medida que el país crecía, el Estado iba construyendo edificios públicos y, entre ellos, edificios escolares, con intenciones de ordenar el espacio y “transmitir la importancia simbólica de las instituciones” (Barrán, 2008, p. 23).

Resulta interesante destacar el lugar que ocupa la *preservación* de una identidad cristalizada en los edificios escolares en cada uno de los libros analizados. Entendiendo que los edificios escolares construidos durante un período de tiempo constituyen parte del patrimonio de su país, la sistematización de estas obras arquitectónicas y la posibilidad de escribir sobre ello significa poder cristalizar su puesta en valor, conservación y preservación. Las escuelas construidas pueden ser consideradas patrimonio del siglo XX, en tanto representantes de una arquitec-

tura generada a partir de una *política de Estado* de planificación masiva de establecimientos escolares, que se llevó a cabo contemporáneamente en países como Chile, Argentina, México, Brasil y Venezuela o en España (Torres Giles *et al*, 2015, p. 3).

» Arquitectura y pedagogía en la trama del espacio escolar

Otro eje importante para pensar las formas en que se construye el objeto de investigación alrededor de las relaciones entre arquitectura y educación se vincula a las referencias pedagógicas en cada publicación.

Barrán se propone pensar “interacciones” entre aprendizaje, conocimiento y proyectos de espacios escolares en Uruguay, generar “paradigmas comunes entre arquitectura y educación” abonando a la idea de que “todo proyecto de arquitectura educativa tiene implícitas ideas pedagógicas y epistemológicas” (2008, p. 4). En este sentido, es posible detectar en este libro dicha intención, desde el título y la organización del contenido (según las diferentes teorías pedagógicas que acontecieron durante el siglo XX) hasta la forma de presentar los temas: se contextualiza el marco pedagógico y se analizan los proyectos arquitectónicos en relación a ese marco. En palabras del autor, “si bien muchas veces esta arquitectura ha seguido al pensamiento educativo, también los proyectos arquitectónicos han aportado nuevas ideas y posibilidades a la educación” (2008, p. 5). Por ejemplo, al abordar el caso de la escuela de Malvín, el autor encuentra allí relaciones entre los aportes de la arquitectura moderna europea y los postulados de la Escuela Nueva. Además de la importancia de pensar los edificios escolares *entre* disciplinas, Barrán propone recuperar las voces de los educadores, encontrar a los arquitectos con la comunidad educativa y desde allí pensar en conjunto.

En el caso chileno, las referencias son especialmente arquitectónicas. Si bien en algunos

momentos se menciona la influencia que los discursos pedagógicos europeos generaron en la educación de su país, las relaciones con los edificios aparecen ligadas al marco legal y a la normativa. Los autores plantean que en los edificios estudiados miraron las características formales y espaciales, los postulados del movimiento moderno de la arquitectura y los modelos educativos de la época (Torres Giles *et al.*, 2015, p. 5). En el análisis de los casos, manifiestan que los edificios fueron construidos contemplando los requerimientos pedagógicos de cada época y describen los programas de los conjuntos escolares (cantidades y distribución). En el caso mexicano, si bien quienes escriben provienen de diferentes campos disciplinares, es posible detectar planteos compartidos. Por ejemplo, la revisión de la historia del sistema educativo mexicano y el análisis de algunas relaciones entre las propuestas pedagógicas de cada época y los edificios escolares; la apuesta por el edificio escolar para *mejorar* la educación; y la participación de diferentes actores, entre otros arquitectos y pedagogos, en la construcción del edificio escolar.

Grementieri y Shmidt señalan que, aunque los edificios ocupan un lugar destacado al pensar en la escolarización, dentro de los componentes del sistema educativo argentino, la arquitectura para la educación es “el menos conocido y valorado por dirigentes, especialistas y público en general” (2010, p. 9). Al describir los edificios escolares intentan dar cuenta de los debates que acompañan la época, las políticas educativas y las relaciones con los Estados. En algunos momentos nombran postulados pedagógicos contemplados en los proyectos arquitectónicos analizados. Las referencias a un marco político pedagógico (tanto en lo legal como en lo administrativo estatal) están presentes en todas las obras analizadas, y en el análisis argentino es, por cierto, el elemento más recurrente. En las cuatro publicaciones estudiadas, cuando

se aborda los orígenes de los sistemas educativos, se hacen menciones al normalismo, al higienismo, al discurso médico y a la influencia del positivismo. Dichos elementos se presentan relacionados con los proyectos pedagógicos de la época y fueron también parte de las decisiones arquitectónicas en relación a iluminación, ventilación e higiene.

» Reflexiones finales

Nos propusimos explorar las formas en que la arquitectura escolar como tema es identificada y construida en los últimos años, en publicaciones que surgen en el contexto latinoamericano. Se ha expuesto aquí una primera selección inductiva (y por ello quizás arbitraria) de cuatro casos en cuatro países. Los libros elegidos para estudiar la pregunta de nuestra investigación proponen recorridos singulares y toman caminos propios para analizar la arquitectura para la educación en cada país. En el intento de abordar este tema se hacen notable en los cuatro trabajos esfuerzos por generar un conocimiento abarcativo: sistematizar desarrollos, encontrar puntos comunes, indagar en los casos extraordinarios.

Con enfoques singulares, observamos que en las cuatro investigaciones el modo de enunciar la arquitectura escolar como objeto se combina de diferentes maneras con variados recursos gráficos (geometales, fotografías, tablas, etc.). Realizamos este trabajo desde la mirada de la arquitectura y la pedagogía, como una construcción conjunta en el encuentro entre disciplinas. En estos cruces, el uso de diferentes lenguajes significa un desafío y abre la posibilidad de entablar perspectivas comunes. Describir un lugar a partir de palabras puede ser una manera de transmitir la dimensión arquitectónica a quienes no están habituados a los geometales. Desde las ciencias sociales, estos otros modos de representación, una vez comprendidos, enriquecen las interpretaciones. Quizá sea este un punto característico al elegir una forma de

estudiar la arquitectura escolar.

Además de la combinación de lenguajes, encontramos en los cuatro libros el diálogo con otras disciplinas (historia, pedagogía, psicología, política educativa). Nos detuvimos en la relación entre escuela, Estado, arquitectura y el proceso de construcción de edificios escolares. Dicha relación cobra fuerza a fines del siglo XIX y durante el siglo XX, cuando en muchos países de nuestro continente se produce un proceso de escolarización masiva regulado por los Estados nacionales. La fuerte presencia del Estado en materia educativa durante el siglo XX influyó significativamente en la configuración de una arquitectura escolar en cada territorio. Analizamos en ese entramado los diálogos entre arquitectura y pedagogía, y si bien estas reflexiones quedan supeditadas al punto de partida de cada publicación, podría pensarse, por ejemplo, que las investigaciones argentina y chilena parten de un acento principalmente disciplinar, para establecer cruces entre la teoría y la historia de la arquitectura: mirar las escuelas desde la arquitectura en diálogo con búsquedas desde las ciencias sociales de más larga tradición. En la publicación mexicana se parte de asumir a la arquitectura en la trama de las ciencias sociales, poniendo el foco en el edificio como tal. Y en el caso uruguayo, la articulación arquitectura-pedagogía opera como un modo de entender el proceso educativo en el país y de comprender decisiones proyectuales.

Las publicaciones seleccionadas coinciden en la problematización del tema a escala nacional y en perspectiva histórica, integrando aproximaciones hasta entonces inscriptas en el estudio de una obra, un arquitecto, un organismo, una gestión de gobierno o un período en particular. Desde este lugar significan un valioso aporte para seguir profundizando y abonando a la arquitectura escolar como problemática latinoamericana, habilitando futuros abordajes, sumatoria de casos y cruces disciplinares. ●

NOTAS

1 - Resultan interesantes los debates sobre la pertinencia del uso de los términos *arquitectura escolar* e *infraestructura escolar* y sus especificidades (o no) en la práctica profesional arquitectónica. Ver Chiurazzi (2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Arañó, A. (Ed.) (2011). *Arquitectura Escolar. SEP 90 AÑOS*. México D.F, México: Secretaría de Educación Pública (SEP) y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).

• Barrán Casas, P. (2008). *Interacciones entre las prácticas proyectuales y las ideas educativas en el Uruguay moderno y contemporáneo*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

• Barrán Casas, P. (2020). *La sistematización de la arquitectura escolar pública. Orígenes, difusión internacional y Desarrollo en el Río de La Plata (1955-1973)* (Tesis doctoral) Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo, Universidad de la República, Uruguay. Disponible en: <http://www.fadu.edu.uy/sepep/tesis/la-sistematizacion-de-la-arquitectura-escolar-publica-origenes-difusion-internacional-y-desarro->

[llo-en-el-rio-de-la-plata-1955-1973/](#).

• Cattaneo, D. y Espinoza, L. (2018). *Arquitectura escolar e historia. Repaso sobre enfoques, problemas y proyectos*. En Ponencia VIII *Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad*. Córdoba.

• Chiurazzi, T. (2007). *Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura*. En R. Baquero G. Diker, G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 45-58). Buenos Aires, Argentina: Del Estante editorial.

• Galván Lafarga, L.E. (2011). *Antecedentes de la Arquitectura Escolar, 1821- 1921*. En A. Arañó (Ed.), *Arquitectura Escolar. SEP 90 AÑOS* (pp. 26-35). México D.F, México: Secretaría de Educación Pública (SEP) y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, (CONACULTA).

• Grementieri, F. y Shmidt, C. (2010). *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina 1600 - 1975*. Buenos Aires, Argentina: Pamplatina.

• Ortega Ibarra, C. y Dussel, I. (2019). *Espacio y escuela en perspectiva histórica: Aportes latinoamericanos*. *Revista Anuario Historia de la Educación de la SAHE*, 20(1), 6-10.

• Porter, L. (2011). *Arquitectura escolar y sociedad*. En A. Arañó (Ed.), *Arquitectura Escolar. SEP 90 AÑOS* (pp. 17-25). México D.F, México: Secretaría de Educación Pública (SEP) y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, (CONACULTA).

• Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: REI Argentina S.A., Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo Editor S.A.

• Serra, M.S. (2017). *Escuelas sin muros. Disputas sobre el espacio escolar y su capacidad performativa*. En M. Serra, P. Pineau y M. Southwell (Editores). *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II* (pp. 37-48). Buenos Aires, Argentina: Biblos.

• Torres Giles, C.; Valdivia Ávila, S.; Atria Lemaitre, M. (2015). *Arquitectura escolar pública como patrimonio moderno en Chile. Registro y análisis de las obras construidas por la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos en la zona centro del país. 1937-1960*. Santiago de Chile, Chile: Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile y Docomomo Chile.



Florencia Fernández Méndez. Arquitecta (FAPyD, UNR). Becaria doctoral de CONICET (2019-2024). Doctoranda en el Doctorado en Arquitectura de la FAPyD-UNR. Su tema de investigación aborda la pregunta sobre el rol de la arquitectura y los espacios como ámbitos de prácticas educativas activas en clave proyectual, haciendo foco en proyectos contemporáneos en Argentina. Integrante del proyecto de extensión: “Diseño y Espacio Educativo”, FCEIA (2019-2020). Integrante del equipo de investigación: “El espacio escolar contemporáneo. El caso del Programa 700 escuelas en la provincia de Santa Fe” FAPYD (2015-2018). Coordinadora académica y docente en workshops vinculados a las líneas de investigación en experiencias nacionales e internacionales (2015-2019).
ORCID: 0000-0003-0435-1652
arquitectafmendez@gmail.com



María Florencia Serra. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNR). Especialista en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura para la Educación (UNL). Doctoranda en Doctorado Ciencias de la Educación (FFyH-UNC). Becaria Doctoral de CONICET y docente en la cátedra de Pedagogía (FHyA-UNR).
Sus investigaciones giran en torno a la pregunta por los diálogos entre arquitectura y pedagogía. Integrante en equipos de investigación ligados al tema: “Configuraciones espaciales para la educación secundaria rural de las Escuelas de la Familia Agrícola” (UNL-UNR); “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de) construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar” (UNC).
ORCID: 0000-0001-8665-9823
mferra12@gmail.com

»

Nedel, M. Z. y Buzzar, M. A. (2020). El Future Classroom Lab de Bruselas: modelo internacional de la clase del siglo XXI. *A&P Continuidad*, 7(13), 82-91. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.271>



El Future Classroom Lab de Bruselas: modelo internacional de la clase del siglo XXI

Miranda Zamberlan Nedel y Miguel Antonio Buzzar

Español

La influencia neoliberal en educación y en los espacios físicos escolares correspondientes necesita un mayor escrutinio en el campo arquitectónico. Utilizando el método de estudio de caso, se lleva a cabo un análisis del Future Classroom Lab en Bruselas, un espacio de aprendizaje considerado modelo de las demandas educativas del siglo XXI, que ya ha influido en la construcción de alrededor de 200 laboratorios similares en todo el mundo. El artículo tiene como objetivo discutir la difusión internacional de un espacio educativo basado en un modelo de enseñanza de influencia neoliberal, organizado en zonas de aprendizaje, de acuerdo con las habilidades requeridas por el mercado laboral contemporáneo. Además, este espacio educativo se debate en función del creciente papel de las organizaciones supranacionales, que cambian la arena de intereses relacionados con la educación pública y sus espacios físicos, previamente responsabilidad del Estado. Los resultados parciales demuestran que tal experiencia valida espacialmente las transformaciones de las relaciones de enseñanza y aprendizaje, sin la debida crítica del campo arquitectónico. Al ser difundido y replicado como un modelo de aula innovador para los tiempos contemporáneos, se neutraliza una cuestión fundamental: la discusión de las transformaciones pedagógicas detrás de tal proyecto de arquitectura escolar.

Palabras clave: arquitectura escolar, espacios educativos innovadores, neoliberalismo, organizaciones supranacionales, nuevas pedagogías.

Recibido: 28 de julio de 2020

Aceptado: 24 de septiembre de 2020

English

The neoliberal influence on both the educational scope and the corresponding school physical space needs a deeper scrutiny of the architectural field. By means of the case study method, an analysis of Brussels' Future Classroom Lab is carried out. This is a learning space which is considered to be a model of the educational demands of the 21st century. It has already given rise to the construction of around 200 similar laboratories worldwide. The article aims to discuss the international diffusion of an educational space based on a teaching model of neoliberal influence. It is organized in learning zones grounded on the logic of the skills required by the contemporary labour market. Furthermore, it is approached from the perspective of the growing role of supranational organizations that shift the arena of interests and decisions related to public education and the physical space which have previously been under the responsibility of the State. The partial outcomes of this experience demonstrate the validation of the transformations dealing with teaching and learning processes without the proper criticism of the architectural field. Through its dissemination and replication as an innovative classroom model for contemporary times, a fundamental issue is neutralized: the discussion of the pedagogical transformations that this project implies for school architecture design.

Key words: school architecture, innovative educational spaces, neoliberalism, supranational organizations, new pedagogies.

» La arquitectura escolar frente a las políticas educativas con influencia neoliberal

No hay claridad sobre las interpretaciones arquitectónicas en torno a la difusión de la gubernamentalidad neoliberal (Foucault, 2004/2008) en el campo de las políticas educativas públicas. Desde el principio, parece que la influencia de un vocabulario externo a la arquitectura, como lo enuncia Manfredo Tafuri (1973/1985), se acentúa: “Os novos temas que se propagam à cultura arquitetónica estão, paradoxalmente, aquém e além da arquitetura” [Los nuevos temas que se extienden a la cultura arquitectónica están, paradójicamente, detrás y más allá de la arquitectura] (Tafuri, 1973/1985, p.10). Se entiende que están “detrás” de la arquitectura, ya que no constituye una disciplina autónoma y “más allá” porque debe estar sujeta a una amplia gama de agentes, cuyos intereses políticos y económicos se superponen con los posibles significados so-

ciales de la arquitectura de los espacios educativos públicos, destinados a la concreción del derecho a la educación.

De esta manera, se vislumbran espacios educativos contemporáneos llamados *innovadores*, flexibles, configurados por diferentes entornos con límites difusos, espacios cuyas configuraciones son similares a las sedes corporativas de gigantes de comunicación (como Google), startups y oficinas de coworking, ambientes llenos de dispositivos tecnológicos –tecnologías de la información y la comunicación (TIC)– y muebles coloridos y atractivos, con un diseño diferenciado y adaptable a múltiples usos pedagógicos.

Tales características son sintomáticas de las transformaciones de la arquitectura escolar debido a un marco neoliberal general que guía el funcionamiento de la sociedad contemporánea. Sin embargo, existe la necesidad de construir esferas de debate sobre este tema en el campo arquitectónico, bajo el riesgo de

neutralizar las transformaciones pedagógicas en curso en proyectos de experimentación de espacios físicos educativos para el presente.

Este artículo es el resultado de investigaciones desarrolladas durante la investigación de la Maestría en Arquitectura y Urbanismo del Programa de Posgrado en Arquitectura y Urbanismo de la Universidade de São Paulo, titulada *Educação em disputa: Tessituras comuns entre escolas públicas periféricas da Região Metropolitana de São Paulo e de Île-de-France frente aos avanços neoliberais* [Educación en disputa: conexiones comunes entre escuelas públicas periféricas en la Región Metropolitana de São Paulo e Île-de-France ante los avances neoliberales] (2017-2020), realizada por la investigadora Miranda Zamberlan Nedel (2020), bajo la guía del Prof. Asoc. Miguel Antonio Buzzar. Además el trabajo incluye consideraciones iniciales sobre la investigación doctoral en curso de la investigadora, fundamentalmente sobre el papel de las

organizaciones supranacionales en la producción arquitectónica de las escuelas públicas. El extracto abordado en el artículo es parte del trabajo llevado a cabo durante la pasantía de investigación en el Laboratoire Sophiapol - Unité De Recherche en Sociologie, Philosophie et Anthropologie Politiques de l'Université Paris Nanterre (entre octubre y diciembre de 2019), bajo supervisión del Prof. Dr. Pierre Sauvêtre. La investigación realizada fue cualitativa según el método de estudio de caso, adoptando revisión bibliográfica, encuesta de campo y entrevistas semiestructuradas como herramientas metodológicas.

» El Future Classroom Lab

El Future Classroom Lab (FCL), en Bruselas (Bélgica), se dio a conocer durante la 49th Annual Meeting of the International Society of Educational Planning (Lisboa, Portugal, 2019), en el que fue citado por investigadores portugueses que formaron parte del Programa de Modernização do Parque Escolar destinado ao Ensino Secundário de Portugal, realizado por el Parque Escolar.

The Future Classroom Lab es un espacio de enseñanza creado en 2012 por la European Schoolnet (EUN) e innumerables socios de la industria, con el objetivo de “to help visualise how conventional classrooms and other learning spaces can be reorganised to support changing styles of teaching and learning” [ayudar a visualizar cómo se pueden reorganizar las aulas convencionales y otros espacios de aprendizaje para apoyar estilos cambiantes de enseñanza y aprendizaje] (Future Classroom Lab, s.f.).

La European Schoolnet es una red fundada en 1997 de treinta y cuatro ministerios europeos de educación, con sede en Bruselas. El objetivo de esta organización sin fines de lucro es ayudar al desarrollo de innovaciones y fomentar el uso de tecnologías en educación para los principales interesados, entre los cuales se en-

cuentran: ministerios de educación, escuelas, docentes, investigadores y los llamados socios de la industria. Además de su influencia en el campo pedagógico, se puede destacar su desempeño con respecto al diseño de los espacios físicos de las clases identificadas como del siglo XXI, a través de la creación del referido Laboratorio y los programas y publicaciones derivados del mismo.

La concepción de este Laboratorio surgió del iTEC project (Innovative Technologies for Engaging Classrooms), un proyecto piloto a gran escala llevado a cabo en Europa y coordinado por la EUN, que se centró en el uso y la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en escuelas.

Se destaca que el FCL se configura como una especie de escaparate que anuncia las propuestas de los más de 30 socios de la industria que contribuyeron a su creación, demostrando cómo “their technology can support innovative pedagogical approaches to 21st century teaching and learning” [su tecnología puede apoyar enfoques pedagógicos innovadores para la enseñanza y aprendizaje del siglo XXI] (Future Classroom Lab, s.f.). A cambio de su contribución a los muebles y equipos del Laboratorio, cada socio se beneficia de oportunidades para realizar demostraciones, talleres y cursos organizados por European Schoolnet. De igual modo, los socios tienen la posibilidad de participar en proyectos piloto (clases innovadoras en escuelas europeas), utilizar el FCL para llevar a cabo eventos propios, así como también utilizar el logotipo de FCL (publicidad de la compañía en el material publicitario del Laboratorio), e integrar la conferencia anual y los seminarios estratégicos organizados por la red.

Vale la pena recalcar que no se menciona al arquitecto que proyectó este espacio, lo que nos permite comprender el fuerte poder de decisión de las empresas asociadas involucradas en la elaboración de dicho espacio educativo.



Figura 1. Diagrama de las zonas de aprendizaje del Future Classroom Lab (Autoría propia, basado en un dibujo publicado en Attewell, 2019, p. 8).

Asimismo, esto demuestra que las discusiones y definiciones sobre espacios educativos ejemplares ante las necesidades de las instituciones pedagógicas contemporáneas están distanciadas de la esfera arquitectónica y sus agentes, quienes, en épocas anteriores, fueron llamados a formar parte de organismos públicos nacionales de construcción de escuelas, estatales o municipales, o a someterse a licitaciones públicas. Por lo tanto, se subraya que el diseño y la realización de espacios educativos contemporáneos ejemplares como el FCL, están más allá del escrutinio estatal, lo que altera sustancialmente el papel del Estado en relación con la arquitectura escolar para la educación pública. En efecto, quienes toman el rol tutelar son entonces las organizaciones supranacionales, como, en este caso, European Schoolnet.

El Future Classroom Lab ofrece cursos, seminarios y talleres para docentes, empleados y agentes¹ vinculados a organismos educativos públicos (en sus respectivos países), así como a otros interesados en el tema de las nuevas pedagogías², las llamadas relaciones innovadoras de enseñanza-aprendizaje y espacios compatibles con usos educativos contemporáneos. Estos agentes, especialmente los docentes, actúan como divulgadores de esta propuesta en las escuelas en las que trabajan (sin definir un rango de edad ni un nivel educativo específico para utilizar dicha concepción de laboratorio). Es de destacar que es un edificio diseñado para



Figura 2. Zona de aprendizaje de interacción en el Future Classroom Lab. Fotografía de los autores, 2019. | Figura 3. Zona de aprendizaje de desarrollo en el Future Classroom Lab Fotografía de los autores, 2019.



llevar a cabo actividades con el público adulto, aunque pretende configurarse como un *modelo* también para las instituciones de enseñanza primaria y secundaria, en resumen, “an inspirational learning environment, challenging visitors to rethink the role of pedagogy, technology and design in their classrooms” [un entorno de aprendizaje inspirador, desafiando a los visitantes a repensar el papel de la pedagogía, la tecnología y el diseño en sus aulas] (Future Classroom Lab, s.f.). Dos empleados de FCL entrevistados³ declararon, a este respecto, que en raras ocasiones cuando se realizaban eventos con niños y/o jóvenes, estos mostraban un gran interés en el espacio físico. Sin embargo, los entrevistados señalaron que muchos maestros que participaron en los seminarios y talleres confesaron que tenían miedo de dar clases en un espacio de enseñanza similar, debido al riesgo de daños a los muebles y dispositivos tecnológicos.

El espacio se configura en seis *learning zones* (Fig. 1), cada una con diferente mobiliario y ambientación, para permitir la realización de varias actividades de aprendizaje de manera concomitante: Interact (esto es, Interactuar)

(Fig. 2), utilizado en actividades en el que los estudiantes establecen relaciones entre ellos, a través de dispositivos tecnológicos móviles; Exchange (Intercambiar), en el que los estudiantes realizan actividades colaborativas, por ejemplo con tableros interactivos, con juegos digitales y aplicaciones de simulación; Investigate (Investigar), área donde se propone investigación en Internet, experimentos científicos, construcción de modelos 3D, uso de equipos de robótica; Create (Crear), utilizado en producción y presentación multimedia; Present (Presentar), ambiente donde se fomentan las presentaciones interactivas y el uso de recursos en línea; y finalmente, en Develop (Desarrollar) (Fig. 3), se fomenta el aprendizaje informal, como las actividades de lectura, investigación y reflexión personal, con muebles más informales como los pufs.

Es de destacar que la arquitectura del laboratorio no es nada inusual, excepto por el tamaño, mucho más grande que el de una clase convencional. Sin embargo, aquello que lo distingue de otras clases es principalmente el mobiliario (compuesto por piezas de colores, con diseño diferenciado, con ruedas o con posibilidades de

agregación) y la inserción de equipos tecnológicos. El mobiliario está compuesto por pupitres escolares y sillas de plástico de colores vibrantes, graderías con césped sintético, escritorios trapezoidales (que se ajustan en círculos para el trabajo en grupo), pupitres escolares de colores con ruedas (Fig. 4), gabinetes y estantes rodantes, estanterías circulares, mesas móviles, entre otros.

Fue interesante ver los mismos pupitres escolares con ruedas en un stand del Salon de l'Onisep y EducaTec EducaTice - Le salon professionnel de l'innovation éducative (París, 20-22 de noviembre de 2019), un evento francés de referencia para profesionales de la educación, que reúne a representantes empresariales del mercado educativo. Estos pupitres escolares también se observaron en una escuela pública de excelencia en la región metropolitana de París (Île-de-France), el Lycée International d'Est Parisien (Noisy-le-Grand, Francia). La alta inversión de la institución educativa para equipar un aula con estos escritorios móviles (Fig. 5) se justificó por la asociación del mobiliario con las pedagogías activas. Por lo tanto, se ve la difusión de muebles *innovadores* en escuelas euro-



Figura 4. Pupitres escolares con ruedas en el Future Classroom Lab. Fotografía de los autores, 2019. | Figura 5. Pupitres escolares con ruedas en el Lycée International d'Est Parisien. Fotografía de los autores, 2019.



Figura 6. Zona de aprendizaje Presentación en el FCL, con graderías y monitor inteligente. Fotografía de los autores, 2019. | Figura 7. Zona de aprendizaje Creación equipada con impresoras 3D y equipos robóticos en el FCL. Fotografía de los autores, 2019.

peas de excelencia y/o que han emprendido experimentos recientes en espacios educativos en adaptación a las llamadas *nuevas pedagogías*. Reanudando el Future Classroom Lab, también vale la pena mencionar la gran cantidad de dispositivos tecnológicos, como televisores y monitores inteligentes (Fig. 6), equipos de realidad aumentada, máquina de impresión 3D (en el espacio FabLab) (Fig. 7) y equipos de robótica. La amplia inserción de las TIC en este espacio de enseñanza está en línea con los estudios y programas desarrollados dentro de la Comisión Europea durante la última década, como *The Survey of Schools: ICT in education*, un estudio

solicitado en 2011 por la Comisión Europea⁴, y la *2nd Survey of Schools: ICT in Education* (2019)⁵. Entre los objetivos de esta última investigación, se destaca la importancia de proyectar “a conceptual model for a ‘highly equipped and connected classroom’ (HECC)” [un modelo conceptual para un “aula altamente equipada y conectada” (HECC)] (European Commission, 2019), adoptando el FCL como referencia. En el manual *Guidelines on Exploring and Adapting Learning Spaces in Schools* (2017), producido por European Schoolnet, se expresa la necesidad de hibridación de la enseñanza, con la demanda de integración entre los dispositivos

tecnológicos/formas de aprendizaje virtual y la enseñanza en espacios físicos escolares tradicionales: “It is this blend of physical and virtual that needs to be nurtured” [Es esta mezcla de lo físico y lo virtual lo que necesita ser nutrido] (Bannister, 2017, p. 7), una cuestión de actualidad evidente ante la pandemia de Covid-19. Aún en el espacio físico de la FCL, se destacan los paneles en las paredes, especies de recordatorios para los maestros que asisten a los cursos y actividades promovidas en la FCL con respecto a las *competencias* que se desarrollarán en cada zona de aprendizaje con los estudiantes. Alentaría, al menos según la jus-



Figura 8. Límites difusos entre las zonas de aprendizaje del FCL. Fotografía de los autores, 2019.

tificación de los empleados entrevistados, la reflexión de los docentes sobre su práctica pedagógica con respecto a estas competencias.

» La lógica de las competencias

Las competencias fundamentales requeridas de los sistemas de educación pública provienen de programas y publicaciones de organizaciones internacionales a principios de la década de 2000, principalmente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Unión Europea. Es importante resaltar la gran influencia de tales organizaciones en la definición y difusión internacional de “marketable skill”, c’est-à-dire les compétences attendues par les employeurs, qui sont nécessaires pour pouvoir se vendre sur le marché du travail”. [‘habilidades comercializables’, es decir, las habilidades esperadas por los empleadores, que son necesarias para venderse a uno mismo en el mercado laboral] (Laval, Vergne, Clément y Dreux, 2012), demandadas por los sistemas educativos.

Los estudiantes, como futuros trabajadores que deben adaptarse al capitalismo contempo-

ráneo, deben tener un conjunto de habilidades “transférables à une multitude de situations et évaluable dans tous les contextes: capacité d’initiative et de résolution de problème, adaptabilité et aptitude au changement, autonomie, flexibilité, esprit d’entreprise, recherche de la performance” [transferibles a una multitud de situaciones y evaluables en todos los contextos: capacidad de iniciativa y resolución de problemas, adaptabilidad y aptitud para el cambio, autonomía, flexibilidad, espíritu empresarial, búsqueda de desempeño] (Laval *et al.*, 2012). Los sistemas de educación pública regidos por competencias expresan la lógica del contrato, es decir, de la prestación de un servicio a un consumidor, lo que representa el desmantelamiento gradual de la dimensión de derecho social. Se entiende, a través de la experiencia de la FCL, que la lógica de las competencias también afecta la configuración de los espacios de enseñanza, además de su influencia en los planes de estudio y la relación de enseñanza-aprendizaje. Esta dimensión es perceptible, por ejemplo, en la configuración de espacios difusos en el aula (Fig. 8), destinada al desarrollo de estas

múltiples competencias asociadas entre sí, donde se puede pasar fácilmente de una zona de aprendizaje a otra, así como pasar del desarrollo de competencias cognitivas al desarrollo de habilidades de comportamiento, orientadas al mercado laboral. Por lo tanto, se observa la configuración de áreas de indeterminación en los espacios de enseñanza, similar a las “zonas cinzentas” [áreas grises] (Azaïs, 2012, p. 177) del trabajo asalariado.

La justificación de las transformaciones en el espacio físico educativo se deriva de las pedagogías del siglo XXI: “C21st pedagogies such as flipped learning, collaborative learning and project based learning or scenario based problem solving have necessitated changes in the layout of the classroom to allow movement and flexibility” [Las pedagogías del siglo XXI, como el aprendizaje invertido, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos o la resolución de problemas basados en escenarios, requerían cambios en el diseño del aula para permitir el movimiento y la flexibilidad] (Bannister, 2017, p. 7). Se enfatiza que la flexibilidad de los espacios educativos en el siglo XXI está alineada con la flexibilidad como una competencia requerida de las subjetividades de los individuos en el mercado laboral contemporáneo, como lo sostienen Laval *et al.* (2012): “C’est un nouveau régime salarial qui s’instaure et qui impose sa norme au monde de l’éducation: former des individus adaptables et des personnalités fluides” [Es un nuevo sistema salarial que se está estableciendo e impone su estándar en el mundo de la educación: la capacitación de personas adaptables y personalidades fluidas] (Laval *et al.*, 2012).

» Espacios educativos para la formación de nuevas subjetividades en el trabajo

Bajo el Estado neoliberal, la educación se centrará en “besoins de l’économie de la connaissance” [necesidades de la economía del cono-

cimiento] (Laval *et al.*, 2012), reuniéndose así a los cambios en el campo de trabajo con el fin de “produire des nouvelles subjectivités au travail” [producir nuevas subjetividades en el trabajo] (Laval *et al.*, 2012).

En este sentido, los atributos de una buena enseñanza son bastante significativos en la descripción de las áreas de aprendizaje de FCL: “The zones reflect what good teaching should be about: being connected, being involved and being challenged” [Las zonas reflejan lo que debería ser una buena enseñanza: estar conectado, involucrado y desafiado] (Bannister, 2017, p.12). Las similitudes se agregaron a las demandas de la esfera productiva, en particular la creciente precariedad del trabajo y la erosión gradual de dos direcciones de trabajo, entre las cuales las competencias y habilidades de comportamiento más importantes requeridas de los trabajadores: “Engagement, dévouement, loyauté, disponibilité, flexibilité, recherche permanente d'excellence [...] Leurs somme constitue l'éthique de l'homme-entreprise” [Compromiso, dedicación, lealtad, disponibilidad, flexibilidad, búsqueda permanente de excelencia [...]. Su suma constituye la ética del hombre-empresa] (Laval *et al.*, 2012).

Así, la empleabilidad se configura como “le principe et l'objectif de la normalisation de l'école, de son organisation et de sa pédagogie” [el principio y objetivo de la normalización de la escuela, su organización y su pedagogía] (Laval *et al.*, 2012), siendo esencial para entender las conexiones entre las transformaciones del campo de trabajo, las demandas orientadas hacia la esfera pedagógica y, a su vez, su influencia en las reconfiguraciones de espacios educativos físicos para el presente.

» La clase en cuestión: ¿espacios educativos para qué educación?

Integra la estrategia de difusión de EUN, la publicación de guías sobre la implementación

de FCL en escuelas a nivel internacional, con el objetivo de “support schools interested in adapting their learning spaces” [apoyar a las escuelas interesadas para adaptar sus espacios de aprendizaje] (Future Classroom Lab, s.f.): ejemplo de esto son las publicaciones *Guidelines on Exploring and Adapting Learning Spaces in Schools* (2017) y *Building learning labs and innovative learning spaces. Practical guidelines for school leaders and teachers* (2019).

En la primera publicación citada, la noción de *espacio de aprendizaje* se define, a partir de la literatura producida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), como espacio que permite múltiples formas de enseñanza y aprendizaje, con el uso de tecnologías (Bannister, 2017). Esta noción expresa un doble cuestionamiento: de las prácticas pedagógicas tradicionales y de los espacios físicos destinados a ellas.

Se cuestiona la clase tradicional ya que supuestamente no permite enfoques pedagógicos innovadores, y se fomentan las configuraciones espaciales para el trabajo en grupo, el desarrollo de proyectos y las actividades comunicativas. Por lo tanto, dichos espacios se justifican en base al entendimiento de que el cambio en el espacio de aprendizaje alentaría la transformación de las prácticas de enseñanza.

Desde un punto de vista arquitectónico, las pautas contenidas en el manual producido en 2017 se refieren a aspectos generales de los *laboratorios de aprendizaje*, entre los cuales se pueden destacar: propuesta de espacios flexibles que se pueden reconfigurar fácilmente; muebles que se adaptan a diferentes usos y permiten movilidad; atención a aspectos de iluminación, acústica, calidad del aire y problemas de color; espacios para el trabajo individual autónomo y también para actividades de colaboración; diferentes zonas dentro de la misma clase, para proporcionar diferentes actividades; clase equipada con dispositivos tecnológicos.

En este manual queda claro que las propuestas de espacios educativos innovadores se refieren principalmente a las clases, sin prestar atención a los otros espacios constitutivos de una institución de enseñanza, como los espacios comunes y los espacios de convivencia *desinteresada*. Esta convivencia parece incorporarse a la clase, como una de las zonas de aprendizaje (Exchange), es decir, como una actividad educativa necesariamente productiva e interesada. Según esta lógica, una escuela sería la conjunción de clases que configuran individualmente, un universo diminuto, independiente y completo, en el que se realizan las diferentes actividades pedagógicas.

» Un espacio educativo modelo transnacional

Las consideraciones iniciales de la investigación en curso revelan el desempeño concomitante y, a veces, asociado de diferentes organizaciones supranacionales como el EUN y la OCDE. Estas organizaciones supranacionales, influyentes en las esferas públicas de la elaboración de políticas públicas educativas nacionales, son fundamentales para la difusión internacional de ideas, buenas prácticas y modelos de espacios educativos. El llamado a lo internacional contribuye al vaciamiento del debate crítico, implementando rápidamente transformaciones educativas y espaciales que no son políticamente neutrales. Además, estas transformaciones encubren agenciamientos sin precedentes con respecto a la definición de políticas educativas públicas, en las cuales las organizaciones empresariales asumen una influencia creciente.

La difusión internacional de la experiencia de establecer un laboratorio de aprendizaje innovador como el FCL es visible por la cantidad de espacios de enseñanza similares creados en todo el mundo. Al final del iTEC project, “the FCL model” [el modelo FCL] (Bannister, 2017,

p. 13) comenzó a replicarse en Noruega y Estonia, por la acción de los ministerios y agencias de TIC. En 2014, se lanzó una red de embajadores del aula del futuro (Future Classroom Ambassadors), con el objetivo de expandir los experimentos originados por el proyecto iTEC, así como adaptarlos a los diferentes contextos de los países europeos (Bannister, 2017). Este programa lanzado inicialmente en nueve ministerios europeos fue, en 2017, ampliado para abarcar quince países (Austria, Bélgica, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Hungría, Israel, Italia, Noruega, Portugal, España, Suecia, Turquía).

Actualmente, existen alrededor de 200 laboratorios inspirados por FCL en Europa y en otros países del mundo (Turquía, Estados Unidos, entre otros), e incluso alrededor de 150 se implementaron en Portugal (Future Classroom Lab, s.f.). Cabe destacar que la financiación de estos laboratorios de aprendizaje de los países que lo implementaron, bajo la influencia de la FCL, se realizó a través de diferentes medios, expresión de los múltiples intereses y agentes detrás de la elaboración y realización de espacios educativos similares al de Bruselas: a través de las autoridades locales (Francia), a través de las autoridades locales y el ministerio nacional (España), mediante las inversiones de estos dos actores y también de las escuelas en las que se realizaron los experimentos (Turquía), a través de fondos de escuelas e industria (Bélgica y Portugal) y a través de la industria y autoridades locales (Alemania) (Attewell, 2019). Considerando los estudios de caso (en Bélgica, Francia, Alemania, Portugal, España y Turquía) publicados en la web de FCL (Future Classroom Lab, 2019), es posible comprender los múltiples contextos en los que se replicaron estos laboratorios, así como la dinámica de su uso. En Setúbal (Portugal), se acondicionó una sala de 49 m² como *Sala de Aula do Futuro* en el Escola

Secundária Dom Manuel Martins. Es una iniciativa de un maestro de escuela (que ya había participado en talleres en FCL), financiada por empresas de equipamiento tecnológico, mobiliario e infraestructura. En cuanto a la relación alumno-docente, la sala se probó con un grupo piloto, conformado por docentes y dos clases de alumnos de 13 años, que se subdividieron en grupos según las zonas de aprendizaje. Posteriormente, el laboratorio se puso a disposición de los profesores de cualquier disciplina o clase. Cabe señalar que la experiencia de montar dicho laboratorio influyó en la posterior renovación de la biblioteca, subdividida en las mismas zonas de aprendizaje. En Aisne (Francia) se creó el *Tip-e* (acrónimo de Transformación-Innovación-Pedagogía-Espacio) en la antigua aula de informática de la escuela primaria Condé-en-Brie, a partir de la iniciativa del director del establecimiento, que había participado en la Proyecto iTEC de EUN (2010-2014). Este salón fue financiado por la autoridad educativa del distrito y es utilizado por los maestros de la escuela con sus respectivas clases. A partir de esta experiencia, todas las aulas tuvieron un diseño remodelado, con mobiliario flexible.

Estas experiencias tienen en común el hecho de que proponen una renovación, especialmente la alteración de la decoración, el ambiente y el mobiliario de una clase convencional, siempre que sea grande (se recomienda en el manual del caso portugués que la clase tenga dimensiones mínimas de 8 m x 6 m). Cabe destacar que, en estos casos, la sala adaptada es un espacio autónomo, que no establece relaciones con la escuela en su conjunto ni siquiera con el exterior. El uso de sus diferentes zonas de aprendizaje se da principalmente al dividir a los alumnos en grupos, sin mencionar la alteración de la relación profesor / alumno o los desafíos del uso simultáneo de múltiples zonas de aprendizaje en una clase diaria.

» Consideraciones finales

Se entiende que experiencias como el Future Classroom Lab construyen una imagen generalizada de la *clase del futuro* asociada con atributos tecnológicos y sensoriales. Además, el FCL muestra que la arquitectura escolar es parte de la arena de disputas en el sentido de la educación contemporánea. Se concluye, a través de esta experiencia, que el espacio educativo para el presente expresa el neoliberalismo como un dispositivo de subjetivación, cuyo objetivo es formar subjetividades para el trabajo contemporáneo.

Sin embargo, se trata principalmente de un proyecto de configuración y equipamiento de un espacio educativo, y menos de un proyecto arquitectónico escolar. Después de todo, como argumenta Luiz Recamán (2014), el espacio proyectado ya no es *solo* arquitectura, mezclando contenidos dispares a la “produção de uma megamercadoria [...] Não se trata mais de arquitetura propriamente dita (domínio separado das outras formas artísticas ou sociais)” [la producción de una *mega-mercancía* [...] Ya no se trata de la arquitectura misma (dominio separado de otras formas artísticas o sociales)] (Recamán, 2014, p. 219). Como expresa Margaret Crawford (2004):

Si las mercancías han dejado de ser lo dominante, ello es debido a que los productos en venta ya no tienen la importancia que tenían antes, puesto que la historia, la tecnología y el arte, tal como son presentados en los museos, han pasado a ser artículos de consumo (Crawford, 2004, p. 43).

En consonancia con el argumento del autor, se cuestiona si la experiencia (cognitiva, física, emocional, sensorial) en espacios educativos ejemplares e innovadores se convirtió en una suerte de artículo de consumo, que adquiere significado en el mercado educativo compues-

to, en este caso, por innumerables empresas especializadas en mobiliario escolar, contenido y/o servicios educativos. En este sentido, la constitución de espacios educativos con fuerte atractivo cromático e imagético manifiesta la lógica de la economía de la experiencia (Pine II y Gilmore, 1999), que convierte en mercancía la experiencia de aprendizaje en ambientes educativos *innovadores*, en un proceso de *disneyfización* del espacio escolar.

Además, se enfatiza que los experimentos en la construcción de FCL en escuelas de diferentes países, espacios *autocentrados* y autónomos, hacen secundarios los espacios comunes de la escuela, especialmente aquellos de recreación e interacción social. Por lo tanto, relegando a un segundo plano los espacios que mejor enunciarían la función social de las escuelas en proveer una amplia formación, no restringida al desarrollo de competencias que adquieren significado en el mercado laboral.

La creencia de que la arquitectura escolar influye en la formación y que desempeña una especie de compromiso político en el trabajo arquitectónico, según lo analizado por Peter Bürger (1974/2012) para el campo artístico, parece ya no ser válida para el análisis de la arquitectura escolar contemporánea. Sin embargo, si los espacios educativos ya no están destinados a transformar las relaciones sociales y/o de enseñanza y aprendizaje, tampoco son imparciales. La ausencia de debate crítico en el campo arquitectónico con respecto a tales experimentos debe analizarse en función de la no neutralidad política de la arquitectura.

En estos nuevos entornos hay una promesa de creatividad y, en consecuencia, libertad. En otras palabras, la indeterminación de los ambientes se presenta como libertad. En la indeterminación, la figura del maestro frente a los estudiantes desaparece, o tiende a minimizarse, el maestro se transforma en un colaborador, un facilitador. En las discusiones arquitectóni-

cas de los años 70 del siglo pasado, la creación de espacios, incluso de trabajo, en los que los usuarios pudieran intervenir, como el Centraal Beheer Office Complex (Apeldoorn, Holanda), del arquitecto Herman Hertzberger, se interpretaron como propuestas contrarias al autoritarismo. Estos experimentos espaciales fueron corrompidos, vaciados y reconfigurados en favor de una forma sutil de moldear a los ciudadanos para el trabajo, en el caso de las escuelas. En cuanto al espacio físico, la misma configuración de la escuela, estará en el trabajo (cuando ya no esté), y estará en casa, donde se perpetúa el trabajo (flexible).

Este Laboratorio es un ejemplo del vaciamiento del debate sobre las transformaciones pedagógicas en progreso, motivado por intereses derivados de la esfera productiva. No es casualidad que la difusión de FCL como un modelo del aula del siglo XXI enmascare la definición, por esferas, de la toma de decisiones políticas supranacionales y por los socios comerciales, de un único modelo posible para espacios educativos innovadores contemporáneos. Además, se difunde una referencia de espacio educativo producida por los intereses de socios comerciales de las organizaciones supranacionales como, en este caso, de European Schoolnet, que fomenta un movimiento de convergencia entre modelos escolares nacionales (Charlot, 2009).

Se destaca la importancia de abordar el caso de FCL en el debate latinoamericano, dada su amplia y rápida difusión internacional. Además, se considera esencial comprender el impacto de la elección de dicho espacio como modelo internacional en el campo pedagógico y arquitectónico, desde el punto de vista del diseño de espacios escolares resultantes de las políticas educativas públicas. Se comprende el riesgo de que los sistemas educativos latinoamericanos inicien discusiones sobre espacios de enseñanza innovadores sin ninguna contestación, de acuerdo con el tono internacional de la necesaria trans-

formación de los espacios de aprendizaje para adaptarse a las nuevas pedagogías, actualizando, una vez más, las prácticas culturales. ●

NOTAS

- 1 - Es de destacar que los cursos implican una gran inversión por parte de los participantes, a menudo financiados por el programa Erasmus, por el Ministerio de Educación del país de origen, o incluso por las escuelas.
- 2 - Con este término nos referimos a las llamadas pedagogías activas, centradas en el alumno, como aprendizajes basados en proyectos, preguntas, juegos y/o en grupo, entre otros, cada uno con características específicas. Como ha afirmado Laval en una entrevista concedida a la investigadora el 11 de noviembre de 2019 en París (Francia), este es un tema complejo ya que las concepciones pedagógicas, incluso las más progresistas, fueron apropiados como justificación para una transformación de los currículos, basada en la lógica de las competencias.
- 3 - Entrevistas concedidas a la investigadora el 9 de diciembre de 2019, en el Future Classroom Lab, en Bruselas (Bélgica).
- 4 - Ver: Wastiau, Blamire, Kearney, Quittre, Van de Gaer, Monseur (2013).
- 5 - Ver: European Commission (2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Attewell, J. (2019). *Building Learning Labs and Innovative Learning Spaces: Practical guidelines for school leaders and teachers*. Bruselas, Bélgica: European Commission. Recuperado de https://fcl.eun.org/documents/10180/4589040/FCL_guidelines_2019_DEF.pdf.
- Azaïs, C. (2012). *As zonas cinzentas no assalariamento: proposta de leitura do emprego e trabalho*. En C. Azaïs, G. Kessler, V.S. Telles (Orgs). *Ilegalismos, cidade e política*. Belo Horizonte, Brasil: Fino Traço Editora.
- Bannister, D. (2017). *Guidelines on Exploring and Adapting Learning Spaces in Schools*. Bruselas, Bélgica:

European Commission. Recuperado de http://files.eun.org/fcl/Learning_spaces_guidelines_Final.pdf.

· Bürger, P. (2012). *Teoria da Vanguarda*. (J.P. Antunes, Trad.). São Paulo, Brasil: Cosac Naify. (Trabajo original publicado en 1974).

· Charlot, B. (2009). Convergence internationale et diversification interne des modèles scolaires. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, 52, 129-137. Recuperado de <http://journals.openedition.org/ries/785>. DOI: 10.4000/ries.785.

· Crawford, M (2004). El mundo en un centro comercial. En M. Sorkin (Ed.), Variaciones sobre un parque temático: *La nueva ciudad americana y el fin del espacio público* (pp. 16-46). Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.

· European Commission (2019). *2nd Survey of Schools: ICT in Education Objective 2: Model for a 'highly equipped and connected classroom'. Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/2nd-survey-schools-ict-education>.

· European Schoolnet (s.f). *Future Classroom Lab - Courses and More*. Recuperado de <http://www.eun.org/>

professional-development/future-classroom-lab.

· European Schoolnet (2016). *Future Classroom Lab learning zones*. Recuperado de: <https://fcl.eun.org/documents/10180/13526/FCL+learning+zones+Dec+2016/a091a761-7a63-443e-afe0-d1870e430686>.

· Foucault, M. (2008). Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979). (E. Brandão, Trad.). São Paulo, Brasil: Martins Fontes. (Trabajo original publicado en 2004).

· Future Classroom Lab (s.f). *FCL partners*. Recuperado de <https://fcl.eun.org/partners>.

· Future Classroom Lab (2019). *FCL Guidelines for learning labs. Guidelines for creating learning labs 2019*. Recuperado de: <https://fcl.eun.org/guidelines>.

· Laval, C., Vergne, F., Clément, P. y Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. Paris, França: La Découverte. [E-book].

· Nedel, M. Z. (2020). *Educação em disputa: Tessituras comuns entre escolas públicas periféricas da Região Metropolitana de São Paulo e de Île-de-France frente aos avanços neoliberais* (Tesis de maestría) Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Pau-

lo, São Carlos, SP, Brasil.

· Pine II, B. J. y Gilmore, J.H. (1999). *The Experience Economy*. Boston, USA: Harvard Business School Press.

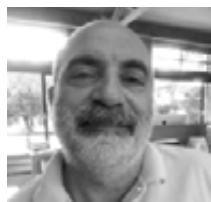
· Recamán, L. (2014). Posfácio. *Nem arquitetura nem cidades*. En O. Arantes. *Urbanismo em fim de linha*. São Paulo, Brasil: Editora da Universidade de São Paulo (Trabajo original publicado en 1998).

· Tafuri, M. (1985). *Projecto e utopia*. Lisboa, Portugal: Presença (Trabajo original publicado en 1973).

· Wastiau, P., Blamire, R., Kearney, C., Quittre, V., Van de Gaer, E., Monseur, C. (2013). The Use of ICT in Education: A survey of schools in Europe. *European Journal of Education*, 48, 11-27. doi: 10.2307/23357043. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/260138932_The_Use_of_ICT_in_Education_A_survey_of_schools_in_Europe.

Agradecimientos:

A la agencia CAPES, por financiar esta investigación. Este trabajo se realizó con el apoyo de la Coordinación de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



Miguel Antonio Buzzar. Profesor libre / profesor asociado en el Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (PPG/IAU-USP). Graduado en arquitectura y urbanismo (1980). Maestría (1996) y Doctorado (2002) en Estructuras ambientales urbanas en la Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU-USP). Líder del Grupo de Investigación ArtArqBR: Arte, Arquitetura Brasil y del grupo de investigación Arquitec: Arquitetura, Tecnologia e Habitação. Tiene experiencia en temas de arquitectura moderna, arquitectura contemporánea, programas públicos y urbanismo contemporáneo. Tiene una beca de productividad de CNPq bp 2. Es revisor ad hoc para CNPq, FAPESP y varias revistas científicas y asesor de CAU-SP.

ORCID: 0000-0001-6251-0338

mbuzzar@sc.usp.br



Miranda Zamberlan Nedel. Estudiante de doctorado en Teoría e Historia de la Arquitectura y el Urbanismo en el Programa de Posgrado del Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (PPG/IAU, USP), São Carlos, bajo la guía del Prof. Asoc. Miguel Antonio Buzzar. Máster en Arquitectura y Urbanismo (2020) (financiación CAPES). Arquitecta y urbanista (2017) por la misma institución. Realizó en Francia una pasantía de maestría en la Université Paris Nanterre (octubre-diciembre de 2019), y un intercambio de investigación (Movilidad con iniciación científica) (noviembre de 2016-enero de 2017) en la Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto, Portugal (financiación de Santander). Tiene experiencia académica en arquitectura escolar y su relación con las políticas educativas.

ORCID: 0000-0001-8132-3634

miranda.nedel@usp.br

Durá Gúrpide, I. (2020). Nuevos tiempos, nuevas escuelas. Líneas de trabajo para definir la arquitectura escolar del siglo XXI a partir del caso de Mendoza. *A&P Continuidad*, 7(13), 92-103. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.279>



Nuevos tiempos, nuevas escuelas

Líneas de trabajo para definir la arquitectura escolar del siglo XXI a partir del caso de Mendoza

Isabel Durá Gúrpide

Recibido: 12 de agosto de 2020

Aceptado: 20 de octubre de 2020

Español

En un momento de importantes cambios para la educación, el edificio de la escuela se identifica como una herramienta eficaz para acompañar estas transformaciones. Se propone identificar las necesidades actuales de los edificios escolares de Mendoza, definidas en base a las características del nuevo diseño curricular de educación primaria implantado y los criterios sanitarios asociados a la pandemia de COVID-19, y confrontarlas con experiencias destacadas de edificios escolares que vinculan pedagogía y arquitectura. De esta manera, se pretende plantear líneas de trabajo para la adecuación de la infraestructura escolar a los retos actuales de la enseñanza. El estudio de las posibilidades del edificio escolar se aborda desde distintas escalas: se atiende a las características de sus espacios y las relaciones entre ellos y, también, al vínculo de la escuela con su entorno urbano y el territorio.

English

Among the important current transformations in education, school building is identified as an effective means to achieve educational update. The proposal is to identify the present needs of Mendoza's school buildings which are defined according to the new primary school curriculum design as well as health national guidelines for a COVID-19 pandemic context. These needs are addressed taking into account outstanding school building cases grounded on the relationship between pedagogy and architecture. Thus, this work poses courses of action leading to school building adjustments able to deal with present education challenges. School building is approached from different dimensions: space features and their interaction; the relationship between school, city and territory.

Palabras clave: escuela, edificio escolar, arquitectura, educación, salud.

Key words: school, school building, architecture, education, health.

» **Vínculos entre educación y arquitectura**

En los últimos años, se han producido cambios en el ámbito educativo que han permitido la extensión de pedagogías activas que buscan superar el modelo tradicional a favor de una mayor participación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Si bien esta concepción educativa no es nueva, sí lo supone su extensión, así como la proliferación de nuevas metodologías afines que persiguen una educación integral del infante, en contenidos y competencias, y actual, esto es, comprometida con su contexto y acorde a los retos del siglo XXI.

No obstante, este cambio pedagógico pone de manifiesto la necesidad de atender a otro factor implicado en la práctica educativa: el edificio escolar. Más allá de las condiciones necesarias que deben asegurarse relativas al mantenimiento básico de las escuelas (seguridad, salubridad, instalaciones adecuadas, entre otras), los espacios educativos tienen la capaci-

dad de ser medio para facilitar y fomentar prácticas pedagógicas, es decir, ser un instrumento para el aprendizaje. En este sentido, se ha señalado desde diferentes ámbitos la necesidad de acometer cambios en los espacios educativos para acompañar a las prácticas pedagógicas actuales y distintas experiencias de arquitectura escolar apuntan caminos para su abordaje. Si bien la puesta en práctica de nuevos métodos educativos se presenta como un reto importante para la comunidad educativa, la irrupción de la pandemia de la enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha traído nuevas dificultades y ha puesto en jaque a la educación en muchos de sus aspectos. En este contexto y, en medio del debate para definir protocolos para la vuelta a clases presenciales, el edificio escolar se ve afectado y se reconoce, una vez más, como posibilitador de la educación.

El secretario general de la ONU, António Guterres, se ha referido recientemente a la necesi-

dad de la reapertura de las escuelas para evitar un importante abandono del sistema educativo asociado al cierre prolongado de estas en todo el mundo por la pandemia, lo que supondría una catástrofe generacional (Guterres, 2020). A este respecto, se reconoce una desigualdad de condiciones que compromete a los contextos más vulnerables. Si bien esta desigualdad ha quedado patente en la problemática asociada al acceso a la educación a distancia (disponibilidad de dispositivos electrónicos, acceso a internet, capacidad de las familias como mediadores, etc.), la vuelta a las clases presenciales en condiciones de seguridad sanitaria va a resultar igualmente difícil en contextos con una infraestructura edilicia deficitaria. Así, resulta urgente el estudio de soluciones que permitan un aprovechamiento eficaz de todos los espacios de la escuela y contribuyan a garantizar la escolaridad.

Sin embargo, se advierte que el nuevo esce-

nario derivado de la pandemia por COVID-19 no implica un cambio de orientación en la concepción de los espacios educativos, sino que refuerza aspectos que ya se contemplaban previamente y se demandaban desde distintos ámbitos en relación a los cambios educativos, sociales y medioambientales del siglo XXI. Entre estos puede señalarse la recuperación de los espacios exteriores como ámbitos educativos, la renaturalización de los patios (incorporación de vegetación y materiales naturales) y una mayor vinculación de las aulas con estos; la consideración de aulas amplias y flexibles, con una cantidad de alumnos adecuada; y la utilización de todos los espacios de la escuela como oportunidades educativas (espacios comunes, corredores, etc.). Así, la crisis sanitaria actual se identifica como una oportunidad para concretar la necesaria transformación de las escuelas según parámetros contemporáneos. Por otro lado, el contexto actual ha puesto

también de manifiesto problemáticas respecto a las características de las ciudades y del territorio que afectan a las escuelas (movilidad, espacios abiertos, densidad de población, entre otros) que aluden a la necesidad de recuperar la condición de cercanía de la escuela, la vinculación con su entorno y su condición de referencia en su comunidad. Además, desde distintos ámbitos se ha puesto el foco en la escuela rural como unidad educativa privilegiada para el retorno a las clases presenciales. De esta manera, se revela la necesidad de apostar por un desarrollo territorial equilibrado, que evite las grandes aglomeraciones, y, también, el potencial de las escuelas rurales como red educativa y de conectividad vinculada al territorio. Así, el presente artículo parte de la hipótesis –basada en investigaciones previas– del potencial del edificio de la escuela como herramienta pedagógica capaz de acompañar a los cambios en la educación y busca definir distintas estra-

tegias de abordaje para la transformación de los espacios educativos actuales en distintas escalas. Debido a la heterogeneidad de situaciones posibles, el tema se atenderá desde el caso concreto de Mendoza (Argentina): las características particulares de su sistema educativo –con un diseño curricular de educación primaria de reciente implantación– y los correspondientes criterios sanitarios para el retorno a las clases presenciales en el contexto de pandemia definidos en el protocolo marco nacional. Las necesidades actuales de los edificios escolares se confrontarán con experiencias destacadas en el vínculo entre educación y arquitectura, con el propósito de plantear líneas de trabajo para la adecuación de la infraestructura escolar a los retos actuales de la enseñanza que podrán extrapolarse a otros contextos.

El análisis de la arquitectura escolar respecto a sus necesidades y posibilidades se plantea en

dos escalas distintas. En primer lugar, el tema se trata a escala del edificio, atendiendo a sus diferentes espacios –incluido el patio escolar– y a las vinculaciones entre estos. Por otro lado, se contempla la escuela en relación a su contexto urbano y territorial. Ambas categorías están estrechamente relacionadas pero esta diferenciación, a partir de dos escalas distintas de aproximación, facilitará la exposición argumental.

» Nuevas demandas: educación integral y condiciones de seguridad sanitaria

En Mendoza, en los últimos años se ha emprendido una reforma importante en el sistema educativo que busca una actualización pedagógica. El curso 2020 daba inicio a la puesta en marcha de un nuevo diseño curricular para la educación primaria de la provincia (Mendoza Gobierno, 2019). Este diseño curricular contempla a los niños como protagonistas de

su aprendizaje y propone una metodología de trabajo a partir de secuencias didácticas integradas y proyectos temáticos (educación vial, cultura del agua, emprendedurismo, educación emocional, ciudadanía digital, etc.) que apuntan a una educación integral, centrada en el desarrollo de capacidades (resolución de problemas, comunicación, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros y compromiso y responsabilidad) y que vincula los saberes de los distintos campos del conocimiento (lengua, matemática, ciencias naturales, educación física, entre otros).

El modelo educativo que atiende al desarrollo de capacidades o formación por competencias implica una concepción de la enseñanza que pone en valor al estudiante, al profesor y al conocimiento y sus relaciones. Así, según un *triángulo pedagógico* se dan distintas relaciones: relación didáctica (estudiante-profesor), relación de mediación

(profesor-conocimiento) y relación de estudio (estudiante-conocimiento). Estas relaciones ocurren en un espacio y tiempo concreto y es ahí donde la arquitectura se hace presente y puede suponer un medio o un obstáculo para el desarrollo de las prácticas educativas. En el último siglo, con la extensión de la educación, se han concretado experiencias destacadas en arquitectura escolar que han definido espacios acordes a modelos educativos. Estas experiencias se han dado a nivel internacional, también en Argentina y Mendoza, y han sido objeto de estudio de investigaciones recientes del ámbito de la arquitectura y de la educación¹.

Sin embargo, no todos los centros educativos se han construido con estos criterios y tampoco se han concretado adaptaciones idóneas a las nuevas necesidades de la educación, disciplina en constante evolución en consonancia con los cambios sociales. De este modo, en el



Figura 1. Recursos para el diseño de patios escolares. Fuente: García, Leal y Urda (2017). | Figura 2. Escuela al Aire Libre en Suresnes de Eugène Beaudouin y Marcel Lods (1935). Fuente: Roth (1950, p. 137). | Figura 3. Escuela Experimental en Los Ángeles de Richard Neutra (1935). Fuente: Casinello (1965, p. 13).

ámbito educativo son frecuentes las demandas relativas a la insuficiencia de espacio en relación al número de alumnos y a los requerimientos de las prácticas pedagógicas actuales –tanto del aula como de otros espacios complementarios– así como a la falta de idoneidad de los distintos espacios escolares, especialmente referidas a sus limitaciones para adaptarse a distintos usos.

Además, existe una creciente demanda, desde distintos sectores de la comunidad educativa, de la transformación del patio escolar a favor de espacios naturalizados, inclusivos y didácticos. El nuevo diseño curricular de Mendoza alude a la necesidad de actualizar los modelos pedagógicos del sistema educativo de acuerdo a los cambios y exigencias del siglo XXI, no solo en lo referente a la incorporación de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) sino, fundamentalmente, en lo relativo a “formar la mente de los estudiantes con procesos intelectuales de alto nivel: análisis, juicio crítico, creatividad, funciones ejecutivas, conciencia moral y gestión de la ambigüedad” (Mendoza Gobierno, 2019, p. 47). Además, se refiere a la vigencia de pedagogías activas originadas en el siglo XX, reivindicadas en la actualidad a la hora de trabajar para el desarrollo de capacidades, y a la necesidad de una nueva organización del espacio escolar.

Para llevar a cabo la metodología educativa

propuesta basada en proyectos, que integran secuencias de actividades educativas de distinta naturaleza, se reconoce la conveniencia de disponer en las escuelas de salas amplias y flexibles, que posibiliten distintas configuraciones y usos, así como también aprovechar todos los espacios de la escuela, para aumentar las posibilidades de utilización y exploración, y vincular los centros con su entorno, para facilitar el conocimiento y análisis de su comunidad. Además, algunos de los temas establecidos para el desarrollo de proyectos, como los relativos a la tecnología digital y aspectos medioambientales, añaden demandas particulares que conviene atender en el diseño de los ámbitos de aprendizaje.

Por otro lado, los lineamientos generales definidos en el protocolo marco nacional para la vuelta a clases presenciales en Argentina señalan algunos aspectos que comprometen a la infraestructura escolar (Ministerio de Educación de la República Argentina, 2020). El distanciamiento entre personas establecido –metro y medio como mínimo– implica reducir la actual cantidad de alumnos por aula y docente; condición que coincide con las demandas pedagógicas y que contribuiría a un mejor seguimiento del grupo por su docente y a una disposición de espacio mayor para la realización de distintas actividades. Además, se sugiere extender el uso educativo a todos

los espacios edilicios complementarios, mejorar las condiciones de iluminación y ventilación de las distintas salas, aumentar y mejorar los espacios de higiene y definir un espacio de atención médica que pueda usarse como sala de aislamiento en caso necesario.

Cabe mencionar también que, respecto a la organización curricular, el protocolo para el retorno a las clases recomienda “desarrollar unidades pedagógicas a partir de núcleos problemáticos/significativos que integren diversos contenidos y faciliten el trabajo multidimensional y que contemple criterios de pluridisciplinariedad” (Ministerio de Educación de la República Argentina, 2020, p. 12). Este planteamiento coincide con el nuevo diseño curricular de Mendoza y su metodología basada en proyectos, lo que contribuye a unificar objetivos y plantear respuestas edilicias en una misma dirección.

Así, la demanda desde el ámbito de la enseñanza de espacios amplios, flexibles y vinculados al exterior y a la naturaleza en las escuelas se ve reforzada en el contexto actual de pandemia, ya que coincide también con las necesidades para asegurar entornos escolares adecuados para la vuelta a la presencialidad. Las estrategias de transformación y aprovechamiento de los distintos espacios de la escuela pueden convertirse en aliadas para cumplir tanto los requerimientos sanitarios

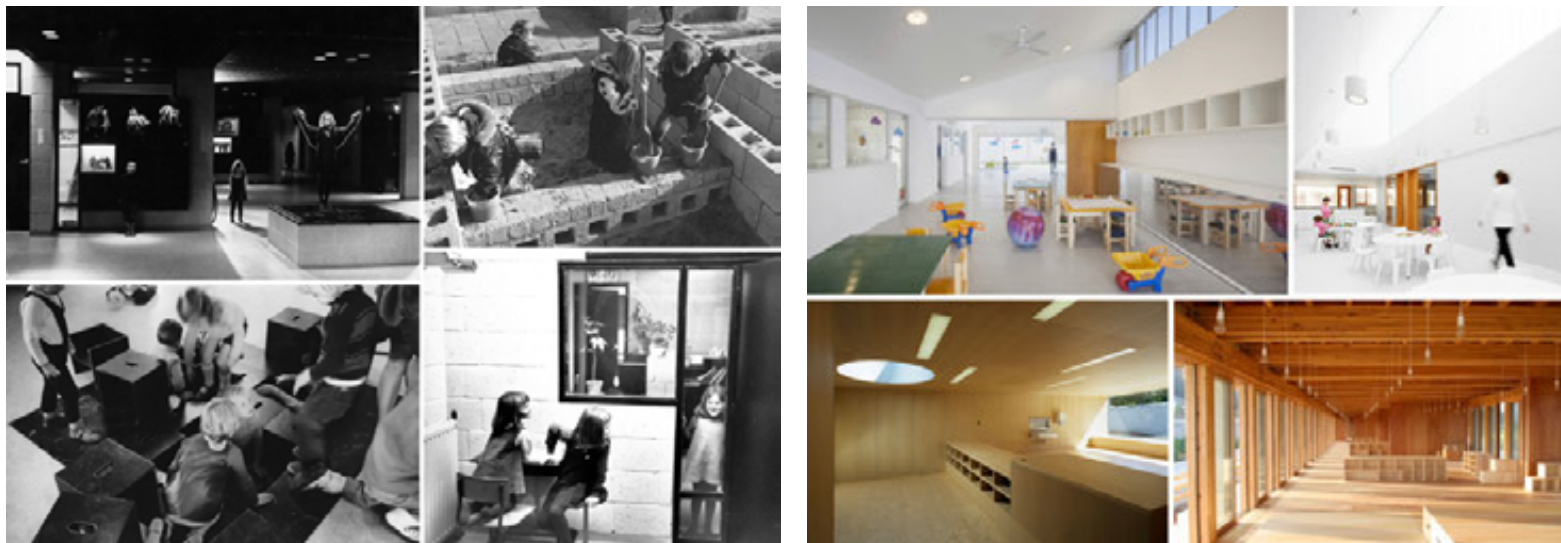


Figura 4. Distintos espacios de la Escuela Montessori en Delft de Herman Hertzberger. Fuente: Hertzberger (2008). | Figura 5. Distintas aulas: Jardín Municipal Barranquitas, de la Subsecretaría de Obras de Arquitectura de Santa Fe (Argentina); guardería en Berriozar, de Larraz, Beguiristain y Bergera (España); jardín de infantes Les Chatons de GD Architectes (Suiza) y jardín de infantes Yamamoto Fuji de Tezuka Arquitectos (Japón). Fuentes: Subsecretaría de Obras de Arquitectura (2013); Larraz, Beguiristain y Bergera (2013); GD Architectes (s.f.) y Tezuka Architects (s.f.), respectivamente.

como educativos que exige el contexto actual y concretar una mejora significativa de la infraestructura escolar.

» Los espacios de la escuela y sus relaciones

Distintas experiencias de arquitectura escolar desarrolladas en el último siglo ponen de manifiesto el potencial de la vinculación entre arquitectura y educación y sirven como motor para la revisión de la infraestructura edilicia actual (Durá Gúrpide, 2013). A partir del análisis de la tipología escolar y sus transformaciones, se reconoce la importancia de atender, por un lado, a las características de cada uno de sus espacios (sala común, salas complementarias, espacios intermedios, aulas, lugares de estudio individual y patio) y, también, a las relaciones que se dan entre estos, tanto por su ubicación como por su grado de vinculación². Conviene destacar, en primer lugar, las posibilidades del patio escolar como espacio didáctico, especialmente favorable para acompañar a una educación activa e integral del infante y, al mismo tiempo, muy ventajoso desde el

punto de vista epidemiológico, por reducir el riesgo de contagios. En las últimas décadas ha sido frecuente la reducción de la superficie de los patios escolares, así como su pavimentación, en detrimento de la vegetación y otros materiales naturales (tierra, grava, arena, por ejemplo). Además, en muchos casos las pistas deportivas han adquirido un protagonismo central, penalizando el desarrollo de otro tipo de actividades. En la actualidad, desde distintos ámbitos se reclama el diseño de estos espacios como herramientas educativas y de inclusión, así como la necesidad de abordar su renaturalización, por los beneficios que conlleva tanto para el desarrollo de la infancia como para el medio ambiente³ (Fig. 1). Incluso, son cada vez más numerosas las experiencias de transformación de espacios escolares en distintos países a través de procesos colaborativos en los que participan técnicos, docentes y familias (Fontana y Mayorga Cárdenas, 2017). A este respecto, conviene rescatar, como referencias para el presente, experiencias desarrolladas en el último siglo en las que el patio escolar ha sido protagonista. Cabe mencionar

las Escuelas al Aire Libre, que proliferaron en las décadas de los años 20 y 30 del siglo XX, concebidas en origen para niños mal nutridos y predispuestos a la tuberculosis que se extendieron al resto de la población infantil por sus beneficios para la salud y sus ventajas educativas (Châtelet, 2003). En este contexto, se diseñaron escuelas de gran transparencia que buscaban el contacto directo con la naturaleza y favorecían la iluminación y ventilación natural de sus espacios. Fue frecuente la organización de las aulas en pabellones de una planta con una conexión directa con jardines. Además, el patio ganó protagonismo: tenía grandes dimensiones y contaba con amplios jardines, pérgolas, espacios deportivos e incluso piletas de natación. Entre otros ejemplos pueden destacarse la Escuela al Aire Libre en Suresnes de Eugène Beaudouin y Marcel Lods (1935) (Fig. 2) y la Escuela Experimental en Los Ángeles de Richard Neutra (1935) (Fig. 3). En Mendoza existieron también experiencias relevantes en este sentido como la escuela Justo José de Urquiza de Maipú⁴.

Por otro lado, el origen de las pedagogías ac-

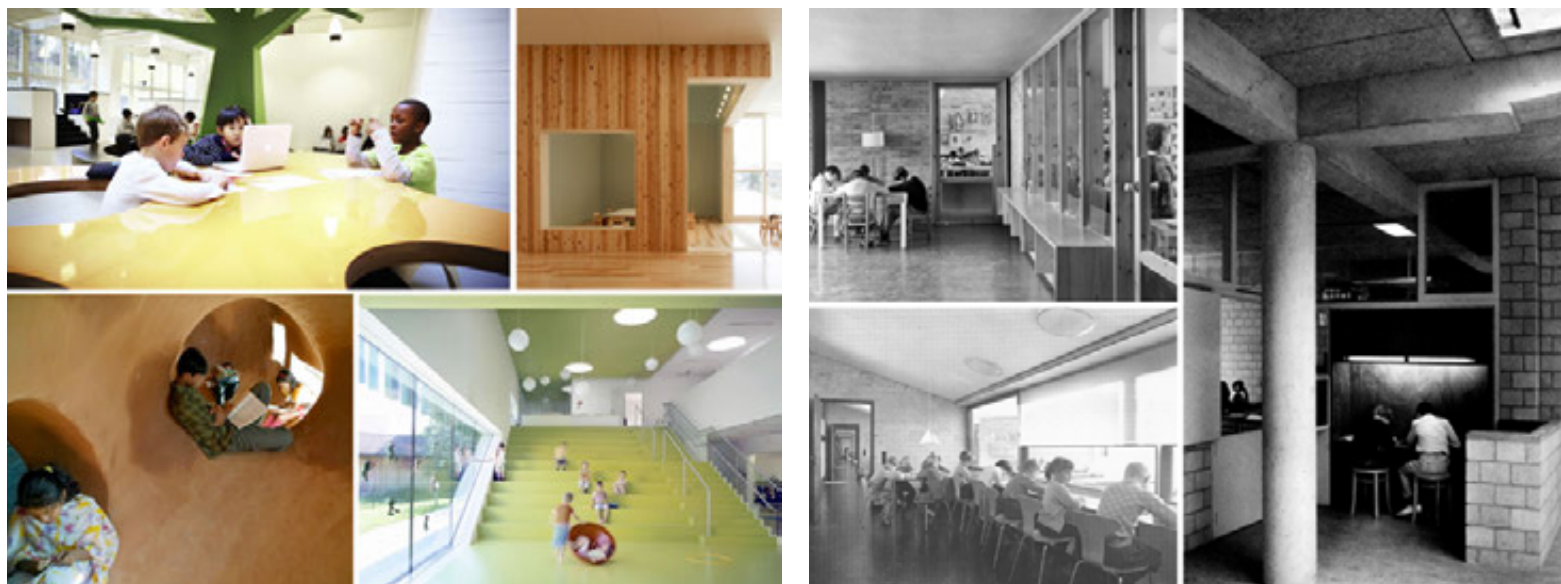


Figura 6. Distintos espacios escolares con múltiples posibilidades de uso: escuela Vittra Telefonplan de Rosan Bosch (Suecia); jardín de infantes Leimondo de Archivision Hirotani Studio (Japón); escuela Meti de Anna Heringer y Eike Roswag (Bangladesh) y jardín de infantes Sighartstein de Kadawittfeldarchitektur (Austria). Fuentes: Bosch (s.f.); Archivision Hirotani Studio (2011); Heringer y Roswag (s.f.) y Kadawittfeldarchitektur (2009), respectivamente. | Figura 7. Posibilidades de aprovechamiento de los espacios intermedios de la escuela: escuela Sant Jordi en Pineda del Mar, de Martorell, Bohigas y Mackay (España); escuela Munkegards de Jacobsen (Dinamarca) y escuela Apollo de Hertzberger (Holanda). Fuentes: MBM Arquitectes; Hertzberger (2008); y Roth (1961, p. 134), respectivamente.

tivas, en las que el niño pasó a considerarse sujeto partícipe de su educación, supuso también un cambio importante que impactó en la arquitectura escolar: se definieron espacios de distinta escala, acordes a diferentes actividades, y sugestivos, mediante la incorporación de distintos colores y texturas y elementos que permitían distintos usos y su transformación por los niños (Durá Gúrpide, 2013). Así, se incorporaron estructuras y materiales que buscaban favorecer el juego libre y la experimentación en todos sus ámbitos como en la Escuela Montessori en Delft de Herman Hertzberger (1960-66) (Fig. 4). Fue frecuente también la incorporación de huertas y otras plantas en los patios escolares como herramientas didácticas. Estas consideraciones se reivindican en el presente para enriquecer el espacio de la escuela y potenciar su capacidad didáctica, convirtiéndolo así en un soporte valioso para el desarrollo de actividades pedagógicas que involucren distintos saberes y capacidades.

El sistema educativo actual demanda espacios

que permitan llevar a cabo actividades de distinta naturaleza y que contribuyan a la autonomía del infante, a favor de una educación que atienda las necesidades e intereses de cada alumno como motor para su aprendizaje. Para ello, se ha señalado previamente la necesidad de ajustar las ratios de alumnos por docente y sala, pero, además, la arquitectura puede contribuir a alcanzar este objetivo. Esto puede abordarse desde el diseño de aulas complejas que integren distintas áreas específicas acordes a las necesidades concretas de las distintas actividades, solución que exige espacios de generosa superficie; o bien, con el diseño de aulas flexibles, cuya configuración, características y disposición del mobiliario les confieran versatilidad de uso y adaptabilidad a nuevos escenarios educativos. Con frecuencia, también se emplea el término de hiperaulas para referirse a entornos innovadores que se manejan y constituyen como hiperespacios (amplios, abiertos y flexibles) y con amplio uso de la tecnología digital (Fernández Enguita, 2019).

Otro tema importante en materia de arquitec-

tura escolar es el límite del aula y su relación con los otros espacios de la escuela. Referentes actuales en el diseño de entornos de aprendizaje como Rosan Bosch aluden a la disolución del aula y reivindican la necesidad de concebir al edificio de la escuela como un espacio de enseñanza en su totalidad (Torres Menárguez, 2016). Este tema ha sido abordado desde distintas estrategias y grados de permeabilidad. En los años 50, se construyeron las Escuelas Abiertas en California, escuelas sin aulas en las que todo el centro compartía un amplio espacio continuo. El jardín de infantes Yamamoto Fuji de Tezuka Arquitectos (Japón, 2012) es otro ejemplo más reciente que apuesta también por la máxima continuidad espacial. No obstante, las opciones más radicales han encontrado muchas veces inconvenientes en la práctica por distintas razones y, con frecuencia, se han compartimentado con posterioridad (Fig. 5). Existe otra línea de trabajo que, si bien concibe igualmente la escuela como un espacio educativo en su totalidad, apuesta por definir edificios de gran riqueza espacial, mediante la incorpo-



Figura 8. Transformaciones urbanas de Aldo Van Eyck en Amsterdam (1947-71). Fuente: De Roode y Lefavre (2002). | Figura 9. Parque Bicentenario de la Infancia, en Santiago de Chile, de Elemental (2012). Fuente: Elemental (2013).

ración de espacios de distinta escala acordes a distintas posibilidades de uso y agrupación, con una relación fluida entre ellos (Fig. 6). En este sentido, disciplinas como la psicología y la sociología han destacado la pertinencia de incorporar en la escuela espacios de relación de distinto grado. Así, existen escuelas planteadas como una sucesión de espacios encadenados –grandes espacios de reunión, espacios intermedios para actividades de grupos, la unidad aula y espacios individuales– que reconocen distintas escalas de convivencia y, a su vez, con una gran continuidad entre ellos. En este sentido pueden destacarse las escuelas de Martorell, Bohigas y Mackay en Cataluña (Durá Gúrpide, 2016) y las de Herman Hertzberguer en Holanda (Hertzberguer, 2008).

A su vez, cabe referirse a las múltiples posibilidades que ofrecen los espacios de conexión de las escuelas (pasillos, galerías, por ejemplo) como espacios educativos complementarios y que colaboran a diluir el límite del aula (áreas de reunión de grupos, extensión de aulas, espacios de estudio). Además, la intervención en los espacios intermedios y el aumento de

la permeabilidad entre los distintos espacios –interiores y exteriores– en edificios preexistentes se reconocen como estrategias útiles para potenciar las posibilidades educativas de la infraestructura escolar y, a su vez, aumenta sus posibilidades de uso y ocupación (aumento de la relación alumno/superficie útil) (Fig. 7).

» Ciudad y territorio

Como se mencionaba en la introducción del artículo, otra de las demandas desde la educación y la arquitectura es la relación de la escuela con su entorno. En las últimas décadas, el desarrollo urbanístico y territorial no ha colaborado en muchos casos con la inclusión de la escuela en la ciudad, perdiendo su beneficiosa condición de cercanía, y, con frecuencia, el niño también ha quedado excluido como usuario urbano reduciendo su presencia y autonomía en el espacio público (Oliver, 2020, julio 22). Así, a menudo, las escuelas, e incluso las plazas infantiles, se presentan como islas y el niño adquiere una visión fragmentada de la ciudad.

En este sentido, Mendoza se ha visto perjudicada por un crecimiento extensivo de su área

metropolitana, a partir de la creación de nuevos barrios privados de baja densidad que han acarreado problemas urbanos y ambientales. El actual contexto de pandemia ha revelado problemas existentes de movilidad y la necesidad de nuevos centros educativos. En Mendoza, son frecuentes las escuelas que trabajan con dos turnos de manera habitual, de mañana y tarde, con grupos numerosos; siendo inviable en este contexto la opción planteada en los protocolos de seguridad sanitaria de añadir nuevos turnos a los centros. No obstante, el Plan Provincial de Ordenamiento Territorial de Mendoza (Mendoza Gobierno, 2017), actualmente en la fase de desarrollo a nivel municipal, se reconoce como una oportunidad para atender tanto a la infraestructura escolar a escala territorial y urbana como para incluir al niño en la ciudad como agente activo.

El pedagogo Francesco Tonucci, por su parte, insiste en recuperar la presencia del niño en la ciudad (Tonucci, 2015). Además, este autor ha señalado recientemente cómo en la situación actual de emergencia sanitaria se hace más visible este problema y su resolución supone

una oportunidad (Tonucci, 2020). Para Tonucci todos los espacios ofrecen posibilidades de aprendizaje y, a este respecto, la ciudad y la naturaleza son espacios privilegiados. Por un lado, se refiere a la necesidad de que la ciudad ofrezca un contexto de seguridad al niño que le permita ganar autonomía y, además, reivindica el uso de los espacios públicos como extensión de la escuela para la realización de actividades educativas (parques, plazas, edificios públicos). Esto permitiría asegurar la distancia social además de suponer un magnífico recurso educativo. A este respecto, en la provincia de Mendoza –caracterizada por su condición sísmica, clima árido y la concentración de su población en oasis, con especial cuidado del arbolado y recursos hídricos– se reconocen los entornos escolares de los ámbitos urbano y rural como espacios de oportunidad para abordar los aprendizajes prioritarios de su diseño curricular que se enmarcan en dos temas-problemas: la Cultura del Cuidado, de uno mismo y del entorno social y natural, y Yo amo Mendoza, que busca atender las realidades y perspectivas locales (Mendoza Gobierno, 2019).

Las intervenciones urbanas realizadas por Aldo Van Eyck en Amsterdam (1947-1971) son un buen ejemplo de las posibilidades de un urbanismo inclusivo para la transformación de las ciudades y un referente en el diseño de juegos infantiles con múltiples posibilidades (De Roode y Lefaivre, 2002) (Fig. 8). Más recientemente, la ciudad de Pontevedra (España) se ha destacado por el desarrollo de un plan de transformación urbana con el objetivo de convertirse en una ciudad amigable para la infancia con medidas como la creación de caminos escolares y la peatonalización de su centro urbano (Tonucci, 2015). Otras ciudades han actuado puntualmente en la adecuación de los entornos escolares, como Pamplona (2019) y Barcelona (2020-2023). Existen también ejemplos recientes destacados en el diseño

de espacios públicos de esparcimiento como el Parque Madrid Río de West Urban Design & Landscape Architecture + mrío arquitectos asociados (2011) y el Parque Bicentenario de la Infancia, en Santiago de Chile, de Elemental (2012), con áreas infantiles integradas que favorecen la exploración y el juego libre (Fig. 9). La articulación entre la planificación urbana y la de infraestructura escolar es un tema que fue ya abordado a mitad de siglo XX, como deja patente el suizo Alfred Roth en el primer capítulo de su libro *The New School* (1950). Existen ejemplos de proyectos urbanos en Alemania, Inglaterra, Suiza y España, entre otros, que planificaron las escuelas necesarias para los nuevos conjuntos habitacionales, las ubicaron en una disposición privilegiada junto a espacios públicos y, además, consideraron trayectos de mayor seguridad para los niños que les permitiesen jugar en la calle y tener autonomía para ir a la escuela. Por otro lado, ciudades colombianas como Medellín y Bogotá han utilizado más recientemente la construcción de infraestructura cultural como estrategia de transformación urbana y son muestra del potencial de la infraestructura escolar en su vínculo con la ciudad (Duque Franco, 2015).

En base a estas experiencias, se reconoce la idoneidad de recurrir a una planificación del crecimiento de las ciudades que tenga presente, entre otras cosas, la necesaria dotación de infraestructura escolar a favor de recuperar una escuela de cercanía que, además, permita la creación de vínculos con su vecindario. Esto permitiría reducir tanto los problemas de movilidad como la masificación de muchos centros, problemas que se han revelado como críticos en el contexto de la pandemia por COVID-19 y que dificultan la vuelta a las clases presenciales.

Por otro lado, a escala territorial, se ha señalado a la escuela rural como unidad educativa privilegiada para garantizar la seguridad sanitaria (Ministerio de Educación de la República

Argentina, 2020). La baja densidad del ámbito rural, la condición aislada de estas escuelas y su estrecha relación con su paisaje natural las convierten en contextos idóneos para la vuelta a las clases. Se señala también como ventaja la condición de cercanía de los alumnos, que acuden principalmente caminando, evitando así los problemas vinculados al uso del transporte público. Esta consideración recupera el valor del conjunto de escuelas rurales como red educativa y de conectividad vinculada al territorio, fortalece su significado como lugar de cohesión de su comunidad y, además, evidencia la importancia de abordar un desarrollo territorial sostenible, que evite las grandes aglomeraciones a favor de una distribución de la población equilibrada.

» Líneas de trabajo

A partir del análisis de las demandas educativas y de los requerimientos sanitarios asociados a la COVID-19, se reconoce que en el presente resulta más determinante la necesidad de adaptar los edificios existentes a los avances pedagógicos que a los condicionantes sanitarios. El contexto de pandemia, más que traer nuevas demandas, ha revelado la problemática existente y la urgencia de resolverla. Así, la situación actual se reconoce como una oportunidad para efectivizar un cambio significativo en la infraestructura escolar acorde a las demandas del siglo XXI.

Este trabajo no trata de definir soluciones únicas para la adaptación de las escuelas actuales a las nuevas necesidades educativas y sanitarias, sino que muestra distintas líneas de actuación para su transformación capaces de responder, al mismo tiempo, a ambos tipos de necesidades. Además, estas estrategias de intervención se apoyan en experiencias previas destacadas en la vinculación entre arquitectura y educación, caracterizadas por su flexibilidad y capacidad de adaptación a los retos presentes y futuros de

la enseñanza. Las líneas de trabajo planteadas se refieren a dos escalas de intervención distinta: una referida al edificio de la escuela, que aborda sus diferentes espacios y vinculaciones entre estos, y otra escala mayor que atiende a la planificación de la infraestructura escolar en relación a la ciudad y al territorio.

En primer lugar, se destaca la conveniencia de recuperar el patio escolar como ámbito didáctico privilegiado y se recomienda su transformación mediante una zonificación que permita usos múltiples de este espacio –y no solo deportivos–, el diseño de estructuras abiertas que permitan flexibilidad de uso, juego libre y exploración, así como la incorporación de elementos y materiales naturales (vegetación, madera, arena, grava, agua, etc.). También se considera favorable ampliar la permeabilidad de los espacios interiores de la escuela con el patio favoreciendo al mismo tiempo el contacto del niño con su entorno y la ventilación e iluminación de los espacios interiores. A su vez, el patio escolar puede vincularse con su entorno urbano, reformulando sus límites a favor de una mayor permeabilidad e integración.

Por otro lado, el análisis de las condiciones y posibilidades del aula en relación a las necesidades pedagógicas actuales apuntan al uso flexible del espacio del aula que requiere, en primer lugar, ratios adecuadas de alumnos por docente para una atención personalizada, condición que al mismo tiempo contribuye a la seguridad sanitaria. Se reconocen inconvenientes en aulas con espacios muy especializados, que son apropiadas para acompañar experiencias educativas particulares, pero dificultan su adaptación a escenarios educativos futuros, así como en los edificios escolares totalmente diáfanos. Por lo tanto, se aconseja el empleo de espacios amplios y la incorporación de mobiliario que facilite adoptar distintas disposiciones para adecuarse a distintos usos. Se propone también atender al límite del aula y aumentar su

vinculación con otras áreas. La concepción de la escuela como una herramienta didáctica en su totalidad contribuirá a definir distintos espacios vinculados que permitan una gran variedad de posibilidades de uso.

En este sentido, cabe destacar también la conveniencia de aprovechar los espacios intermedios de la escuela. Los ámbitos de conexión, como los pasillos y galerías, permiten ampliar la superficie de uso de la escuela para el desarrollo de actividades educativas. Así, se invita a su ocupación y transformación como extensión de las aulas y vínculo con las áreas comunes y exteriores. En el desarrollo del texto, se han citado experiencias que muestran las posibilidades de su adecuación como espacios para la realización de actividades entre diferentes aulas o como ámbito complementario al aula para el trabajo individual o de pequeños grupos. Además, esta estrategia permite ampliar la superficie de uso de cada clase y facilita la adaptación a los protocolos asociados a la epidemia de COVID-19.

En una segunda instancia, se ha atendido a la problemática de la escuela y la infancia en relación a la ciudad y el territorio. Supone un tema amplio, cuyo abordaje implica el trabajo coordinado entre distintas instituciones, pero de especial importancia por su incidencia en la comunidad educativa y en la sociedad en general. Existen reclamos a este respecto –como la falta de nuevos centros y las dificultades de movilidad– que se han intensificado en los últimos años y que la situación de pandemia ha manifestado como problemas urgentes. La construcción de nuevas escuelas contribuiría a la descongestión de las actuales y a alcanzar ratios adecuadas por aula para garantizar una educación de calidad.

Se señala también la conveniencia de articular la planificación de la infraestructura escolar con el planeamiento de las ciudades y el territorio para conseguir ciudades inclusivas para la infancia, recuperar la condición de cercanía de la escuela

y procurar un desarrollo territorial equilibrado. La participación activa del niño en su entorno, urbano y natural, se reconoce como una valiosa oportunidad de aprendizaje. Además, el conjunto de escuelas se presenta como una red educativa y de conectividad vinculada al territorio con la capacidad de favorecer el vínculo de su comunidad y de promover el desarrollo local.

Como se señalaba al principio, la situación de pandemia ha puesto en jaque a la educación en diferentes aspectos, pero también ha contribuido a la reflexión sobre las necesidades de los edificios escolares. A pesar del distanciamiento social, el debate sobre el tema se ha intensificado a través de los medios digitales y están siendo numerosos los intercambios y encuentros virtuales entre profesionales de distintos países del ámbito de la arquitectura, educación y las comunidades educativas. Así, de la dificultad surge la oportunidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo para garantizar la educación y, además, transformar a los espacios escolares en herramientas útiles para los retos de la educación del siglo XXI. ●

NOTAS

1 - En las últimas décadas han proliferado los estudios que ponen en valor la arquitectura escolar del siglo XX y son cada vez más los artículos especializados, publicaciones monográficas, exposiciones y congresos dedicados al tema. En Europa se concentra el mayor número de estos estudios, pudiendo citarse entre los autores más relevantes a Hertzberger (2008) en Holanda, Wiegelmann (2003) en Suiza, Dudek (2000) y Franklin (2015) en Inglaterra y Burgos Ruiz (2007) y Durá Gúrpide (2013) en España.

En Argentina, y siguiendo a Daniela Cattaneo y Lucía Espinoza (2018), la consolidación de la arquitectura escolar como tema de investigación es relativamente reciente. Cabe mencionar la publicación de Fabio Grementieri y Claudia Shmidt, *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina 1600-1975* (2010), así como los trabajos de Cattaneo (2011 y 2015), Espinoza (2005), Fossatti (2013) y Durá (2018).

2 - Se establecen parámetros de análisis específicos de la arquitectura escolar a partir de la experiencia propia en el estudio sobre la tipología desarrollado desde 2008 en el ámbito de la investigación (tesis doctoral, investigación posdoctoral y desarrollo de proyectos financiados), académico (titular de la materia "Estrategias de Proyecto: Arquitectura Escolar", Universidad de Congreso) y profesional (desarrollo de proyectos junto a Pablo Llorca).

3 - A este respecto, cabe referirse, entre otros ejemplos, a las reflexiones expuestas en las II Jornadas de Aprendizaje basado en Proyectos: Los espacios escolares y la transformación social (Cáceres, 2019), en Al recreo. Jornada sobre educación artística, paisajismo y desarrollo comunitario en patios escolares (Huesca, 2019), a las demandas realizadas desde la asociación Patios Habitables (Oliver, 2020, julio 10) y al Proyecto MICOS de Madrid (García et. al., 2007). También cabe mencionar a la reciente publicación de Freire (2020), donde diferentes especialistas tratan la renaturalización de la escuela.

4 - Los patios de esta escuela, construida en la década de 1930, contaba con jardines, pérgolas e incluso piletas de natación. En la actualidad, los patios de la escuela mencionada están pavimentados y sólo conservan algunos árboles puntuales. Las escuelas públicas construidas en los años 30 en Mendoza bajo las premisas de la arquitectura y pedagogía modernas han sido estudiadas por Cattaneo (2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

· Archivision Hirotani Studio (2011, agosto 8). The Leimond Nursery School. *ArchDaily*. Recuperado de <https://www.archdaily.com/156854/the-leimond-nursery-school-archivision-hirotani-studio>

· Bosch, R. (s.f.). Escuela Vittra Telefonplan. Rosan Bosch. Recuperado de <https://rosanbosch.com/es/proyecto/escuela-vittra-telefonplan>

· Burgos Ruiz, F. (2007). *La arquitectura del aula. Nuevas escuelas madrileñas, 1868-1968*. Madrid, España: Ayuntamiento de Madrid.

· Casinello, F. (1965). Richard J. Neutra. *Arquitectura*, 81, 3-18. Recuperado de <https://www.coam.org/es/fundacion/biblioteca/revista-arquitectura-100-anos/etapa-1959-1973/revista-arquitectura-n81-Septiembre-1965>

· Cattaneo, D. (2011). Arquitectura y enunciados pedagógicos alternativos. La experiencia argentina en las primeras décadas del siglo XX. *Illapa*, 8, 97-116. Recuperado de <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/2603/Daniela%20CATTANEO.%20Revista%20ILLAPA%20N%C2%B0%208%2C%202011%2C%20pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

· Cattaneo, D. (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*, 12, 95-114. Recuperado de <https://revistasfaud.mdp.edu.ar/registros/article/view/37>

· Cattaneo, D. y Espinoza, L. (2018). Arquitectura escolar e historia. Repaso sobre enfoques, problemas y proyectos. (Texto inédito). *VIII Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad*. Córdoba, Argentina, 23 y 24 de mayo.

· Châtelet, A. M. (Dir.) (2003). *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle/Open-Air Schools. An educational and architectural venture in twentieth-century Europe*. Paris, France: Éditions Recherches.

· De Roode, I. y Lefaivre, L (Eds.) (2002). *Aldo van Eyck, the playgrounds and the city*. Rotterdam, Holanda: NAI Publishers.

· Dudek, M. (2000). *Architecture of schools and the new learning environments*. Oxford, England: Architectural Press.

· Duque Franco, I. (2015). La cultura como estrategia de transformación y promoción urbana en Bogotá y Medellín. *Revista de Geografía Norte Grande*, 61, 25-

43. DOI: S0718-34022015000200003.

· Durá Gúrpide, I. (2013). *La construcción de la Escuela Activa en España, 1956-1972* (Tesis doctoral inédita). Pamplona, España: Universidad de Navarra.

· Durá Gúrpide, I. (2016). La arquitectura escolar de Martorell, Bohigas y Mackay. El modelo concentrado como oportunidad educativa. *Revista de Arquitectura*, 18, 71-80. DOI: 10.15581/014.18.71-80.

· Durá Gúrpide, I. (2018). Escuelas para todos los niños, los únicos privilegiados. En C. Raffa e I. Hirschegger (Dir.), *Proyectos y concreciones. Políticas de estado y obra pública en Mendoza durante el Primer Peronismo (1946-1955)* (pp. 137-172). Mendoza, Argentina: UNCuyo. Recuperado de <https://bdigital.uncu.edu.ar/11476>.

· Elemental (2013, diciembre 20). Parque Bicentenario de la Infancia. *Plataforma Arquitectura*. Recuperado de <https://www.plataformaarquitectura.cl/cl/02-319827/children-s-bicentennial-park-elemental>

· Espinoza, L. (2005). *Arquitectura Escolar y Estado moderno*. Santa Fe 1900-1943. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

· Fernández Enguita, M. (2019, abril 2). Hiperaulas: así es la escuela que desbancará al colegio tradicional. *ethic*. Recuperado de <https://ethic.es/2019/04/hiperaulas-asi-es-la-escuela-que-desbancara-al-colegio-tradicional/>

· Fontana, M. P. y Mayorga Cárdenas, M. (2017). ¿Pueden los patios escolares hacer ciudad? *Proyecto, progreso, arquitectura*, 17, 116-131. DOI: 10.12795/ppa2017i17.08.

· Fossatti, M. E. (2013). Edificio escolar, planificación y frontera en el primer peronismo. *Historia y Frontera*, 1.

· Franklin, G. F. (2015). *England's Schools 1962-88: A Thematic Study*. Portsmouth, England: Historic England Publishing.

· Freire, H. (Coord.). (2020). *Patios vivos para renaturalizar la escuela*. Barcelona, España: Octaedro Editorial.

· García Serrano, P., Leal Laredo P. y Urda Peña, L. (2017). *MICOS: Guía de Diseño de Entornos Escolares*. Madrid, España: Ayuntamiento de Madrid. Recuperado de: https://www.madridsalud.es/pdf/guia_dise-no_entornos_escolares_opt.pdf

- GD Architectes (s.f.). Les Chatons école enfantine. GD Architectes (website). Recuperado de <https://gd-archi.ch/projet/les-chatons/>.
- Grementieri, F. y Shmidt, C. (2010). *Arquitectura, educación y patrimonio*. Argentina 1600-1975. Buenos Aires, Argentina: Pamplatina.
- Guterres, A. (2020, agosto 3). *Construir hoy el futuro de la educación*. Canal de Youtube de Naciones Unidas (comunicado). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=VGkeYq-TELz8&feature=emb_logo
- Heringer, A. y Roscwag, E. (s.f.). Meti School. Anna Heringer Architecture. Recuperado de <https://www.anna-heringer.com/projects/meti-school-bangladesh/>
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning*. Rotterdam, Holanda: 010 Publishers.
- Kadawittfeldarchitektur (2009, septiembre 9). Kindergarten Sighartstein. *ArchDaily*. Recuperado de: <https://www.archdaily.com/34252/kindergarten-sighartstein-kadawittfeldarchitektur>.
- Larraz, J., Beguiristain I. y Bergera, I. (2013, enero 21). Escuela Infantil Municipal De Berriozar. *Plataforma Arquitectura*. Recuperado de: <https://www.plataformaarquitectura.cl/cl/02-228451/escuela-infantil-municipal-de-berriozar-javier-larraz-inigo-beguiristain-inaki-bergera>.
- Mendoza Gobierno - Dirección General de Escuelas (2019, noviembre 11). *Diseño Curricular par la Educación Primaria (RES. N°3556-DGE-19)*. Mendoza, Argentina. Recuperado de: http://bases.mendoza.edu.ar/aplicaciones/legales/gestion/documentos/e3bc84_rit-3556-dge-2019.pdf
- Mendoza Gobierno - Secretaría de Ambiente y Ordenamiento Territorial (2017, agosto 31). *Plan Provincial de Desarrollo Territorial (LEY N° 8.999)*. Mendoza, Argentina. Recuperado de: https://www.legislaturamendoza.gov.ar/wp-content/uploads/2017/12/4_8999_plan_ordenamiento_territorial.pdf
- Ministerio de Educación de la República Argentina - Consejo Federal de Educación (2020, julio 2). *Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases*

- presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores (RES. CFE N° 364/2020)*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/protocolo_marco_y_lineamientos_federales__0.pdf.
- Oliver, D. (2020, julio 10). Este virus nos ha hecho parar y ver las consecuencias. Cerrar los ojos puede ser la muerte de la escuela (entrevista a Carme Cols y Pitu Fernández). *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2020/07/06/mamas_papas/1594030147_785486.html?fbclid=IwAR2rtjXr2BcUWwGgzadOdDxh20VWdvufvCM2Vdwjuo-5BJs27azPKLx7cvM
- Oliver, D. (2020, julio 22). ¿Son las ciudades actuales entornos adecuados para los niños? *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2020/07/21/mamas_papas/1595311824_474880.html
- Roth, A. (1950). *The New School / La Nouvelle Ecole / Das Neue Schulhaus*. Zürich, Suiza: Girsberger Zürich.
- Roth, A. (1961). *The New School / La Nouvelle Ecole / Das Neue Schulhaus*. Zürich, Suiza: Girsberger Zürich.
- Subsecretaría de Obras de Arquitectura de Santa Fe (2013, octubre 28). Jardín Municipal Barranquitas



- Sur. *Plataforma Arquitectura*. Recuperado de <https://www.plataformaarquitectura.cl/cl/02-304200/jardin-municipal-barranquitas-sur-subsecretaria-de-obras-de-arquitectura>.
- Tezuka Architects (s.f.). Yamamotochou Fuji Kindergarten. *Tezuka Architects* (website). Recuperado de <http://www.tezuka-arch.com/english/works/education/yamamotocho-fujiyochien/>
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona, España: Graó.
- Tonucci, F. (2020, junio 24). ¿Cómo planificar la vuelta a las aulas? (webinar). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la Unesco y el Servicio Social del Comercio (Sesc) de Brasil (organizadores). Recuperado de: <https://youtu.be/2K-ztl-03zxk>
- Torres Menárguez, A. (2016, febrero 15). El mobiliario sí importa en la escuela (entrevista a Rosan Bosch). *El País*. Recuperado de https://elpais.com/economia/2016/02/10/actualidad/1455121704_660093.html
- Wiegelmann, A. (2003). Education and Construction, a Typology of School-Building. *DETAIL*, 3, 166-173.

Isabel Durá Gúrpide. Arquitecta (2008), especializada en Restauración y Rehabilitación de Arquitectura (2008) y Doctora en Arquitectura (2013) por la Universidad de Navarra (España). Realizó un posdoctorado en INCIHUSA-CONICET, CCT-Mendoza (Argentina, 2015-2018). Ha ejercido la docencia en la Universidad de Navarra (2008-2013), Universidad de Congreso (Mendoza, 2014-2020) y, desde 2019, es profesora titular de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza). Su investigación aborda principalmente los edificios escolares del siglo XX y ha sido presentada en congresos internacionales y publicada en revistas especializadas y libros. Ha desempeñado la práctica profesional en Cano Lasso Arquitectos (Madrid, 2007) y junto a Pablo Llorca desde 2013.

ORCID: 0000-0003-1475-3372
idurag@gmail.com



El tejido vivo de las relaciones humanas en el espacio de la escuela infantil

Clara Eslava Cabanellas y Ana Fernández Angosto

Recibido: 17 de agosto de 2020

Aceptado: 20 de octubre de 2020

Español

Comprender la escuela infantil como una comunidad, un tejido vivo, permite abordar su arquitectura desde una perspectiva más humana, comprendiendo la repercusión de la organización espacial en la organización de los equipos. Este escenario se estudia desde la teoría ecológica, contemplando la mutua conformación entre los espacios educativos y las relaciones humanas que se producen en ellos, presentando sus contradicciones y buscando diversas alternativas coherentes. La interacción entre el soporte físico y los acontecimientos que se desarrollan en él se desvela como una de las claves para analizar el problema del profundo aislamiento del docente en el aula. Se abordan paralelamente dos líneas de trabajo en el contexto de las escuelas infantiles municipales de Madrid, durante la pasada legislatura del consistorio: en el campo pedagógico, mediante entrevistas de tipo biográfico-narrativo a equipos docentes de escuelas existentes y en el arquitectónico, la reflexión sobre el proceso de diseño de nuevas escuelas, entre las cuales se mostrará uno de los casos.

Se concluye la necesidad de abordar dicho escenario buscando un horizonte de liderazgo compartido desde una concepción integral y democrática de la escuela, su pedagogía y su arquitectura.

Palabras clave: pedagogía, arquitectura, infancia, escuela, comunidad.

English

The understanding of an infant school as a community -a living tissue- allows us to approach its architecture from a more human perspective that addresses spatial organization and its impact on the organization of teams. This scenario is studied through the ecological theory. Both educational spaces and the human relationships they house give rise to a shaping process that reflects contradictions. Different coherent alternatives are discussed. The interaction between the physical support and the events that take place within this space is revealed as one of the key features to tackle the problem of the teacher's deep isolation in the classroom. The research has been carried out in the municipal nursery schools of Madrid - in the context of the last legislature of the consistory. Two lines of work are simultaneously undertaken. First, from the pedagogical field, interviews of a biographical-narrative type with teaching teams of the existing schools are introduced. Second, from the architectural field, a reflection on the design process of the new schools -among which one will be shown as a case study- is dealt with.

This scenario needs the search of a shared leadership horizon grounded on a comprehensive and democratic conception of the school, its pedagogy and its architecture.

Key words: pedagogy, architecture, infancy, school, community.

» La escuela como territorio humano en construcción

La capacidad de un entorno [...] para funcionar de manera eficaz como contexto para el desarrollo depende de la existencia y la naturaleza de las interconexiones sociales entre los [sucesivos] entornos, lo que incluye la participación conjunta, la comunicación y la existencia de información en cada entorno con respecto al otro (Bronfenbrenner, 1987, p. 25)

La presente investigación se centra en el ámbito de la escuela infantil desde una concepción ecológica, abordando el desarrollo humano dentro del contexto de los sistemas de relaciones que conforman su entorno, una comunidad y un territorio. El estudio se acerca al espacio escolar a través de su impacto en el equipo y el proyecto educativo, enten-

diendo que el hecho humano es el núcleo constitutivo de la escuela que ofrecemos a los niños y niñas.

Desde un horizonte de diálogo entre pedagogía y arquitectura, observamos las interacciones entre los equipos docentes y los espacios de la escuela: un ecosistema cuyo centro es la infancia. El análisis de las experiencias de las personas que conforman los equipos se aborda desde la investigación biográfico-narrativa; paralelamente, se trabaja en los proyectos de diseño arquitectónico de las nuevas escuelas, recogiendo y reflejando los aportes de dichos testimonios, desde un diálogo donde son protagonistas del espacio los vínculos que tejen entre sí sus habitantes. Se construye así una reflexión que comprende la escuela como una realidad viva, en continuidad con un mundo complejo en el cual se inserta y del cual forma parte, transformándolo (Fig.1).

La escuela infantil vista desde la metáfora de la corrala madrileña

Planteamos el estudio del vínculo entre las relaciones humanas y los espacios de las escuelas infantiles, concretándolo en el contexto de las recientes transformaciones implementadas en las escuelas municipales de Madrid. Es por ello que acudimos al tipo icónico de la vivienda social castiza, característica de Madrid hasta el siglo XIX: la denominada *corrala*, cuya estructura se compone de viviendas en corredor, con acceso por galerías que rodean a un patio o corral que es el centro vital de la corrala. Así, la metáfora que nos acompañará en el trayecto es una escuela más próxima a la concepción de esta tipología tradicional de la corrala madrileña, cuya vida gira en torno a un espacio social, comunitario (Fig. 2), que a la fragmentación en unidades habitacionales autónomas típica de la vivienda social predominante en los actuales contextos urbanos. Al

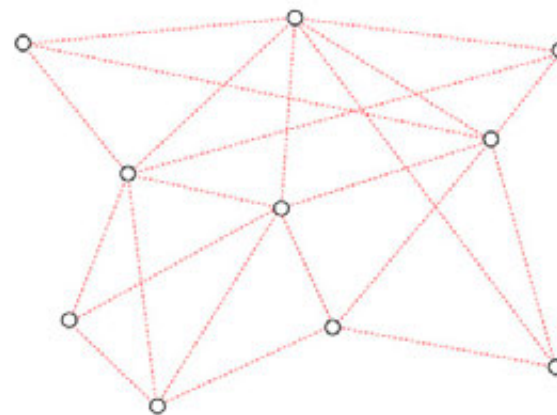
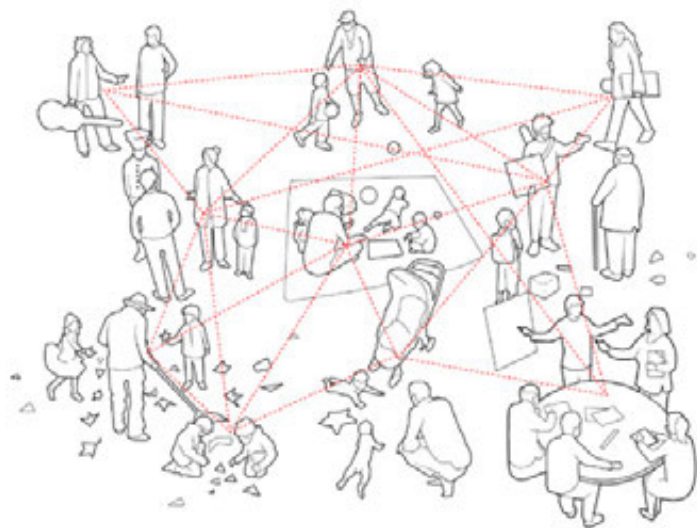


Figura 1. Representación gráfica simbólica que nos permite visualizar la red abierta y cambiante de las relaciones humanas, configurando nodos y vínculos móviles en el espacio. En definitiva, la estructura viva de las relaciones humanas tejiendo redes y conformando espacios a partir de la interacción entre las personas. Fuente: Guillermo Perales © esclava y tejada arquitectos.

igual que en la arquitectura residencial, en la arquitectura escolar se replican frecuentemente sin reflexión crítica modelos que imponen de forma sistemática estructuras seriadas de aulas cerradas, frente a la creación de espacios comunitarios de convivencia. Como recoge el testimonio a continuación, la corrala permitía una conexión más directa de lo familiar con lo social, un soporte lleno de vínculos emocionales:

En las corralas la vida se hacía en común. En ellas no regían las actuales reglas sociales de intimidad y privacidad, ni dentro de la unidad familiar [...] ni con el resto de los vecinos del bloque. [...] ¡Cuántos conflictos no habrán visto las corralas y también qué lazos afectivos habrán creado entre sus vecinos!" (Novales, 2014).

Los estudios sobre la historia reciente del periodo de educación infantil de primer ciclo (destinadas a niños y niñas de cero a tres años) en Madrid son escasos, por lo cual la presente investigación se inicia trazando un panorama a partir de distintas historias de

vida en base a testimonios directos e investigación de hemeroteca. Según las fuentes documentales existentes (Alcrudo, Alonso, Escobar, Hoyuelos, Medina y Vallejo, 2015), las escuelas infantiles comienzan a implantarse en Madrid siguiendo iniciativas de origen diverso, gracias a asociaciones de vecinos, cooperativas o parroquias, que buscaban dar solución a la creciente necesidad de la incorporación laboral de la mujer. Se trata de un escenario con un primer hito en 1986, marcado por la creación de la red de Escuelas Infantiles de la Comunidad de Madrid, que integraba inicialmente seis escuelas preexistentes situadas en barrios de marcado carácter social y que contaban con proyectos educativos innovadores, como relata una directora de escuela:

[...] nacían de la asociación de vecinos o de cooperativa, enraizadas y apoyadas por un entramado social muy grande de penetración en el barrio [...] con amplia participación y apertura a los vecinos. [...] Era un concepto muy avanzado de educación infantil [...] era una escuela muy participa-

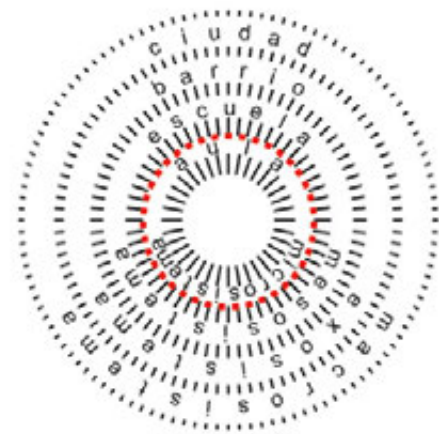
tiva y muy horizontal, con una estrecha relación con las familias (A. Vallejo, comunicación personal, julio 15, 2019).

Durante la legislatura municipal de 2014-2019, la administración del Ayuntamiento de Madrid asume un protagonismo decisorio y pasa a configurar una red pública propia de escuelas infantiles municipales, partiendo de 56 escuelas preexistentes y ampliando la red con 13 nuevas escuelas; estas últimas se abordan desde un horizonte de mayor inversión que en etapas precedentes. Así, asumiendo un papel más activo de la participación pública, se aprueba una nueva ordenanza reguladora y se reconstruye una red propia de escuelas municipales, buscando una concepción educativa basada en buenas prácticas, frente a un servicio de corte asistencial, en respuesta a una reivindicación compartida por los colectivos educativos activos en Madrid.

En este contexto, el Ayuntamiento define la colaboración con un panel de expertos y emprende durante la legislatura una serie de acciones. Principalmente, estas iniciativas



Figura 2. Ejemplo de histórica corrala madrileña, donde se observa la relación de las viviendas con el espacio interior comunitario, a través de un corredor, espacio mediador entre la unidad familiar y la comunidad. Fuente: Empresa municipal de la vivienda y suelo de Madrid. Recuperado de https://www.emvs.es/Proyectos/Seleccion/Paginas/corrala_A.aspx | Figura 3. Adaptación del diagrama de sistemas de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner al contexto de estudio. Fuente: producción propia.



incluyen mejorar las condiciones de acceso de las familias a la educación infantil, la licitación de las escuelas, las condiciones laborales de los profesionales incluyendo la pareja educativa y reduciendo las ratios infantiles. Además, cuestionando el modelo hegemónico de escuela y su arquitectura, se tiende a la mejora de las condiciones y al diseño de los espacios desde una visión integral: se adoptan criterios educativos, sociales y ambientales, que responden a una cultura de la infancia que se está creando.

La escuela infantil como ecosistema vivo de relaciones humanas

Siguiendo la Teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner, la interacción con el ambiente se comprende como clave en el desarrollo humano, lo cual presenta importantes implicaciones educativas (Bronfenbrenner, 1987). Este enfoque, aplicado al estudio de la escuela, aborda la organización de los espacios como un todo sistémico, pues “desde un enfoque ecológico, la organización del espacio educativo solo se puede afrontar considerando que la estructura y disposición del ambiente físico se relaciona

de manera sistémica” (Gariboldi, 2011, p. 102). Partiendo del diagrama original de Bronfenbrenner, diseñamos una serie de nuevos diagramas que aplicamos al caso de estudio desde las distintas escalas ecosistémicas, emplazadas en un contexto específico. La noción de escala se comprende tanto en relación al territorio como espacio físico, como en relación a los grupos humanos que lo habitan. Así, se correlacionan los distintos niveles de aproximación con entornos físicos y humanos sucesivos, entendiendo que, si bien a nivel operativo se analizan separadamente, su comprensión se produce desde la interdependencia, de forma que cada escala de aproximación tiene su propia autonomía al tiempo que se define en relación dialógica con las otras escalas de análisis (Fig. 3).

Así, se vincula el *microsistema* con la unidad del aula, el *mesosistema* al conjunto del centro, el *exosistema* al contexto local del barrio y el *macrosistema* a la ciudad y la comunidad educativa a una escala global. Se trata de un acercamiento que, en esta misma línea, plantean otros autores como Atrio Cerezo (2018) y Zabalza Beraza (2014). Cuando acudimos a los

testimonios directos obtenidos en el trabajo de campo, encontramos esta reflexión sobre los niveles que interactúan, como relata la directora de un centro de educación infantil:

Esas personas habrán entendido en mayor o menor medida que por encima del aula, está el poder del centro; eso, ha costado años. Los proyectos de la escuela superan al aula, es la única manera de entender que esto es un proyecto como escuela y de compensar las carencias que podamos ir teniendo cada profesional dentro del aula, dentro de la escuela, como equipo: trabajando TODOS” (A. Díaz, comunicación personal, marzo 30, 2017).

La *pedagogía sistémica* nos introduce en las relaciones entre los miembros y grupos que conforman la comunidad educativa, como “una red de vínculos y relaciones donde la acción de un miembro revierte positiva o negativamente en el conjunto de la comunidad” (Parellada, 2012, p. 15). A su vez, recientes estudios sobre la inteligencia emocional colectiva buscan “mejorar la habitabilidad emocional y

la calidad de vida de un sistema, para que evolucione y madure. Se persigue, en definitiva, que los sistemas sean emocionalmente más sostenibles y ecológicos” (Peñalver, 2009, p. 190). Un equipo docente emocionalmente sostenible concibe el liderazgo de forma cooperativa frente a la individual, partiendo de un *liderazgo compartido* o *distribuido* en la comunidad, en torno a un proyecto común. Se trata de “la necesidad de hacer en cada centro un proyecto de acción colectivo al servicio de una educación para todos” (Rodríguez-Gallego, López Martínez y Ordóñez Sierra, 2020). Diseñar juntos un proyecto compartido, favorece el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, defendiendo el liderazgo compartido y evitando que recaiga la responsabilidad de forma piramidal sobre uno o dos miembros del equipo: “haciendo partícipes de nuestro proyecto educativo a todos los miembros [...] de cara a promover el cambio y la autonomía de nuestra organización” (Bolívar Botia, 2011, p. 5), frente a las escuelas hostiles al cambio, donde predomina el aislamiento del profesorado.

La teoría ecológica como principio del diseño de entornos

La teoría ecológica implica la mutua interdependencia y conformación entre los sucesivos niveles ecosistémicos, que se vinculan como vasos comunicantes, participando de forma conjunta y simultánea y –añadimos– incluso saltando el orden previsto, en base a interacciones directas entre escalas como lo micro y lo macro.

Este aspecto se refleja en los abordajes de algunos teóricos del diseño coetáneos de Bronfenbrenner, como es el caso de Papanek (1971) quien dedicó gran atención a la infancia y la educación desde su metodología del diseño. Otros autores (Alexander, Ishikawa y Silverstein, 1977) trasladan también a la

arquitectura los principios de la teoría ecológica, que conducen a cada miembro o grupo humano a construir su entorno a distintas escalas de aproximación considerando que entre ellas se produce un profundo entrelazado. Se trata, en definitiva, de la interacción compleja entre el ser y su entorno, entre individuos o grupos y ambientes o contextos, en línea con el *constructivismo*, que comprende que el conocimiento se produce en el propio proceso de interacción con la realidad, resultando clave la consideración del espacio como dimensión educadora y mediador cultural: “el espacio escolar ha de ser analizado como un constructo cultural que expresa y refleja, más allá de su materialidad, determinados discursos. [...] es un elemento significativo del curriculum, una fuente de experiencia y aprendizaje” (Escolano, 1993-94, p. 100). Debemos comprender el espacio como un dispositivo pedagógico cuya concepción no puede aislarse de otras variables: “el espacio no puede ser considerado simplemente como un *contenedor* de la acción educativa” (Gariboldi, 2011, p. 103).

La importancia del espacio educativo ha sido abordada en profundidad por autores como Viñao Frago (1993-4a y b), Escolano (1993-1994), Romañá Blay (2004) y hay actualmente un renovado interés al respecto, que responde progresivamente a una toma de conciencia del enorme impacto social y educativo, así como la importante inversión que suponen las infraestructuras, que habitualmente se vienen manejando desde las instituciones como mera cubrición de la demanda de puestos escolares.

» La escucha y la acción como formas de investigación

El método, entendido como un marco flexible, viene condicionado por la necesidad de trabajar desde el diálogo entre disciplinas,

arquitectura y educación, rompiendo –desde el liderazgo compartido– con estructuras jerárquicas verticales en pos de la horizontalidad del encuentro y de la comunicación. A tal efecto, el enfoque de la teoría ecológica se muestra capaz de responder y fundamentar a ambas miradas y definir un amplio enfoque integrador. A su vez, se requieren herramientas operativas en coherencia con el marco teórico planteado, creando engranajes viables mediadores entre los distintos bagajes e instrumentos operativos profesionales.

La relación entrelazada, indisociable y constante entre teoría y práctica se aborda en base a los principios de la *investigación-acción*: se busca la transformación de la propia realidad investigada, aceptando que se maneja un alto grado de incertidumbre, presente tanto en la acción educativa como en la acción proyectual del diseño arquitectónico.

El trabajo de campo: la escucha y la acción pedagógica

A nivel pedagógico, se parte de un acercamiento y trabajo de campo –que aborda las relaciones humanas en la escuela infantil– llevado a cabo a lo largo de los últimos años como investigación cualitativa de tipo biográfico-narrativo. Del acercamiento realizado se desprende, entre otros aspectos, un diagnóstico de las carencias y limitaciones, necesidades y demandas planteadas por el colectivo docente en relación a la articulación del espacio educativo.

Las entrevistas se han dirigido a los equipos directivos de escuelas infantiles de titularidad pública con gestión directa e indirecta. La concordancia de las mismas permite ratificar la validez de los testimonios obtenidos, obteniendo así una visión de conjunto de un contexto concreto. Para su análisis, se ha utilizado el software Aquad versión 7 (Huber y Gürtler, 2015), que nos ha permitido organi-

zar los datos en un sistema de categorías. El análisis integrado de los datos nos ha permitido mostrar varias narrativas, respetando el relato de cada sujeto participante recogido en cada testimonio. Así, se trata de comprender las organizaciones humanas desde las historias de vida, las narrativas y su memoria, buscando mostrar cuáles son los escenarios colectivos que afectan a la vivencia individual.

El trabajo de campo: la escucha y la acción arquitectónica

El trabajo de campo arquitectónico desarrolló, por un lado, el análisis de los espacios educativos existentes mediante el acercamiento en base a visitas a un amplio número de centros y por otro, el diseño de cinco anteproyectos de nuevas escuelas, que se abordan desde la escucha de las demandas del colectivo educativo.

Detectadas las carencias espaciales más comunes de las tipologías predominantes, se corrobora la concordancia del diagnóstico por observación directa de los espacios con los testimonios de algunas de las entrevistas, donde se plantea –entre otras cuestiones– la preocupación por el espacio educativo.

El proceso de proyecto en las obras públicas sigue habitualmente roles muy estructurados; en el caso escolar, la administración ejerce habitualmente el papel de interlocutor principal, la comunidad educativa en su conjunto opera como usuario y el equipo de diseño puede –y entendemos que debe– adoptar un papel de mediación y diálogo entre ambos. Mediante la escucha activa, se ha priorizado dar cauce al necesario protagonismo de la comunidad educativa con objeto de diluir esta rigidez y jerarquía, que podemos considerar pretéritas, buscando tomar decisiones que focalicen en el habitante principal de las escuelas, la infancia.

Se aborda así el diseño de las nuevas escue-

las desde la escucha a los equipos educativos existentes, tanto colectiva, mediante la organización de encuentros grupales, como individual, en base a las entrevistas realizadas. Todo lo cual contextualiza la acción proyectual desde un conocimiento interno del colectivo docente, buscando resolver las carencias señaladas por los equipos y las observadas en las visitas a los centros, así como proponiendo nuevos enfoques que rompan con la hegemonía de determinados modelos arquitectónicos, de gran rigidez.

En este contexto, se llevaron a cabo anteproyectos de algunas de las nuevas escuelas infantiles municipales que amplían la nueva red del ayuntamiento de Madrid, concretamente en los barrios de Villaverde, las Tablas, Moncloa y Arganzuela.

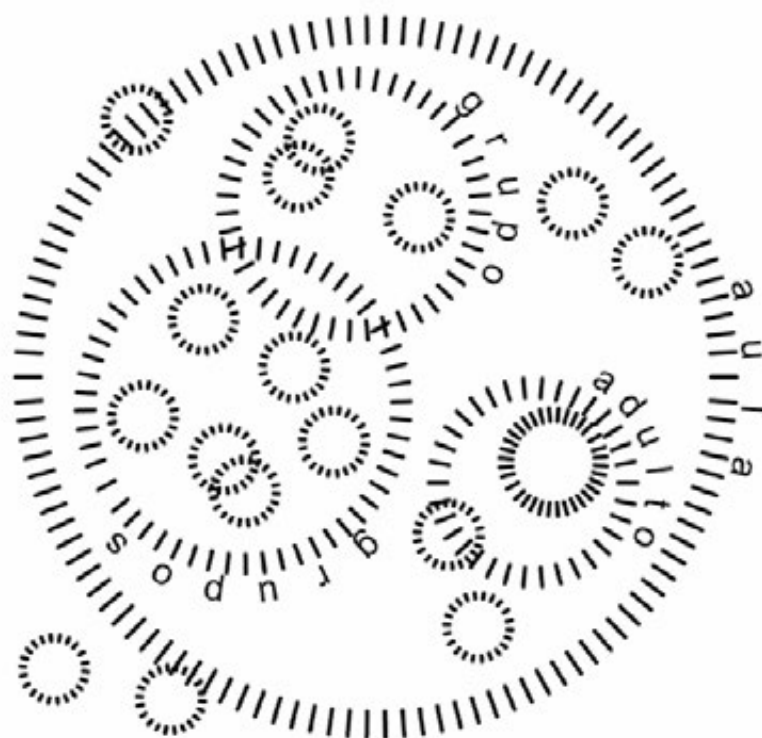


Figura 4. Diagrama representativo del microsistema del aula y las relaciones entre individuos y grupos, adultos e infantiles, agrupándose o posicionándose libremente. Disolvemos así la disposición concéntrica en pos de múltiples posibles interacciones internas. Fuente: producción propia.

» Explorando el ecosistema: un recorrido abierto

El aula como microsistema: crisis de lo individual

Las relaciones significativas entre la historia cultural y la historia material del espacio escolar son objeto de estudio en *La invención del aula* (Dusell y Caruso, 1999), donde se desentraña la interconexión entre la organización del espacio como soporte físico y la significación del mismo como portador de la filosofía y política educativa; en su discurso, se observa cómo esta relación dimana de cada época y sus modelos, culturalmente cristalizados. No obstante, no niegan el papel del aula ni abogan por su disolución; consideran que debe ser objeto de su redefinición contemporánea, pues “emerge como el núcleo, el elemento irremplazable de la escuela: el aula” (Dusell y Caruso, 1999, p. 23).

En este sentido, constatamos que las construcciones escolares existentes, herederas de planteamientos funcionalistas, a pesar de cumplir las condiciones normativas de habitabilidad, se perciben cada vez más como obsoletas y limitantes por parte del colectivo docente, que busca una respuesta más sensible tanto hacia la infancia como a sus demandas. El parque escolar se encuentra todavía mayoritariamente definido en forma de contenedores con circulaciones de acceso a cajones estancos, las aulas, organizadas como celdas, favorecen una forma de trabajo aislado del docente “a puerta cerrada”. Así, la arquitectura de la escuela es generalmente una estructura que limita la comunicación y las relaciones entre los miembros de conforman la comunidad educativa. Pero otras opciones son posibles (Fig. 4).

La enseñanza ha sido, tradicionalmente, una actividad aislada que “se realiza en público, pero en solitario” (Estruch Tobella, 2004, p. 23). *La cultura del aislamiento* hace vulnerable al profesorado; frente a ello, es vital una cultura de la participación desde el sentido de lo colectivo. Se requiere romper con la defensa de territorios individuales, con la idea de ser propietarios y únicos responsables de *los niños de mi aula*, que se prolonga en la continuidad de rutinas cotidianas que no alimentan el crecimiento de la escuela como colectividad: “Los profesores trabajan siempre en forma de archipiélago, cada uno en el espacio aislado de su aula o laboratorio lejos de la mirada de sus colegas y directivos” (Álvarez, 2010, p. 283). La escuela “necesita estructuras ágiles y flexibles que les faciliten la reflexión y la toma de decisiones compartidas en diferentes ámbitos según las necesidades del alumnado y del propio docente” (Álvarez, 2010, p. 283).

Creemos que una práctica social como la educativa es colectiva y requiere comunicación, intercambio organizativo y de las emociones dentro del equipo. Se trata de un proceso que

requiere la aceptación del otro, la inclusión de la diferencia desde el principio de diversidad. El testimonio del director de un centro que recogemos a continuación refleja esta disyuntiva: “Igual en otras escuelas que trabajas tu solo, te metes en tu clase y haces lo que quieres. Aquí tenemos el rol de pareja educativa, estando solo puedes hacer lo que quieras, pero estando con otra persona se generan roces; para mí es muy enriquecedor y hace que los equipos puedan crecer. Si no, cada uno se metería en su aula y ahí se quedaría” (G. Torregrosa, comunicación personal, noviembre 20, 2017).

Antes (o además) de tirar los muros físicos, debemos superar los muros mentales, ante lo cual aparecen frecuentemente miedos y reticencias, desde el sentimiento de privacidad del aula, en tanto que espacio de confort y aparente seguridad. Asimismo, el trabajo en pareja educativa implica una redefinición de los espacios destinados a cada unidad, como lugar de encuentro con *el otro*: se trata de comprender “el aula como espacio de diálogo y conversación permanente” (Carbonell, 2017, p. 177).

La escuela como mesosistema: el proyecto compartido

La interrelación de la escuela como condición habitable y su dimensión educativa, como escenario pedagógico, es clave a nivel del mesosistema.

El modelo de arquitectura escolar hegemónico actualmente presenta cada vez más signos de agotamiento; concebido desde la eficacia productiva, no es capaz de responder con coherencia organizativa a la demanda de un espacio compartido. Como se constata en base al trabajo de campo, el patrón predominante se recibe desde un descontento generalizado: “Los espacios educativos definidos desde lo asistencial, la arquitectura de mínimos, la simplicidad como criterio, no dan ya respuesta a muchas

comunidades que se muestran inquietas” (Eslava, 2019, p. 32). Tanto los educadores como las familias plantean, en foros diversos, nuevas demandas que reflejan un cambio de paradigma. Frente a la escuela compartimentada, se busca flexibilidad operativa, transparencia interior, apertura al entorno o participación del usuario, entre otros rasgos. Asimismo, se procura una escuela que sea capaz de generar estructuras horizontales frente a estructuras jerárquicas, favoreciendo la creación de proyectos comunitarios, invitando a la reflexión compartida y a la colaboración entre niños, familias, personal docente y no docente.

Crespo y Lorenzo analizan las desarmonías entre la normativa de construcciones escolares y las finalidades del sistema educativo, cuando afirman “la mirada sobre el edificio escolar debe [...] abarcar también la idoneidad de espacios respecto de: la utilización de una metodología por proyectos, un enfoque de actuación de corte cooperativo, planteamientos organizativos por grupos heterogéneos” (Crespo y Lorenzo, 2016, p. 134). Volviendo a Bronfenbrenner, “el potencial evolutivo de un mesosistema se ve incrementado cuando las personas que participan [...] forman una *red de actividad interna*” (Bronfenbrenner, 1987, p. 247). En una cultura colaborativa, los equipos de trabajo parten del compromiso de habitar un espacio compartido, donde la conciencia de pertenencia debe implicar a todos, de manera libre y activa. Encontramos la expresión de estas interacciones en el testimonio de la directora de una escuela infantil:

En la escuela el trabajo es siempre comunitario, todas las reuniones son comunitarias, todo se prepara comunitariamente, se habla de niños comunitariamente, se escogen los materiales entre todos, se diseña el espacio entre todos, no hay ningún trabajo que uno haga en su espacio

[...], todo se comparte. Todo está abierto, no hay puertas en los espacios, [...] todo es público. (T.Fontanet, comunicación personal noviembre 22, 2017).

El equipo docente habita el escenario de vida que es la escuela y se preocupa por escuchar las aportaciones de todos sus habitantes, los niños y niñas, sus familias o el personal no docente. Se trata de un espacio en transformación que genera un conocimiento compartido promovido colectivamente: “La idea del centro como lugar de cambio y formación” (Escudero Muñoz, 1992). En definitiva, entendemos la escuela como un espacio de investigación educativa que implica una verdadera cultura colaborativa: “un espacio de investigación educativa para los mismos profesores, una organización que vaya persiguiendo una cultura de colaboración” (Escudero Muñoz, 1992).

Dentro de los equipos, nos encontramos con personalidades y roles muy dispares, pero es necesario generar una cultura de la colaboración favoreciendo la participación a partir de la cooperación, evitando el aislamiento del profesor en el aula, así como también partir de principios pedagógicos y éticos que nos permitan generar un clima de cordialidad y crecer juntos. En la colaboración entre profesionales, el conocimiento se construye llegando a acuerdos, distribuyendo la autoridad, valorando las aportaciones, tomando de conciencia del proceso. Encontramos esta reflexión en testimonios de las educadoras entrevistadas, como el que se incluye a continuación, que plantea haber vivido situaciones opuestas:

He tenido las dos experiencias. Tanto de sentirme acompañada, como totalmente sola y aislada. [...] la experiencia, que además que fue maravillosa, de cuando asomaba la cabeza al pasillo y decíamos: ‘Chicassss, que he pensado que podía-

mos...’ y respondían: ‘¡Vale! [...] pero, ¿lo habías dicho tú o lo había dicho yo?’ No lo sabíamos. (Y. Acero, comunicación personal, abril 3, 2019).

Los proyectos arquitectónicos para la construcción de nuevas escuelas se desarrollaron en colaboración con las áreas de patrimonio y de educación del Ayuntamiento de Madrid, asumiendo un papel de mediación, basado en la búsqueda de alternativas viables en la intersección entre las demandas de los distintos agentes (colectivos educativos, los técnicos asesores, etc.) y múltiples condicionantes (las condiciones económicas y normativas, por citar solo dos).

La idea de escuela implica un nuevo horizonte no solo funcional sino orgánico, en el sentido de ecológico, concibiendo las partes y el todo de forma interrelacionada desde la complementariedad dialógica (Fig. 5): así, en los espacios proyectados se busca reconciliar binomios de opuestos como *dentro-fuera*, *partes-todo*, *grupo-individuo*, *público-íntimo*. Dejando atrás el actual modelo hegemónico y su aparente optimización de ratios, se priorizan tanto el espacio social de relación como el espacio exterior, estructurando orgánicamente la escuela, rescatando soluciones que, si bien se pueden considerar históricas, no se han generalizado en la arquitectura escolar.

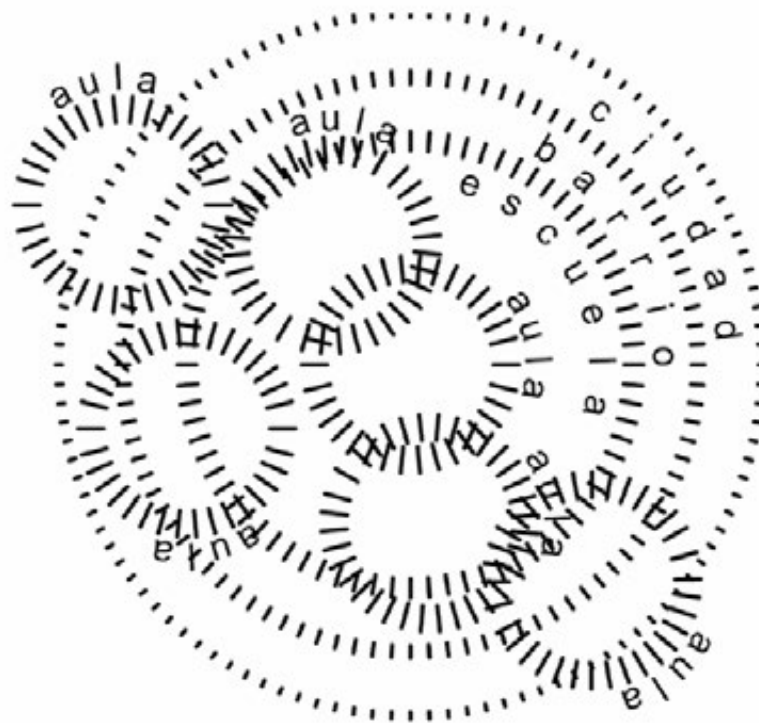


Figura 5. Diagrama de transformación de un paradigma concéntrico a otro policéntrico donde las aulas se vinculan libremente entre sí y con niveles superiores, en interacción compleja entre las partes y el todo. Fuente: producción propia.



Figura 6. La imagen muestra una de las escuelas proyectadas. En este caso específico, la estructura se organiza en peine, abriéndose al espacio público adyacente en respuesta a su concreto contexto urbano. A su vez, los tradicionales pasillos se definen como lugares de relación con interés y con cierta complejidad espacial. Fuente: Miguel Tejada y Clara Eslava © eslava y tejada arquitectos.

La escuela debe favorecer la comunicación, flexibilidad, horizontalidad y transparencia, significantes de una concepción del mundo democrática y en diálogo, creando espacios comunes de relación, con protagonismo vertebrador y que permitan una evolución en el tiempo de la identidad de la escuela, integrando holísticamente lo educativo, lo emocional, lo lúdico, lo estético, en una concepción ambiental y en vínculo con todos los usuarios.

La escuela como exosistema: la escala de la comunidad

La escuela se inserta en su entorno próximo, el barrio, una realidad de vital importancia en la misma y con la cual interactúa a muy diversos niveles, pues se trata del escenario de experiencias en que se inserta y que parte de la consideración e inclusión de la infancia como ciudadanía de derecho.

Todo ello se considera desde acercamientos diversos, como las *ciudades amigas* de la in-

fancia, generando eficaces líneas de trabajo, como los caminos escolares, así como otras visiones más libres que parten de nociones como la *deriva urbana* en su aproximación al vínculo entre la escuela, el barrio y sus vecinos. Sin embargo, frente al vínculo y la apertura, la tipología escolar predominante actualmente se encierra con muros y tapias que la segrega de su contexto próximo y del barrio, reflejando una mutua exclusión que delimita la escuela, segmenta grupos de edades, y zonifica en funciones el escenario urbano.

Desde una visión dialógica, ecológica y compleja, se busca la complementariedad entre las partes y el conjunto en que se inserta, del cual forma parte y que modifica con su presencia viva. Así, el proyecto de escuela se abre al barrio desde la definición de su estructura física, sus accesos, el umbral de llegada, los espacios intermedios o las vistas al exterior desde el interior (Fig. 6), pero también sale al barrio con las acciones pedagógicas que nacen desde el propio proyecto educativo: la exploración del entorno próximo, las salidas al barrio con las familias, activan los lazos con la comunidad. Se trata de la “participación de la escuela como agente dinamizador del entorno y procesos de extensión de la educación a la comunidad” (Crespo y Lorenzo, 2016, p. 134).

La escala del exosistema es uno de niveles de acercamiento a los proyectos de escuelas infantiles abordados, de los cuales mostramos a modo de ejemplo, la emplazada en la colonia del Manzanares, un singular espacio urbano de la capital.

La relación entre la escuela y el barrio se observa también en el testimonio que ofrece la directora de una escuela y que mostramos a continuación. Dicho testimonio contextualiza la experiencia del centro en un escenario urbano, económico, político y social específico. Podemos apreciar cómo la vida de la escuela y su supervivencia práctica quedaron a merced

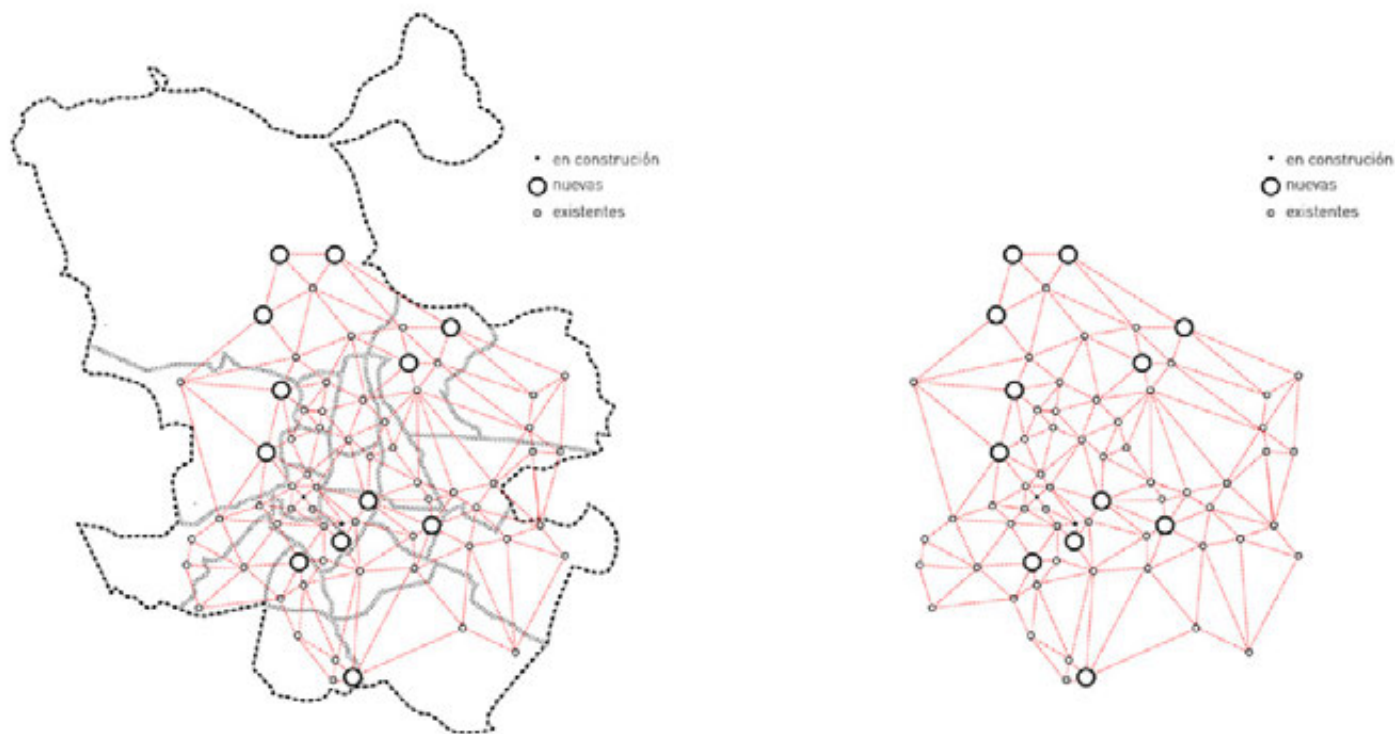


Figura 7. Red de escuelas en la ciudad de Madrid vista como una estructura viva, abierta, cambiante y en crecimiento. Se representa la escala del macrosistema formada por la red de escuelas de la ciudad, estableciendo una semejanza con la red que construyen las personas representada en la Figura 1. Ambas conforman, a micro escala y macro escala, el tejido vivo, humano, de la cultura educativa. Fuente: Guillermo Perales © eslava y tejada arquitectos.

de recortes económicos que repercutían en un difícil aislamiento del profesor; pero precisamente fue el papel social de la escuela como núcleo de vida del barrio y sus habitantes el motor para poder continuar con el proyecto educativo:

En el año 1985, el ministerio empezó a recortar drásticamente el dinero y la situación económica imposible. Había muchos meses que no cobrábamos [...], pero teníamos gran ilusión por llevar a cabo un proyecto en un barrio como San Blas donde no había nada [...]; pasamos a reducirnos a una persona por aula [...] y así estuvimos varios años, luchando contra una administración y contra otra para que aquello mejorara (B. Azanza, comunicación personal octubre 16, 2017).

El testimonio presenta una especial singularidad, por reflejar la historia de una escuela situada en uno de los desarrollos urbanos pioneros de carácter social de Madrid, el barrio de San Blas, el conjunto residencial más representativo de actuación pública social en el Madrid de finales de los 50 y principios de los 60, protagonizado por su innovación urbana y arquitectónica a pesar del deterioro en que se encuentra actualmente.

Resulta clave otorgar relevancia al entorno, a todos los momentos y espacios, internos y externos, considerando la importancia del aprendizaje desde lo cotidiano y lo contextual en la primera infancia. Las relaciones humanas son un *tejido vivo* vertebrador de los tiempos y espacios de la escuela y de su entorno, un territorio que se expande más allá de los muros que encierran la escuela.

La escuela como macrosistema: una cultura colectiva

El educador necesita encontrarse consigo mismo y con el otro, requiriendo espacios y momentos para compartir experiencias con compañeros dentro de la escuela, pero también entre distintas escuelas, construyendo una cultura colectiva, tejiendo redes.

Crear red entre las escuelas y sus profesionales (Fig. 7) permite poner en común conocimientos, tomar conciencia de que *lo colectivo* implica problemas, deseos e inquietudes compartidos desde un planteamiento inclusivo de la diversidad individual y cultural.

Observamos que a medida en que la estructura del espacio escolar colabora en imponer una dinámica de control, se dificulta la creación de una cultura más democrática. Las relaciones humanas se cocrean con el espacio

en que se producen y este no es neutro: es responsable, implica un sentido ético. No solo transmite códigos implícitos, *el discurso*, en el sentido que menciona María Acaso (2012), sino que condiciona activamente las relaciones humanas y la posibilidad de una participación integrada en lo cotidiano.

La visión entrelazada de los distintos niveles de la teoría ecológica implica una cultura colaborativa en cada uno de estos, desde lo micro hasta lo macro; la participación no puede ser arbitraria, selectiva o unidireccional, pues es necesario que los individuos se sientan partícipes en todo momento y ante cualquier toma de decisión.

Una cultura que es indisoluble de la dimensión política de la acción educativa, cuya esencia democrática depende también del manejo de los espacios y los tiempos: “Un proyecto totalitario sería aquel en el que los individuos, aislados o en grupos, no disponen de espacios o de tiempos. Sería aquel [...] en que no quedan ni resquicios ni intervalos” (Viñao Frago, 1993-94a, p. 18). Los cambios educativos necesitan de transformaciones culturales y acciones políticas, como reflejamos en el testimonio de Ignacio Murgui Parra¹ que expresa su enfoque sobre la dimensión política de la escuela:

una concepción de la educación vinculada al desarrollo democrático de la sociedad y de las personas, una concepción comunitaria y del protagonismo de la comunidad educativa, unas condiciones materiales en el local que permitan que el entorno sea uno y no otro. Al final, esas cuestiones están vinculadas materialmente; pero eso no basta, hay que vincularlas políticamente y eso requiere de una acción consciente, de una decisión política... no se vincula solo (I. Murgui, comunicación personal, febrero 26, 2020).

En conclusión, para promover el cambio en educación, es necesario deshacer una herencia educativa individualista y construir una cultura de la que todos y cada uno de los miembros de la comunidad son responsables. Se trata de desarrollar una cultura innovadora viva y propia, que se genera ubicada en contexto y con significados compartidos por la comunidad, pues “la cultura consiste en las creencias y valores compartidos que mantienen una comunidad unida” (Deal y Kennedy, 1982, p. 37).

Para llevar a cabo una transformación real de los espacios de aprendizaje, para construir la *escuela del presente*, se requiere una visión coherente de las relaciones entre su arquitectura y su pedagogía, un enfoque ecológico, de las relaciones entre espacios, tiempos, grupos infantiles, equipos de trabajo y familias. En este sentido: ¿cómo transformar la herencia del maestro aislado en una cultura de escuela comunitaria, más democrática, libre y transparente?

Es necesario contar con la comunidad educativa en su conjunto y acompañarla en sus procesos, comprendiendo que estos se integran en ciclos históricos más amplios. Las narrativas y proyectos mostrados son solo algunos fragmentos de experiencias que forman parte de un territorio, el de la escuela infantil municipal en Madrid. La evolución de este ecosistema depende de múltiples factores y requiere de una gran coherencia para poder ser reconocido como caso de éxito, lo cual todavía no es posible afirmar. ●

NOTAS

1 - Activista vecinal, teniente de alcalde de la corporación municipal 2015-2019, actualmente concejal del Ayuntamiento de Madrid.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Madrid, España: Los libros de La catarata.
- Alcrudo, P., Alonso, A., Escobar, M., Hoyuelos, A., Medina, Á., y Vallejo, A. (2015). *La educación infantil en España: planteamiento, situación y perspectivas de la educación de 0 a 6 años*. Madrid, España: Fantasía Editorial.
- Alexander, C., Ishikawa, S., y Silverstein, M. (1977). *El lenguaje de patrones*. New York, USA: Oxford University Press.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid, España: Wolters Kluwer España.
- Atrio Cerezo, S. (2018). Los Espacios en el Pacto Educativo: Arte, Extensión y Contexto Social de un Instrumento Didáctico Participativo. *Cuadernos de Pedagogía*, (488), 102-111.
- Bolívar Botia, A. (2011). Una dirección pedagógica con liderazgo en los centros escolares. *Monográficos escuela*, 4-6.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, España: Paidós.
- Carbonell, J. (2017). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Crespo, J. M. y Lorenzo, M. D. (2016). Los espacios de la escuela primaria inclusiva: conexiones y desarmonías entre la normativa de construcciones escolares y las finalidades del sistema educativo. *Bordón*, I(68), 131-144. doi:10.13042/Bordon.2016.68108
- Deal, T. y Kennedy, A. (1982). *Culturas corporativas: ritos y rituales de la vida organizacional*. Reading, Inglaterra: Addison Wesley Publishing Company.

- Dusell, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Escolano, A. (1993-94). La arquitectura como programa. Espacio-Escuela y Currículum. *Historia de la educación, XII-XIII*, 97-120.
- Escudero Muñoz, J. (1992). Desenvolupament de l'escola, formació del professorat i millora de l'educació. *Elements d'acció educativa*, 33.
- Eslava, C. (2019). ¿Cómo serán las escuelas en el 2050? *Aula de infantil* (100), 31-34.
- Estruch, J. (2004). La selección de directores escolares en Europa. *Organización y Gestión Educativa*, 21-24.
- Gariboldi, A. (2011). El espacio y su organización. En A. Bondioli, & G. Nigito, *Tiempos*,

- espacios y grupos. El análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil: DAVOPSI* (pp. 99-118). Barcelona, España: GRAÓ.
- Novales, P. (9 de mayo de 2014). Las corralas, todo un estilo de vida. MAS.
- Papanek, V. (1971). *Diseñar para el mundo real: ecología humana y cambio social*. Madrid, España: Hermann Blum.
- Parellada, C. (2012). Mostrando los vínculos, urdiendo las redes, mirando al futuro. *Aula de Innovación educativa (monografía de pedagogía sistémica)*, 10-17.
- Peñalver, O. (2009). *Emociones colectivas: La inteligencia emocional de los equipos*. Barcelona, España: Alienta.
- Rodríguez-Gallego, M. R., López Martínez, A. y

- Ordóñez Sierra, R. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292.
- Romañá Blay, M. T. (2004). Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones. *Revista española de pedagogía*, 199-220.
- Viñao Frago, A. (1993-94a). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la educación, XII-XIII*, 17-74.
- Viñao Frago, A. (1993-94b). El espacio escolar. *Historia de la educación, XII-XIII*, 97-120.
- Zabalza Beraza, M. Á. (2014). Tiempos y espacios en la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 13-15.



Clara Eslava Cabanellas. Es arquitecta por la Universidad de Navarra (1998) y doctora en teoría del proyecto por la Universidad Politécnica de Madrid (2015) con la tesis "Huellas de la infancia en el impulso creativo". Docente en la Universidad Nebrija, Madrid. Socia fundadora del estudio Eslava y Tejada arquitectos, especializándose y asesorando a diversas administraciones en proyectos de espacio público, arquitectura escolar y espacios de juego. Líneas de investigación: procesos creativos, espacios educativos, infancia y ciudad. Coautora y coordinadora del libro *Territorios de la infancia* (2005), cuenta con diversas publicaciones en medios especializados tanto de arquitectura como de pedagogía.
ORCID: 0000-0002-6063-4166
cec@eaaestudio.com



Ana Fernández Angosto. Es psicopedagoga, pedagoga y maestra de educación infantil. Presidenta de la asociación REIM, que promueve la creación de redes en educación infantil mediante la organización de encuentros, formaciones e intercambios, así como asesoramiento pedagógico en diferentes comunidades. Docente y tutora en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil. Líneas de investigación: sociedad del conocimiento y organización escolar; innovación y calidad de las actuaciones y organizaciones educativas: diseño, implantación, desarrollo y evaluación. Grupo de investigación de la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED.
ORCID: 0000-0001-8943-4101
afernande3041@alumno.uned.es

Prada, G. (2020). El encuentro como proyecto. Jardines comunitarios y producción social del hábitat. *A&P Continuidad*, 7(13), 116-125. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.282>



El encuentro como proyecto

Jardines comunitarios y producción social del hábitat

Guido Agustín Prada

Español

El presente artículo plantea visibilizar la construcción de propuestas de educación pública que tengan como protagonistas de su desarrollo pedagógico y arquitectónico a las propias comunidades. Como punto de partida, se reflexiona en torno a la situación del Nivel Inicial en general y las dificultades de acceso al mismo para los sectores más vulnerables, donde los índices de pobreza ubican hoy a más de la mitad de las infancias. El artículo aborda experiencias de participación y autogestión en prácticas educativas propias del Nivel Inicial y formas de construcción social del hábitat en infraestructura escolar. A su vez, se pregunta sobre la vinculación de estas prácticas con la administración pública. Además, se reflexiona sobre las posibilidades de construir nuevas experiencias que propongan la participación y gestión comunitaria desde los inicios del proyecto arquitectónico-pedagógico, revisando los modos actuales de producción de la infraestructura escolar.

Palabras clave: arquitectura escolar, jardines comunitarios, prácticas educativas autogestivas, producción social del hábitat.

Recibido: 27 de junio de 2020

Aceptado: 15 de octubre de 2020

English

The aim of this article is to highlight the need of building public education proposals grounded on communities as core features of their pedagogical and architectural development. The starting point lies in the reflection on the situation of the Initial Level at large and the access difficulties for the most vulnerable sectors, where poverty rates account for more than half of child population. Experiences of participation and self-management in educational practices characterizing the initial level as well as forms of social construction of the habitat in school infrastructure are dealt with. The relationship between these practices and the public administration is also addressed. Furthermore, possibilities of giving rise to new experiences encouraging community participation and management from the beginning of the architectural-pedagogical project are analyzed through the review of current modes of school infrastructure production.

Key words: educational architecture, community kindergarten, self-managed educational practices, social production of habitat.

» Sobre el Nivel Inicial

Tenemos derecho a ser iguales cuando las diferencias nos inferiorizan y tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza.

Boaventura de Sousa Santos

La educación inicial, tal como la conocemos actualmente en Argentina, es parte de un proceso histórico de experiencias que atiende a la población de entre 45 días y 5 años de edad. Si bien ha sido el último nivel en ser reconocido dentro de la estructura del sistema educativo nacional, cuenta ya en su haber con un largo recorrido¹. En este devenir, se fue consolidando una identidad de autonomía y respeto por su singularidad como etapa educativa. A su vez, las nociones históricas de la infancia en tanto sujeto de cuidado fueron cambiando y, desde

un enfoque actual, se considera el acceso a la educación como un derecho. No obstante, las posibilidades de acceso al Nivel Inicial han sido y siguen siendo desiguales y complejas.

Como remarca Labarta (2017), las instituciones dedicadas a la primera infancia no han seguido un único camino en nuestro país: por un lado, se pueden señalar las instituciones con objetivos educativos a las que concurren la niñez de mayores recursos económicos y, por otro lado, instituciones creadas con un sentido asistencial, orientadas a la infancia de sectores con menores recursos económicos y mayor vulnerabilidad.

La Ley 10.903 conocida como Ley de Patronato de Menores (sancionada en 1919) pone en evidencia estos dos circuitos de atención de la infancia: es así como aquellas infancias que, en palabras de la propia ley, “se encuentran moral o materialmente abandonados” o “en peligro moral” quedaban separados de sus madres, padres y pasaban a estar bajo responsabilidad de los

jueces y funcionarios del Ministerio Público de Menores, desde donde se consolidaba un circuito de encierro-tutelaje. En este sentido, el término “menor” establecía a un niño carente de derecho alguno.

En cada etapa histórica ha habido modificaciones en relación a las formas de abordaje de las infancias, así como de los agentes involucrados en su cuidado y atención (Malajovich, 2006). No es objetivo de este apartado realizar un registro minucioso de las diferentes etapas históricas, sino poder entender cuáles son algunas de las dificultades, contradicciones y desafíos que han atravesado al Nivel Inicial, y que hoy perduran.

Trayectorias y desafíos

Actualmente en lo que respecta al rango etario de cero a tres años denominado jardín maternal, el Estado sigue desplegando su atención fundamentalmente a través de las áreas sociales, siendo la incidencia del Ministerio de Edu-



Figura 1. Jornada de diseño participativo en el barrio de Los Hornos. Fuente: archivo fotográfico de Arquitectxs de la Comunidad La Plata (Torres Gilles et al., 2015, p. 112).

cación significativamente menor a otros niveles. Cuando se compara con otros niveles de la educación argentina, el acceso a los espacios escolares de Nivel Inicial continúa marcado por una brecha significativamente mayor entre los sectores económicos más altos y los más bajos de nuestro país² (Fig. 2). Esto se explica en parte por la prolongada ausencia de regulaciones y normativas, que dieron por resultado una gran heterogeneidad de experiencias y formas, favoreciendo, entre otras cuestiones, la presencia protagónica de actores del sector privado, los cuales buscan dar oferta a un porcentaje reducido de la población (Redondo, 2016).

Para aquellos sectores imposibilitados económicamente para acceder a una institución privada y arancelada, la oferta de jardines públicos se convierte en la única opción posible. Dicha opción se encuentra no solo con las dificultades de conseguir vacantes en las instituciones, sino que las posibilidades de acceso y permanencia se complejizan exponencialmente al cruzar la ubicación céntrica de estas instituciones, con la segregación espacial que sufren muchas personas que viven en los barrios populares, ubicados en las periferias de los centros urbanos y en los cordones rurales, despojados de servicios de transporte e infraestructura básica. Estas dificultades de acceso al sistema inicial de educación comprometen, a su vez, las posibilidades

de las personas cuidadoras para acceder a un trabajo y lograr sostenibilidad e independencia económica³ (Redondo, 2016).

Por otro lado, la expansión de la matrícula con el objetivo de la universalización del acceso al Nivel Inicial parece constituir el desafío central de las políticas públicas realizadas. Quizás el punto más significativo fue la promulgación, de la Ley Nacional de Educación N° 26.606 (LEN) en el año 2006, que establece que el Nivel Inicial “es una unidad pedagógica que comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive”.

Luego, la Ley N° 27.045 en el 2014 modifica los artículos 16, 18 y 19 de la LEN, y establece la obligatoriedad de la educación inicial a partir de los 4 años y “la universalización de los servicios educativos para los/as niños/as de tres (3) años de edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población” (Fig. 3). La tendencia de pasar de la universalización a la obligatoriedad parece continuar⁴.

Este traspaso a la obligatoriedad encierra una tensión entre las responsabilidades de las familias a enviar a sus hijos a una institución, y las responsabilidades incumplidas del Estado de garantizar el acceso y prestación necesaria para una educación inicial de calidad e igualdad en todo el país, tanto en sus zonas urbanas, suburbanas y rurales. La propia trayectoria del nivel educativo demuestra que, en tanto el Estado no dé respuesta material a las garantías de derecho que reconoce y promueve, el sector privado continuará ampliando su participación en dicho campo, profundizando la desigualdad de oportunidades en la primera infancia.

La obtención de derechos

La LEN y sus posteriores modificaciones mencionadas anteriormente establecen la responsabilidad que tiene la administración pública, tanto nacional como provincial, en desarrollar los servicios de educación inicial y a su vez re-

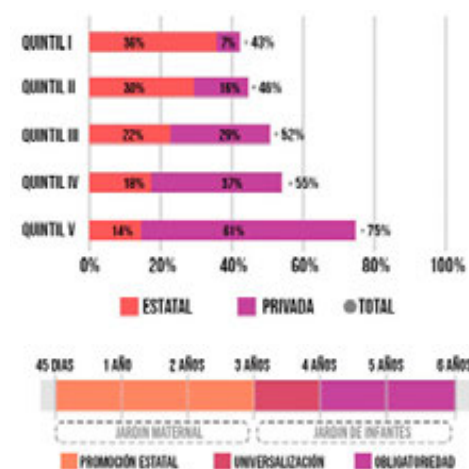


Figura 2. Tasa de asistencia por edad por quintiles de ingreso per cápita familiar y sector de gestión. Población de 2 a 4 años. 31 aglomerados Urbanos. Año 2016. Elaboración propia sobre datos de Steinberg y Giacometti (2019). | Figura 3. Estructura del Nivel Inicial según Ley de Educación Nacional N°26.206. Elaboración propia.

conoce en las familias la posibilidad de exigir ese derecho (Visintín, 2017). Por otro lado, promueven las gestiones asociadas, permitiendo incorporar a las instituciones no gubernamentales como parte de las estrategias de organización. En el año 2014, con un gran seguimiento y cuestionamiento mediático⁵, se promulgó la Ley Provincial N° 14.628, que establece el marco regulatorio para las instituciones educativas comunitarias de la provincia de Buenos Aires, tomando la experiencia de los jardines comunitarios existentes y atendiendo al reconocimiento de las posibilidades de autogestión de la comunidad en la educación infantil. La norma prevé que el Estado provincial debe garantizar la infraestructura necesaria para el funcionamiento de los jardines comunitarios (JC), la capacitación continua de las personas que trabajen como educadoras comunitarias, la creación de programas específicos, el satisfacer los requerimientos nutricionales y la prestación alimentaria de las niñas, así como también, garantizar el salario para el personal docente, administrativo, auxiliar y de maestranza. Además, es tarea de la Dirección General de Cultura y Educación supervisar la educación que se

imparte, promover la creación de sistemas de registro, relevamiento y estadísticas. Sin embargo, no menciona de qué manera resolverá dicho objetivo, qué presupuesto está destinado para el mismo, cuáles son las necesidades en términos espaciales que deberán garantizarse, o si se tendrá en cuenta la historia, experiencia y particularidades de la comunidad con la que se trabajará en cada caso. Esto resulta un problema central en la factibilidad de la aplicación de dicha ley.

Todo este andamiaje jurídico puede constituir una ventana de oportunidades para el desarrollo y consolidación de prácticas de educación desde y para la comunidad, pero es indispensable reconocer que hasta hoy, las numerosas experiencias existentes estuvieron sostenidas por voluntades y disposiciones que exceden las intenciones de otorgamiento de derechos del Estado, y se basan en el reconocimiento y abordaje de las necesidades más urgentes por parte de aquellos que las padecen y no están incluidos en los formatos tradicionales. Estas formas de organización a partir de la necesidad es lo que abordaremos a continuación, tanto de las experiencias pedagógicas de los JC, como desde concepciones teóricas de la producción social del hábitat.

» Sobre los jardines comunitarios

Proceso de organización

Como afirma Cragolino (2008), la centralidad que asume el *Estado educador* en los procesos de escolarización suele invisibilizar o restar valor al lugar que tienen otros sectores, centralmente las familias, en los procesos de apertura y permanencia de establecimientos educativos. Esta invisibilización se da tanto en el diseño de políticas públicas, como en los estudios de las ciencias sociales. Para comprender las particularidades del proceso de organización de los JC resulta necesario partir de una perspectiva que entienda la educación como un bien disputado

socialmente y una problemática en la que convergen, más allá del Estado, múltiples actores como las familias, las iglesias, los gremios docentes y las organizaciones sociales.

Durante las últimas décadas, los sectores populares⁶ fueron epicentro en la construcción de una trama social y política que impulsaron diferentes estrategias de supervivencia y desarrollo colectivo. Ante períodos de profundas crisis socioeconómicas, se fueron consolidando vínculos basados en la proximidad, afinidad y solidaridad para contrarrestar la inestabilidad y la imposibilidad de satisfacer derechos y necesidades básicas, entre ellas la creación de espacios de cuidado y educación.

Bajo estas condiciones, diferentes organizaciones territoriales impulsaron diversas experiencias educativas con el objetivo de responder a los problemas que se generaban ante una situación crítica en el acceso a la educación. Las primeras iniciativas que refieren a la educación y el cuidado en la primera infancia, están vinculadas al proceso hiperinflacionario de 1989-1990 y se implementaron con un carácter asistencial, asociadas a merenderos, comedores y copas de leche. Se fueron consolidando las primeras *guarderías* que estaban a cargo de mujeres de la comunidad y con una contención fundamentalmente centrada en la alimentación. Pero, en el transcurso del tiempo y el fortalecimiento de las organizaciones sociales, fueron convirtiéndose en *jardines*, desarrollando un proyecto pedagógico especializado.

Karolinski (2015) recupera el relato de una coordinadora de un JC donde da cuenta de esto:

nosotros éramos un poco más que comedores, éramos guarderías de jornada completa de contención a pibes. Al pasar el tiempo uno fue creciendo ediliciamente, inclusive en cantidad de matrícula, con la gente más capacitada y uno empezó a ver a la guardería no como guardería sino

como un jardín maternal, un jardín con jornada extendida y empezamos a organizar diferente el tema de las salas, el tema de cómo se capacitaban, en qué nos capacitábamos; las chicas empezaron a planificar, a pensar de otra manera no como un lugar adonde el pibe venía a ser contenido nada más, a darle de comer, sino decir 'che, estos pibes que están en su primera infancia tenemos que pensar en cómo podemos también alimentar el tema educativo (Karolinski, 2015, p. 50).

Vínculo con el Estado y la comunidad

Este proceso de "profesionalización" (Zibechi, 2014) trae debates sobre la adopción de formas y estructuras propias de jardines infantiles no comunitarios. Se generan dudas y diferentes posicionamientos sobre si las prácticas en estos jardines debieran diferenciarse o parecerse a otros jardines inscriptos históricamente en la educación formal. Hay en esto un carácter de representatividad institucional que se pone en juego desde dos frentes, el reconocimiento del Estado para con la institución y su servicio a la comunidad y el reconocimiento de la comunidad para con la institución que ofrece un servicio, en tanto ser aceptado y reconocido de igual manera que las instituciones educativas estatales. Más allá de estas construcciones de representatividad, Karolinski (2015) identifica tres aspectos distintivos en la práctica de estas experiencias que pueden resumirse en: la adecuación del formato escolar a los grupos familiares, la participación de las familias en el proyecto institucional, y la participación mayoritaria de miembros de la propia comunidad en la conformación de los equipos de trabajo.

De esta manera, los vínculos que se establecen entre los JC y la comunidad, conforman un elemento de gran relevancia en los mismos. Es a partir de estos lazos de confianza y conocimiento mutuo que en muchos casos y de maneras di-

versas, estas instituciones resultan estratégicas para vincular al barrio con diferentes agencias (estatales y no estatales), pudiendo gestionar diferentes recursos y soluciones a problemas emergentes (Kustich, Manes, Ponce de León y Volonté, 2014). A su vez, gran parte de estos jardines se encuentran dentro de redes que los nuclean y les permiten afianzar formas de organización colectiva para construir demandas sociales y políticas mayores⁷.

La infraestructura edilicia

Un asunto siempre presente en la historia de los JC es lo relativo a las necesidades y progresos edilicios. Gran parte de estos JC comenzaron funcionando en espacios sumamente precarios e inadecuados y fueron logrando sucesivas mejoras: “Empezamos en la casillita, nos entraban a robar dos o tres veces a la semana; primero fuimos poniendo chapas entre todos, traíamos vasos, cubiertos, después pudimos empezar a construir” (Roitter, Kantor y Kaufmann, 2008, p. 37).

Estas mejoras y cambios están vinculados generalmente a determinados programas, fundaciones, organizaciones o eventos de colectas y donaciones que apoyan y aportan el financiamiento para concretarlos. Priman los procesos de autoconstrucción, en múltiples ocasiones con voluntariados de la propia comunidad educativa. En este sentido, los trabajos se centran en refacciones a problemas existentes, ampliaciones por crecimiento de la matrícula y reacondicionamiento de las fachadas, constituyendo una creciente representatividad de la institución para con el barrio (Fig. 4). A su vez, cuando se habla de nuevos proyectos, mejoras o se estudian los programas de posible financiamiento, la infraestructura edilicia toma un rol central tanto en la disposición de los documentos como en los testimonios de los equipos de trabajos de los JC (Roitter, Kantor y Kaufmann, 2008).

Bajo el enfoque actual de la Ley Provincial N° 14.628, que establece el marco regulatorio para

las instituciones educativas comunitarias y asume al Estado provincial como garante de la infraestructura necesaria para el funcionamiento de los JC, resulta oportuno pensar qué formas de gestión, planificación y proyecto pueden elaborarse para la construcción y ampliación de los JC. Es necesario revisar la manera en que el Estado puede acompañar las sinergias que los JC han construido a lo largo de estos años, y cómo estas vivencias colectivas pueden ser interpretadas desde el campo disciplinar arquitectónico, otorgando un rol central a las necesidades y deseos del personal docente y las familias que lo habitan. Asimismo, resulta necesario atender a las capacidades de construcción de redes locales y regionales por parte de los sujetos intervinientes.

» Sobre la producción social del hábitat

La lógica de la necesidad

De la misma manera que se han caracterizado y estudiado los modos de producción de la ciudad, observando cuáles son los agentes y mecanismos principales de coordinación social en la materialización de los centros urbanos (Abramo, 2012)⁸, podríamos reconocer en un esquema simplificado dos primeras lógicas de promoción y producción de la infraestructura escolar: la del mercado (reflejada en las crecientes propuesta privadas de educación) y la del Estado (en su diversidad de planes y programas a lo largo de la historia). Reconocemos sin embargo una tercera: la lógica de la necesidad, que motoriza la acción con el fin de garantizar un derecho que está siendo vulnerado o privado de su posibilidad para un individuo o comunidad. Esta última lógica moviliza un conjunto de acciones individuales o colectivas que en los términos de estudios del hábitat se encuadran dentro de la denominada producción social del hábitat (en adelante, PSH).

Este esquema simplificado de tres grandes agentes que motorizan la producción, encuen-

tra en la práctica educativa múltiples hibridaciones e interacciones que complejizan esta distinción primera. Las disposiciones dictadas por organismos internacionales que financian el desarrollo de infraestructura de educación estatal a partir de modelos de asociaciones público-privadas, o la participación de aquellas ONG que proponen desarrollar una red de escuelas públicas sustentables contratando empresas constructoras extranjeras junto a equipos de voluntariado en la construcción, son algunos ejemplos entre muchos otros, de nuevas formas de producción del espacio escolar.

Si bien los modos de producción pueden articular varias de estas 3 lógicas antes mencionadas, retomamos la propuesta de Abramo para referirnos a quienes inician o motorizan el proceso. En este sentido, los JC se originan a partir de la organización de quienes atraviesan una necesidad irresuelta, al igual que otros procesos de PSH. Se reconocen en ellos las siguientes características:

el acceso a la educación desde muy temprana edad es una necesidad y derecho reconocido y demandado, con carácter de urgencia por los sectores populares, independientemente de los avances o retrocesos en medidas de obligatoriedad y universalización resueltos desde la administración pública; las posibilidades de autogestión y participación directa de la comunidad en la educación de sus niñeces no estaba contemplada en las modalidades de jardines públicos; la incorporación de la modalidad de jardín comunitario reconocida por la ley N° 14.628 en el año 2014, da cuenta de esto; dicha ley establece en su art. 2° que “La Dirección General de Cultura y Educación tendrá como objetivo garantizar el funcionamiento de las instituciones educativas comunitarias de Nivel Inicial, proporcionando a tal fin, la infraestructura necesaria para su funcionamiento”. Pero no menciona de qué manera resolverá este objetivo, qué presupuesto está destinado para



Figura 4. Título: Crecimiento edilicio de un jardín comunitario a través del tiempo. Elaboración propia a partir de imágenes públicas del facebook del jardín comunitario Los angelitos (<https://www.facebook.com/jclosangelitos/>).

el mismo, cuáles son las necesidades en términos espaciales que deberán garantizarse, o si se tendrá en cuenta la historia, experiencia y particularidades de la comunidad con la que se trabajará en cada caso.

Podemos entrever que la historia de cada JC en la provincia de Buenos Aires, es también una historia de autoconstrucción, de resignificación y reutilización espacial. Como relatan García y Rosales, integrantes de la Red Andando que nuclea a 16 jardines comunitarios:

Como respuesta a la desarticulación del tejido social, las ollas populares, devenidas en centros comunitarios, se fueron aglutinando y uniendo en acciones y espacios de formación compartidos. Año tras año, la experiencia del trabajo colectivo nos permitió ir conociéndonos y sosteniendo recorridos formativos, posibilitándonos complejizar y diversificar las propuestas. Dejamos de llamarnos ‘madres cuidadoras’ para empezar a identificarnos y formarnos como ‘educadores populares’, transformando comedores y espacios de guarderías y apoyos escolares, en ‘Centros Comunitarios’ con diferentes proyectos barriales (García y Rosales, 2017, p. 152).

Así como las madres se fueron transformando en *educadoras populares*, muchas veces una ha-

bitación dentro de un centro comunal se volvía *salita de jardín*, o se construía a esos fines un nuevo espacio, a través de rifas y donaciones, cimentando los vínculos sociales e identitarios de la comunidad con la institución educativo. Al pensar en la promulgación de una ley que institucionaliza a los JC, es importante reparar en cómo la misma reconoce las formas de producción del hábitat existentes. Decimos entonces que no alcanza con que la lógica de producción estatal aborde las necesidades populares, sino que debe poder integrar y articular su respuesta con las acciones sociales que las propias necesidades despiertan en los territorios.

La gestión participativa

La PSH comprende un número muy amplio de procesos que tienen como común denominador el hecho de realizarse bajo el control de las personas autoproductoras y otros agentes sociales que operan sin fines de lucro. No obstante, dentro de este marco amplio entran desde acciones individuales, empresas sociales, ONG, movimientos, organizaciones populares y cooperativas (Ortiz Flores, 2010).

Como aporte al debate específico de los JC, interesa centrarse en los criterios fundantes de procesos autogestionarios colectivos que buscan la participación responsable, la organización solidaria y activa de los pobladores, la capacitación y el fortalecimiento de las prácticas

comunitarias, situando al ser humano en el centro de sus estrategias, métodos y acciones. Retomamos las palabras de Romero (2002) para referirnos a una “PSH planificada, participativa y estratégica”, la misma tendría como sus principales características: actores activos y propclives a la articulación con otros; planificación flexible; diagnóstico surgido de las necesidades comunitarias concertadas; decisiones tomadas participativamente por el conjunto de actores; plan para la construcción y acción colectivas; proyectos que expresan lo posible, sobre la base del consenso y el conflicto (Romero, 2002, p. 8). Dentro de estos criterios, el concepto de participación resulta un eje metodológico fundamental. Como anuncia Romero (2004), ante la amplitud de este concepto resulta necesario poder acercar ciertas definiciones para referirse al mismo. El arquitecto norteamericano Henry Sannoff define la participación en el diseño comunitario indicando que “la participación significa la colaboración de personas que persiguen objetivos que ellas mismas han establecido” (Sanoff, 2000). Se concibe de esta manera una experiencia que es en principio colectiva y que requiere determinar objetivos y necesidades en primera instancia y luego, encontrar las vías para resolverlos.

Esta definición se encuentra con múltiples complejidades en su desarrollo real de gestión, donde conviven intereses de diversos actores y distintos grados y modos de participación, valorados en relación al nivel de control que las personas involucradas tienen sobre las decisiones y con el nivel de comprensión sobre las consecuencias de estas.

Frecuentemente, esta instancia de asociación participativa no significa que sea espontánea ni se encuentre en plano de igualdad. Como lo caracteriza Pelli (2007), se trata de un proceso que cuenta, por un lado, con las oficinas de administración pública como un actor que detenta el control de las decisiones y de los recursos,



Figura 5. Escuela rural realizada durante el Plan Maestro de Infraestructura 2012 del Gobierno de Honduras. Fuente sitio web del Sistema de Planificación de Infraestructura Educativa (<https://planmaestro.se.gob.hn/home/gallery>).

posibilitando las transformaciones y espacios aventajados dentro de la sociedad. Por otro lado, existe un actor colectivo cuya principal característica es ser el destinatario central de las acciones propuestas (y, por lo tanto, también, el principal actor, el fundamento y sentido de ser de la acción), y se encuentra históricamente en el conjunto social que cuenta con el menor control de decisiones, recursos y posibilidades de acción. Ante este escenario de posibles adversidades, se ha teorizado sobre diferentes condiciones y estrategias necesarias para cubrir las exigencias de la asociación participativa en el proyecto, planificación y gestión concertada (Pelli, 2007; Estrella, 1983; Ortiz, 2010). Muchas de estas pautas son centrales y precursoras también en las experiencias de la educación popular, descentralizando los lugares de saber, ya que se entienden situadas en un territorio y tiempo específico y horizontalizan los modos de vinculación. En el contexto latinoamericano existe una larga trayectoria desarrollada desde variadas redes y movimientos sociales internacionales, nacionales y locales, que vienen impulsando una revisión y reformulación de las formas de gestión del hábitat en su compleja integridad⁹. La gran mayoría de estudios e investigaciones referidas a esta temática, se centran en la producción de vivienda¹⁰, existiendo un vacío sobre formas de implementaciones en otros programas como

educación, salud y recreación.

En varias de las experiencias registradas, el reconocimiento de las entidades cooperativas por parte de la administración pública y el apoyo a su desarrollo y consolidación han propiciado significativas experiencias de producción social del hábitat¹¹.

A los fines de este trabajo, profundizaremos en la experiencia del programa de Proyectos Ejecutados por la Comunidad en Honduras, el cual forma parte del Plan Maestro de Infraestructura 2012 del Gobierno Nacional¹² (Figura 5). Dicho programa está descrito de la siguiente manera:

Las obras son gestionadas directamente por las comunidades (ya sea a través de la prestación directa de mano de obra o vía la contratación de proveedores), bajo responsabilidad de las alcaldías. Un requisito para que una obra pueda entrar en este esquema es que la comunidad y la alcaldía beneficiaria contribuyan cada una con el 10% de la inversión total requerida (la contribución puede ser en efectivo o en especie). Entre las ventajas de este sistema están la posibilidad de capacitar a las comunidades en la construcción y subsecuente mantenimiento de edificios, el ahorro de tiempos de licitaciones, el ahorro de recursos que hubiesen sido cobrados como utilidades de contratistas, la mayor facilidad de conseguir mano de obra en zonas poco accesibles, y la creación de trabajo en estas áreas (Salieri y Ramos, 2015, p. 8).

Interesa remarcar que en estas políticas que disponen la transferencia de recursos estatales a las comunidades organizadas se producen, o deberían producir, cambios estructurales en las operativas tradicionales de la administración pública. Por un lado, es necesario que el reconocimiento no se materialice únicamente en un apoyo económico, sino que promueva la

participación de la comunidad en el diseño, ejecución y evaluación de los proyectos y, consecuentemente, que se traduzca en nuevos roles y aptitudes desde los organismos de gobierno y quienes allí trabajan (Jeifetz y Rodríguez, 2011). Esto conlleva una reinterpretación del rol técnico del Estado y una revisión de los propósitos y herramientas metodológicas con las que se desarrollan los proyectos de gestión, planificación y diseño arquitectónico en tanto construya una lógica de producción que evite el impulso de imposición y construya formas de diálogo y co-participación.

» Reflexiones finales. El proyecto como medio

Tanto las experiencias de los jardines comunitarios, como los diferentes ejemplos de organización para la producción social del hábitat abordados pueden leerse como excepciones, como prácticas periféricas, marginales a la práctica diaria; pero también pueden interpretarse como una expresión nítida de una situación común a toda práctica educativa y acción en el habitar. Esta línea en común, tiene que ver con señalar que tanto las formas de educación como las formas de habitar son un bien disputado socialmente. Un bien que supone al Estado como garante de derechos y acceso igualitario, pero en el que convergen en su realización múltiples agentes y múltiples intereses.

La fuerza de estas y otras experiencias no debería radicar en su carácter de alternativa a la norma establecida, sino en su capacidad de alteración de esa inercia, propia de la trayectoria acumulativa del hacer estatal.

Dentro de las posibles alteraciones y reinterpretaciones del rol técnico y su actuación en las oficinas de administración pública, interesa resaltar aquellas ideas que buscan recuperar la capacidad de proyecto social de la arquitectura (Bidinost, 2006), comprendiendo su dimensión social, cultural, humana, haciendo evidente las

múltiples interrelaciones que pueden potenciar el desarrollo y organización social, la preservación ambiental y el fortalecimiento de las economías social y solidarias (Ortiz Flores, 2012). Fernández (2001) analiza el proyecto disciplinar de la arquitectura como concepto histórico, surgido durante el Renacimiento (que coincide con el inicio del capitalismo) con el desarrollo de la técnica de perspectiva como medio de representación gráfica de la realidad. Esta herramienta técnica presupone una pre-figuración icónica y escalar de la realidad y su transformación, una anticipación o simulación controlada de los cambios, pero también lo vuelve una decisión concentrada en quien posee el dominio técnico. En tanto concepto histórico, afirma Fernández y coincidimos, puede ser modificado o sustituido por otros métodos. Entender el proyecto arquitectónico de un JC como medio y no como fin, es reconocer que personas, instituciones, organizaciones, y todas las partes involucradas, realizan proyectos entendidos ampliamente como anticipaciones o prefiguraciones de cambio de la realidad establecida. Desde nuestra perspectiva, es primordial poner en el centro de la atención la idea de que el proyecto arquitectónico es una de estas formas de organización, dotada de cierta actuación técnico-disciplinar que debe estar en diálogo con las demás formas de organización social y pedagógicas. Este diálogo no es simple, ni lineal. Indefectiblemente, los esfuerzos técnicos dentro de la arquitectura deben estar puestos en empatizar y dar respuestas espaciales a las necesidades de quienes los habitan, conociendo sus prácticas, intereses y perspectivas. No obstante, coincidimos con el pedagogo Martínez Boom quien plantea que “asumir la relación arquitectura / educación desprovista de anclaje político e histórico sería reducir sus posibilidades a simple ornato, funcionalidad, quietud y adecuación” (Martínez Boom, 2012, p. 4). Es decir, cualquier esfuerzo de sincronía

entre el orden material y el orden simbólico (Serra, 2018) es necesario, pero no suficiente. La arquitectura escolar debe preocuparse, antes que por ser la traducción material de cierto principio pedagógico, por regirse con los mismos principios y valores pedagógicos en su procedimiento, sabiendo que las posibilidades de cambio y nuevos proyectos son continuos (Estrella, 1983).

Interesa señalar entonces a la instancia de proyecto como Serra (2018) refiere a lo que permanece en el hecho de habitar la escuela, la posibilidad de encuentro: “un encuentro específico, el que aprecia términos como nosotros, común, público, entre. Un encuentro que tiene como objetivo tramitar la posibilidad de vivir con otros, similares o diferentes. Ese encuentro necesita de un tiempo y un espacio de ‘roce’. Un lugar donde funcione el cara a cara, donde nos veamos obligados, por el imperio de las circunstancias, a resolver un tiempo de vida en común, una herencia, a lidiar con las diferencias” (Serra, 2018, p. 42). Pensar la arquitectura escolar desde la PSH invita a imaginar que habitar la escuela, dotar al espacio de calidad y construir sentido de pertenencia, quizás pueda comenzar antes que sus cimientos. Esto implica comenzar a ver, en el proceso mismo del proyecto y gestión, el hecho de hacer escuela, garantizando mesas de gestión participativa, participación activa de las familias y comunidad docente, efectuar capacitaciones en el mantenimiento y preservación del edificio. Sostener en todo momento la idea de que construir espacios donde se dé la posibilidad al encuentro debiera ser el fundamento y sentido de una educación pública. ●

NOTAS

- 1 - Malajovich (2006) señala que en la Ley de Educación 1420 de 1884 fue definido como escuela especial y a mediados de siglo XX como pre primario o preescolar. Y aunque la Ley Federal de Educación del año 1993 establece que el Nivel Inicial está conformado por el jardín maternal y el jardín de infantes, se carece de un sistema articulado y coherente.
- 2 - Un informe del Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales (SIEMPRO) del 2003, arroja que del total de niños/as de entre 3 y 4 años que asisten a jardines de infantes, maternales o guarderías, únicamente lo hace el 29,1% de los niños que pertenecen a los hogares más pobres, el 50,5% de los que pertenecen a los hogares de recursos medios y un 89,9% de los que se ubican en el sector social alto.
- 3 - Hacemos esta afirmación, comprendiendo que la tarea de cuidado y atención a la infancia está depositada socialmente en las feminidades.
- 4 - En el 2016, la Cámara de Diputados Nacionales otorgó media sanción al proyecto de ley, presentado por el presidente de la Nación, Mauricio Macri: “Declaración de obligatoriedad de la Educación Inicial para niños/as de tres (3) años en el Sistema Educativo Nacional”. El mismo tuvo la aprobación del 80% de la Cámara, pero no prosperó su presentación en el Senado.
- 5 - Diferentes multimedios de comunicación nacionales se hicieron eco del proyecto de ley, señalando que se otorgarían cargos a “militantes sociales sin título”. Aunque luego se dio a conocer que el 70% del total de quienes se desempeñan en estos jardines cuentan con título habilitante, y en algunos distritos como La Matanza esta cifra llega al 90%.
- 6 - Con sectores populares referimos al “conglomerado que reúne mundos heterogéneos, entre los que se cuentan indígenas, campesinos, trabajadores informales y clase obrera urbana” (Svampa, 2009).
- 7 - La publicación *Prácticas y experiencias educativas en Jardines Comunitarios* de la Fundación C&A da cuenta de un número significativo de redes de jardines comunitarios y su importancia en el desarrollo

y crecimiento de los establecimientos incorporados en las mismas (Roitter, Kantor y Kaufmann, 2008).

8 - Abramo (2012) describe tres "lógicas de producción" a partir de las que acceder y producir urbanidad, definidas según los actores que las desarrollan: lógica privada, lógica estatal y lógica de la necesidad.

9 - Dentro de estos se puede nombrar, a nivel regional, a la Coalición Internacional para el Hábitat en América Latina (HIC-AL), la Secretaría Latinoamericana de la Vivienda Popular (Selvip) y en términos nacionales, el colectivo Habitar Argentina y las organizaciones conformantes de los Encuentros Nacionales de Arquitectura Comunitaria (ENAC).

10 - El libro *Utopías en Construcción* documenta 30 experiencias de producción social del hábitat, recopiladas en 17 países de América Latina.

11 - Los trabajos realizados por la Federación Uruguaya de Cooperativas por Ayuda Mutua 87 (FUCVAM) y el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI) son algunos ejemplos de prácticas autogestionadas con articulación a organismos estatales.

12 - El Plan Maestro de Infraestructura (2012) se concretó con el financiamiento y apoyo de la Agencia de Cooperación Alemana (KfW), Banco Mundial, La Cooperación Suiza, DIGECEBI (Secretaría de Educación) y la UNA (Universidad Nacional Agrícola). Fue coordinado por la Secretaría de Educación y culminó su primera etapa durante el 2013.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Abramo, P. (2012). La ciudad com-fusa: mercado y producción de la estructura urbana en las grandes metrópolis latinoamericanas. *EURE (Santiago)*, 38(114), 35-69.

• Bidinost, O. (2006). *Arquitectura y pensamiento científico*. La Plata, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

• Cragnolino, E. (2008). Familias, organizaciones campesinas y escuelas en los procesos de acceso a la educación. *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas. Disponible en: <https://cdsa.aacademica.org/000-080/168.pdf>

• Estrella, F. (1983). *Arquitectura de Sistemas "al servicio de las necesidades populares"* (Tomo I: 1964-1983). México D. F., México: Cevur.

• Fernández, R. (2001). *Derivas: Arquitectura en la cultura de la posurbanidad*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral

• García, A. y Rosales, L. (2017). De madres cuidadoras a educadoras. *Voces del Fénix*, 66, 150-155.

• Jeifetz, N y Rodríguez, M. C (2011) Producción autogestionaria del hábitat. *Voces del Fénix*, 5, 56-61.

• Karolinski, M. (2015). *Políticas educativas y organizaciones sociales en la provincia de Buenos Aires: el proceso de oficialización de los jardines comunitarios (2003-2013)* (Tesis de maestría). Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires. Recuperado de: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4261/uba_ffyl_t_2015_96659.pdf?sequence=1&isAllowed=y

• Kustich, V., Manes, Y., Ponce de León, M. A., y Volonté, M. F. (2014). La experiencia educativa en jardines comunitarios de la Provincia de Buenos Aires. Ponencia presentada en las VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.

• Labarta, L. (2017) Una vieja tensión para pensar la Educación Maternal hoy: educar y cuidar. El derecho a la educación desde los 45 días. *Voces del Fénix*, 66,120-127.

• Malajovich, A. (Ed.). (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina Siglo XXI.

• Martínez Boom, A. (2012). Lo visible y lo enunciable: espacio arquitectónico y campo educativo. En M. Trlin (Comp.), *Seminario Internacional: Desplazamientos y límites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación*. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

• Ortiz Flores, E. (2010). Derecho a la ciudad, producción social y gestión participativa del hábitat. La promoción de iniciativas comunitarias incluyentes en la Ciudad de México. *Hábitat y Sociedad*, 1, 55-70.

• Ortiz Flores, E. (2012). *Producción social de la vivienda y el hábitat*. Bases Conceptuales y Correlación con los Procesos Habitacionales. México D. F., México: HIC

AL. Disponible en: <https://hic-al.org/2018/12/28/produccion-social-de-la-vivienda-y-el-habitat-bases-conceptuales-y-correlacion-con-los-procesos-habitacionales/>

• Pelli, V. S. (2007). *Habitar, participar, pertenecer: acceder a la vivienda: incluirse en la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Nobuko.

• Redondo, P. (2016). La obligatoriedad de tres años en la educación inicial: paradojas y debates. *Conversaciones Necesarias*. Recuperado de: <https://conversacionesnecesarias.org/2016/08/22/la-obligatoriedad-de-tres-anos-en-la-educacion-inicial-paradojas-y-debates/>

• Roitter, M., Kantor, D., y Kaufmann, V. (2008). *Prácticas y experiencias educativas en jardines comunitarios. Programa Educación Inicial*. Buenos Aires, Argentina: Fundación CyA.

• Romero, G. (2002). La producción social del hábitat. Reflexiones sobre su historia, concepciones y propuestas. En E. Ortiz Flores y L. Zarate (Comps.), *Vivitos y coleando. 40 años trabajando por el hábitat popular de América Latina* (pp. 70-79). México D. F., México: UAM.

• Romero, G. (2004). *La participación en el diseño urbano y arquitectónico en la producción social del hábitat*. México D.F, México: CYTED

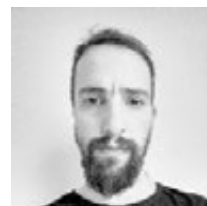
• Salieri, G. y Ramos, A. (2015). *Aprendizaje en las Escuelas del Siglo XXI: análisis comparativo de los modelos de planificación y gestión de infraestructura escolar de 12 países de América Latina y el Caribe*. Lima, Perú: BID y Fundación IDEA.

• Sanoff, H. (2000). *Community participation methods in design and planning*. Nueva York, Estados Unidos: John Wiley & Sons.

• Serra, M. S. (2018). Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa? *Revista Crítica*, III(IV), 36-43

• Steinberg, C. y Giacometti, C. (2019). La oferta del nivel inicial en Argentina. En C. Steinberg y A. Cardini (Dir.), *Mapa de la Educación Inicial en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF-CIPPEC. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/5636/file/La%20oferta%20del%20nivel%20inicial%20en%20Argentina.pdf>

- Svampa, M.S. (2009). Protesta, Movimientos Sociales y Dimensiones de la acción colectiva en América Latina. Recuperado de <http://maristellavampa.net/archivos/ensayo57.pdf>
- Visintín, M. S. (2017). Guarderías, Jardines Maternales, Comunitarios, Centros de Primera Infancia... Instituciones y miradas sobre la educación en los primeros años Los jardines comunitarios. Perspectivas acerca de la educación y el cuidado. *Voces del Fénix*, 66, 22-31.



Guido Agustín Prada. Arquitecto graduado en la FAU-UNLP (2014). Docente de la materia Introducción a la Materialidad en la FAU-UNLP (2015 a la actualidad). Becario Doctoral por CONICET (2019 - 2024). Alumno de la Especialización en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura para la Educación FADU UNL (2018-2019). Coordinador y Director de diferentes proyectos de extensión universitaria. Integrante del colectivo Arquitectxs de la Comunidad La Plata (ArqCom LP).
ORCID: 0000-0001-6100-6527
guidoprada@gmail.com

Castro, A. M. y Faraci, M. (2020). Espacialidad y procesos de escolarización. Repensar la coexistencia de la multiplicidad, la habitabilidad y la igualdad. *A&P Continuidad*, 7(13), 126-135. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.281>



Espacialidad y procesos de escolarización. Repensar la coexistencia de la multiplicidad, la habitabilidad y la igualdad

Alejandra María Castro y Mariano Faraci

Recibido: 27 de julio de 2020

Aceptado: 8 de octubre de 2020

Español

En este artículo se presentan algunas reflexiones en torno a posibles vínculos entre espacios, espacialidades, procesos de escolarización y derecho a la educación. Se ponen en juego categorías teóricas y analíticas de las ciencias sociales para abrir la mirada sobre las interacciones entre formas materiales, arquitecturas y proyectos pedagógicos. En cuanto a la estructura y organización del texto, en primer lugar, se consideran algunas preguntas en torno a estas interacciones y las implicancias que la interdisciplina, como opción metodológica y epistemológica, tiene en el estudio y el abordaje de la espacialidad en educación. En segundo lugar, se presentan algunas precisiones conceptuales sobre qué entendemos por espacio y espacialidad, recuperando enfoques y categorías de las ciencias sociales que habilitan a repensar la espacialidad en los actuales procesos de escolarización en Argentina.

English

This article presents some reflections on the potential interactions between spaces, spatialities, schooling processes and the right to education. Theoretical and analytical categories from social sciences are brought into play in order to deepen the view that deals with the ways in which material forms, architectures and pedagogical projects interact. In terms of the structure and organization of the text, we first consider some questions regarding these interactions and the implications that interdiscipline -as a methodological and epistemological option- entails when spatiality in education is discussed. Secondly, some conceptual clarifications addressing what we understand by space and spatiality are introduced resorting to approaches and categories of social sciences that enable us to rethink spatiality in Argentina's present schooling processes.

Palabras clave: espacialidad, escolarización, derecho a la educación, interdisciplina.

Key words: spaciality, schooling, right to education, interdiscipline.

» Introducción

En este trabajo, compartimos algunas reflexiones teórico-conceptuales que estamos produciendo en el marco de un Programa de investigación denominado “Educación y espacialidad. Interacción entre pedagogía, arquitectura y políticas en la construcción de espacios educativos”, integrado por docentes e investigadores de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y de la Facultad de Filosofía y Humanidades, ambas de la Universidad Nacional de Córdoba. Las preguntas que orientan nuestra indagación son: ¿qué relaciones existen y se construyen entre los espacios, las escuelas y la educación?, ¿qué vinculaciones identificamos entre arquitecturas, formas materiales y simbólicas, y los proyectos educativos?, ¿cómo pensamos estas relaciones?

Nuestro trabajo de investigación puede resumirse en dos grandes ejes o planos que se interrelacionan y retroalimentan permanentemente.

Un eje corresponde al trabajo de campo que estamos realizando con un conjunto de escuelas públicas de nivel secundario de la ciudad de Córdoba, en las que registramos e indagamos sobre la espacialidad escolar, sobre cómo se produce la interrelación entre espacios, edificios y proyectos educativos y pedagógicos. En este plano intentamos una lectura que dé cuenta de lo que sucede en las escuelas considerando también lo planteado por las políticas educativas, sus objetivos y propósitos, acciones y estrategias como marcos contextuales, regulatorios y orientadores de los actuales procesos de escolarización. Otro eje o plano es la construcción teórica y conceptual, que estamos elaborando como amalgama entre desarrollos teóricos ya producidos en los campos arquitectónico y educativo y lo que venimos produciendo en el ámbito de nuestra investigación, fruto del trabajo empírico y de la reflexión sobre el mismo.

En este artículo, compartimos algunas de estas

construcciones teórico-conceptuales que pretenden aportar a una propuesta analítica en configuración, que dé cuenta de las interacciones entre espacialidades, arquitecturas escolares, proyectos educativos y procesos de escolarización de la población.

En cuanto a la perspectiva de estudio, optamos por una perspectiva interdisciplinaria que posibilite una co-construcción del conocimiento y saberes de la espacialidad en educación. Para tal propósito, además de los estudios del campo de la arquitectura y la educación incorporamos otros del campo geográfico y sociológico, que aportan potentes categorías analíticas de las ciencias sociales para abrir la mirada sobre la espacialidad. El desafío es que esta construcción teórico-analítica no opaque, sino que dé cuenta de la complejidad y las tensiones presentes en las experiencias que acontecen en los actuales procesos de escolarización y los sentidos y significados construidos en torno a la espacialidad.

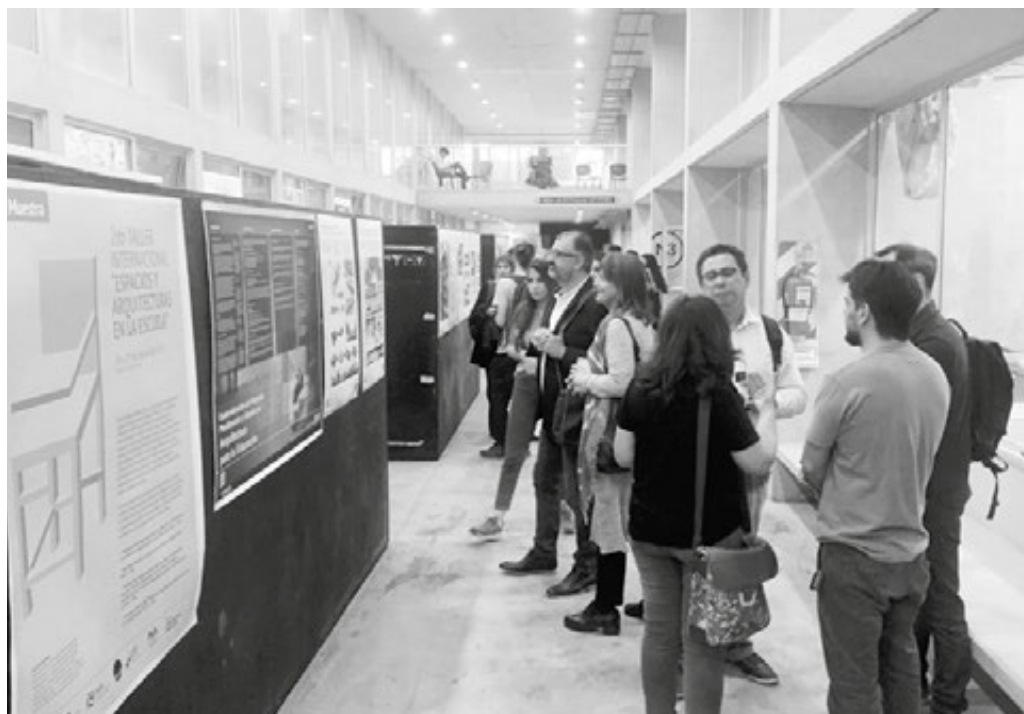


Figura 1. Muestra de trabajos de Arquitectura Escolar. Especialización en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura para la Educación (FADU-UNL) y Taller de Arquitectura 4B (FADU-UNC). En el marco del 2do taller sobre espacios y arquitecturas en la escuela. Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH; Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad Nacional de Córdoba. 28 y 29 de agosto de 2019. Fuente: archivo fotográfico del Programa "Educación y espacialidad. Interacción entre pedagogía, arquitectura y políticas en la construcción de espacios educativos".

» Un espacio entre, implicancias en su construcción

Como se dijo, el modo de aproximarnos a nuestro objeto de conocimiento es desde una opción epistemológica que conlleva una co-construcción con otros: se trata de un conocimiento que se produce en el encuentro, en el diálogo con otros. Existen, al menos, tres cuestiones que consideramos en este diálogo: sobre qué se conversa, quiénes participan y qué modalidad tiene esa conversación.

Desde hace algunos años, venimos trabajando de forma conjunta un grupo de docentes investigadores y estudiantes, de la carrera de Arquitectura y de la de Diseño Industrial, de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y de la carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Esta experiencia comienza en la enseñanza a nivel del grado, que

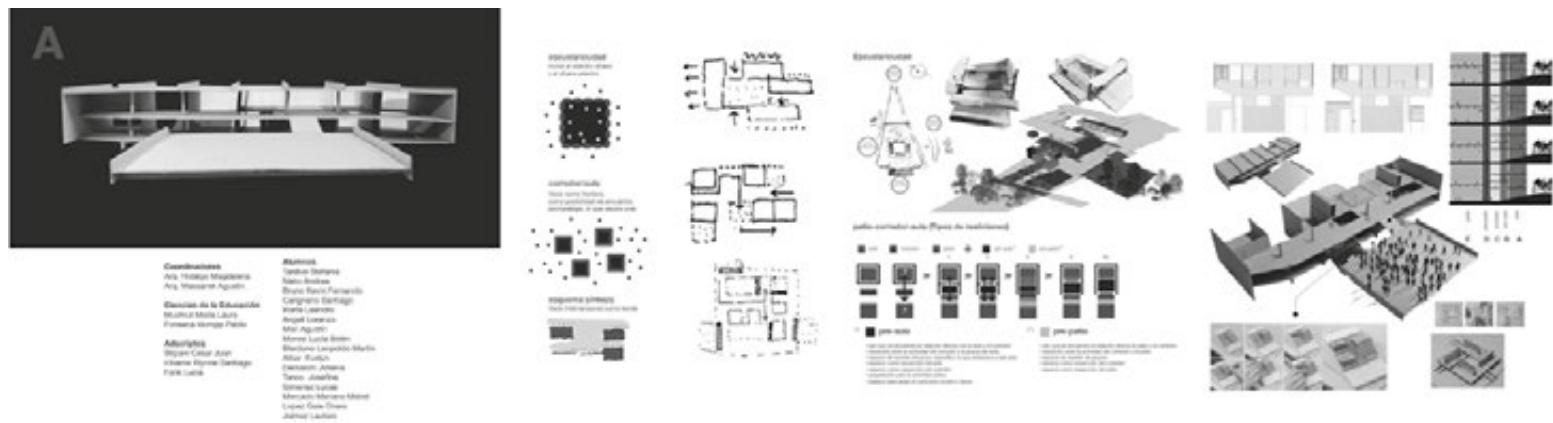
es una de las principales funciones que tiene la universidad pública. El interés de este grupo gira en torno a un conjunto de problemas que como docentes e investigadores proponemos analizar, trabajar y reflexionar en los programas y planificaciones de nuestras asignaturas, talleres y seminarios. Estas preocupaciones y problemáticas son diversas; no obstante, a modo de síntesis pueden identificarse las siguientes: cómo es la vinculación entre los proyectos educativos y los proyectos arquitectónicos, de qué manera la espacialidad se vincula con las propuestas pedagógicas, cuáles herramientas ofrecer en la formación de profesionales y de investigadores para pensar críticamente la construcción de escuelas y el uso de los espacios en las escuelas existentes, cómo pensar e intervenir en las (des) articulaciones entre propuestas educativas y propuestas de edificios para alojar los procesos de escolarización. En este camino recorrido y re-

cuperando estos intereses en común, en el año 2018, elaboramos tres proyectos de investigación y un programa que los articula¹, que recuperan estas temáticas e intereses. Uno de los objetivos, que explícitamente orienta este proceso, es construir interconexión entre la producción de conocimiento que genera la investigación e intervención y las propuestas de formación y enseñanza que como docentes desplegamos. Asimismo, desde el año 2016 hemos organizado y participado de diversos encuentros, seminarios y jornadas científicas y académicas locales, nacionales e internacionales vinculadas a estas temáticas (Fig. 1, 2, 3 y 4).

Como venimos planteando, se trata de un proceso de construcción de conocimiento que se produce en la conversación, en los cruces entre campos de conocimiento. Como plantea Silvia Serra (2018a) construir ese *entre* disciplinas implica salirse de la zona de confort, de aquellos conocimientos en los que nos sentimos seguros y cómodos para abrir la posibilidad a lo *extranjero*, es decir, implica abrirse a otros conocimientos, interpelándonos en nuestras certezas y posiciones disciplinares.

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

El diálogo desde esta perspectiva hace entrar en crisis los discursos aislados y problematiza los discursos con pretensiones totalizantes. A la vez es una invitación a poner a rodar ideas y reflexiones sobre un objeto en común, la espacialidad, los espacios educativos, los espacios escolares, sin posiciones excluyentes que posibiliten cohabitar ese territorio, sin límites fijos



de pensamiento. Reconocemos que la espacialidad en la educación y el espacio escolar no son patrimonio exclusivo de los pedagogos, ni de los arquitectos, ni de los diseñadores. Es necesario sostener la premisa que es un territorio en común, en el cual es imprescindible la cooperación y la concurrencia de miradas, perspectivas y voces. En este punto interesa plantear dos cuestiones vinculadas a este territorio en común.

Por un lado, la necesidad de incluir en este diálogo a los docentes (maestros, profesores), directivos, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa para pensar los espacios para la enseñanza y el aprendizaje. Preguntarnos con ellos, ¿cómo son los mejores espacios para la educación? puede generar una conversación que aporte elementos, dimensiones, escalas y aperturas a otras preguntas para repensar la espacialidad en el campo educativo. Por otro lado, no se trata de una construcción en cooperación sin conflictos y disputas, por el contrario, se construye sobre un campo de tensiones y pujas, vinculadas a las diferentes ideologías, posiciones, trayectorias, campos disciplinares y profesionales.

Es importante estar convencidos de la igualdad de las diferentes voces, lo que no significa que todos saben y opinan sobre las mismas cosas, o que no se registran especificidades en los apor-

tes, sino que reconocemos que todas esas voces son igualmente necesarias, en el sentido de igualmente importantes, a la hora de considerar las diversas aristas en la construcción de nuestro objeto de estudio, los espacios escolares, la espacialidad en la educación.

No desconocemos el peso y el poder acumulado por ciertos discursos académicos o ciertos actores sociales por sobre otros. No negamos esas configuraciones de poder que nos preexisten y estructuran en nuestras miradas y prácticas; no obstante, apostamos a construir este diálogo con las voces de los actores que durante tanto tiempo han estado invisibles y ausentes, ya sea por no ser reconocidas y escuchadas o por no manifestar sus posiciones y aportes.

» La espacialidad en el campo pedagógico: la necesidad de reconfigurar y enriquecer la mirada

El pedagogo Escolano Benito (2000) plantea que las prácticas educativas se ven condicionadas por lo material (el edificio-escuela). El espacio-escuela no es simplemente un diseño formal, sino que es en sí mismo un programa, un discurso que, en su materialidad infunde valores y símbolos culturales, estéticos, políticos e ideológicos. En este sentido, “el espacio escolar ha de ser analizado, pues, como una construc-

ción cultural que expresa y refleja, más allá de su materialidad, determinados discursos” (p. 184) y significaciones. Para este pedagogo la escuela, el edificio, la implantación en la trama urbana, son elementos que forman parte del currículum, como “forma silenciosa de enseñanza” (Mesmin en Escolano Benito, 2000).

No obstante, y sin desconocer la influencia del espacio edificio en los procesos de escolarización, encontramos algunos registros en el vínculo construido entre los actores sociales con la espacialidad que nos parece interesantes plantear. Uno de estos registros, y que se basa en resultados de investigaciones (Trlin y Serra, 2014; Castro, 2015; Serra y Trlin, 2017), es que el espacio escolar habilita y condiciona prácticas, pero los actores pueden hacer otras cosas en esos espacios o no desarrollar solo aquello que estos sugieren o inducen. Nos referimos a la posibilidad de ciertos desacoples entre la materialidad de los edificios escolares y los proyectos y prácticas pedagógicas que suceden. Encontramos algunos ejemplos de esto en los estudios de Silvia Serra, Margarita Trlin y Florencia Serra (2017), sobre las escuelas rurales de alternancia, como las escuelas de la Familia Agrícola², en la provincia de Corrientes. La alternancia supone una experiencia educativa con continuidad en el proceso de formación de las y los estudiantes

en una discontinuidad de espacios. Esto implica que alternan períodos de clases en la escuela y otros momentos de aprendizaje en las viviendas familiares de los estudiantes. Son experiencias escolares en donde el tiempo y el espacio de aprendizaje sucede también en los hogares de los estudiantes, en el entorno familiar. En particular, en las escuelas de la Familia Agrícola, que sostienen una orientación agrotécnica rural, la propuesta y actividad pedagógica se liga al territorio, a la actividad productiva, y al tiempo de la siembra, de la cosecha, de la crianza de los animales. Las autoras plantean que estas experiencias discuten el acoplamiento entre edificio, orden material, y lo que este representa, el orden simbólico. El desacople se entiende al reconocer que se produce una práctica pedagógica no solo en el edificio escolar sino también fuera del mismo. En estas escuelas “la educación tiene lugar más allá de los edificios” (Serra, 2018b, p. 40). En otros estudios (Castro, 2015) encontramos registros diferentes al anterior. Se trata de que el espacio edificio, su materialidad, es percibido por los docentes como algo naturalizado, reificado, desconociéndose cómo fue el proceso y el conjunto de decisiones que hicieron que ese edificio sea lo que es, o sea, la materialidad aparece como algo dado, invisibilizándose la trama que lo constituye como una construcción social, cultural, simbólica. Uno de los efectos de esta operación de naturalización, es la percepción y la configuración de la idea de un desplazamiento o desligamiento de sus propuestas de enseñanza respecto de los edificios y espacios escolares. Esto se evidencia cuando se analizan planificaciones docentes o se observan prácticas pedagógicas en las cuales son escasas o nulas las referencias a lo espacial. Asimismo, en las conversaciones y entrevistas con profesores y maestros, es frecuente escuchar que lo espacial no es una cuestión que se tenga en consideración, o al menos no es consciente en sus prácticas y reflexiones.

Si bien esto es común de observar en las escuelas, también encontramos reflexiones de docentes y directivos que denotan la percepción y conciencia de lo espacial e implican posicionamientos respecto a la articulación entre espacios y pedagogía. A continuación, transcribimos un párrafo de una entrevista a una vicedirectora de una escuela primaria:

Se van instalando ciertas prácticas y les vamos encontrando un lugar, me parece que son las prácticas las que van definiendo las cualidades de los espacios, de hecho, con las prácticas de lectura y escritura y de Maratones de lecturas³, salíamos del aula, íbamos al patio, o distribuíamos los bancos de otra forma, pero cuando estas prácticas pedagógicas van perdido lugar, entonces las prácticas de flexibilización de los espacios también (Vicedirectora de escuela).

Esto nos advierte sobre la necesidad de trabajar para hacer consciente la espacialidad, de modo que la experiencia espacial sea incorporada como parte de la cultura de la sociedad y, por lo tanto, valorada y requerida. Uno de los modos de hacerlo es, a partir de entender que *el espacio es con la humanidad*, con la humanidad y sus usos, precisamente a través de propuestas concretas enriquecedoras, que marquen la diferencia mediante acciones espaciales que incidan en la cotidianeidad.

Reconociendo que existen diversos registros en la construcción del vínculo entre los actores sociales y la espacialidad en las escuelas, como los señalados en párrafos anteriores, avanzamos ahora en uno de los objetivos planteados para este artículo que es compartir algunas reflexiones teórico-analíticas que estamos produciendo en el marco de nuestra investigación. En este punto, arrancamos con la idea de que la reflexión sobre la espacialidad en el campo educativo, y más específicamente en los espa-



Figura 3. Seminario Taller en el marco de las 1ras. Jornadas nacionales “Diálogos entre educación y espacialidad. Aportes desde la pedagogía, la arquitectura y el diseño a la construcción de espacios educativos”. Taller Interdisciplinario de Ensayos Projectuales. Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH; Laboratorio de Investigación Projectual, FAUD. Universidad Nacional de Córdoba. 31 de agosto y 1 de septiembre, 21 y 22 de setiembre de 2017.

cios escolares, necesita nutrirse y enriquecerse con desarrollos teóricos y conceptuales de otros campos de conocimientos que abordan la espacialidad, y que posibilitan plantear otras preguntas, considerar otros planos de análisis y abrir otras aristas de indagación en el campo pedagógico.

Atendiendo a ello, recuperamos aportes de la geografía, la sociología y el urbanismo que, a nuestro criterio, enriquecen el análisis de la espacialidad en la educación y nos posibilitan comprender en su complejidad, los procesos de escolarización como derecho de las poblaciones y otros procesos vinculados a este fenómeno, como las transformaciones y mutaciones culturales, tecnológicas y sociales y sus efectos en las constituciones de las subjetividades.

Los estudios que recuperamos de estos otros campos disciplinares, si bien son producidos en diferentes contextos históricos, políticos y epistemológicos, coinciden en que el espacio es un constructo social, tiene dimensión histórica y política, y se constituye en las interacciones. El filósofo Henri Lefebvre (2013), desde un posicionamiento marxista, sostiene que el espacio social debe entenderse como una tríada relacional conformada por dimensiones inseparables: espacio físico, mental y social. Su propuesta

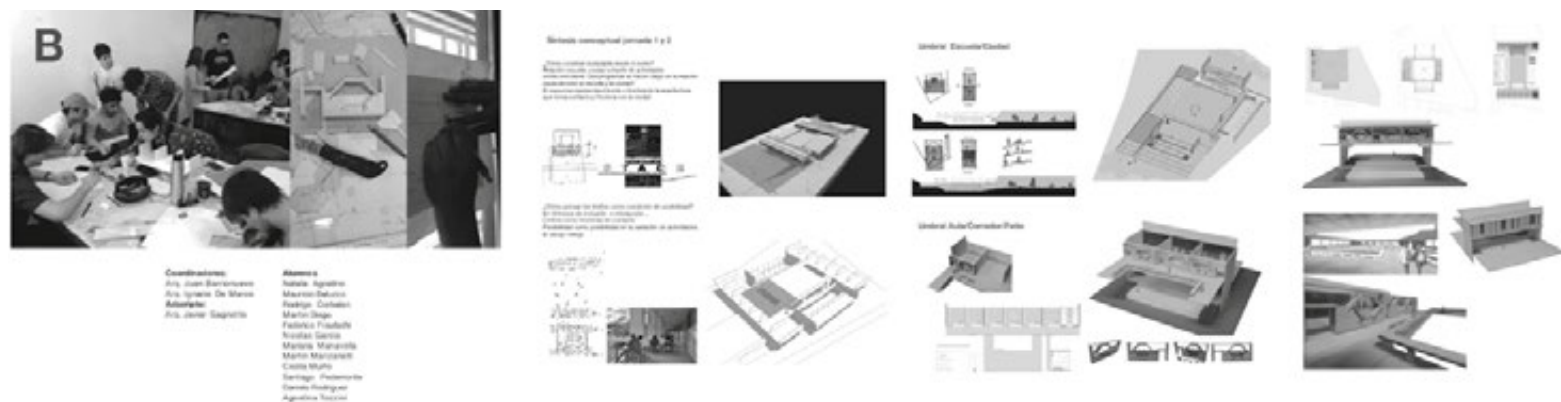


Figura 4. Producto de las reflexiones y ensayos en el marco de las 1ras. Jornadas nacionales “Diálogos entre educación y espacialidad. Aportes desde la pedagogía, la arquitectura y el diseño a la construcción de espacios educativos”. Taller Interdisciplinario de Ensayos Projectuales, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH; Laboratorio de Investigación Projectual, FAUD. Universidad Nacional de Córdoba. 31 de agosto y 1 de septiembre, 21 y 22 de setiembre de 2017.

reconoce que el espacio es al mismo tiempo materialidad, representación y experiencia. Las tres dimensiones las enuncia y las concibe de manera interdependiente: lo percibido, como práctica espacial; lo concebido como las representaciones del espacio; y lo vivido como espacios de representación.

Los aportes de Lefebvre nos posibilitan entender, por un lado, ciertas formas hegemónicas de representación de la espacialidad en los procesos de escolarización, que dan cuenta de sentidos dominantes, arraigados en las prácticas escolares, vinculados a las ideas pedagógicas de la modernidad, en donde el aula y su organización –objetos y cuerpos– producen un determinado tipo de sistema de comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje que refuerza la centralidad y el poder del docente y del adulto. Como expresa Parra Montserrat: “los espacios fueron pensados y diseñados para transmitir de un modo silencioso y banal determinados discursos sociopedagógicos y reforzar determinadas relaciones jerárquicas” (2014, p. 14). Asimismo, la propuesta de Lefebvre (2013) nos posibilita advertir a la par de los discursos y prácticas hegemónicas otros discursos y prácticas que implican otros modos de concebir y producir la espacialidad, estos son los espacios de representación. Este aporte, a nuestro crite-

rio, es sustancial porque implica registrar y dar relevancia a los usos, las prácticas y los sentidos construidos por los sujetos en las situaciones cotidianas con respecto a la espacialidad. Estos espacios de representación se despliegan vinculados a los usos y formas particulares de habitar el espacio, y refieren a reconfiguraciones de las interacciones entre los sujetos y el mismo. En este sentido, estas formas de habitar, no solo son prácticas particulares de uso y transformación de los espacios vividos, sino que, implican otras concepciones e ideas de las interacciones entre los sujetos y el espacio. Un ejemplo de esto son las prácticas pedagógicas que mencionamos anteriormente de las escuelas rurales de alternancia y cómo reconfiguran las ideas y prácticas al reconocer los espacios y tiempos de aprendizaje en la escuela, en la casa de los estudiantes, en el interior del aula y en el afuera-territorio rural.

Otro ejemplo, a otra escala, lo reconocemos en una experiencia escolar registrada en nuestro trabajo de campo en una escuela de la ciudad de Córdoba. En esta experiencia, los estudiantes reorganizan e intervienen el espacio de la biblioteca de la escuela construyendo criterios de organización, clasificación y disposición de los materiales significativos para ellos (Fig. 5). Esta acción es alentada por el equipo directivo

y docente de la institución, quienes sostienen que si son los propios estudiantes los que realizan esta intervención, es altamente probable que se produzca una mayor apropiación y uso de ese espacio por parte del estudiantado. La organización que proponen y realizan los estudiantes sobre el espacio, los libros y otros materiales de la biblioteca, combina diferentes lógicas, según campos disciplinares, según cursos y grados, según cantidad y frecuencia de uso, según se utilice en las clases o se lleve a la casa, entre algunos de los criterios enunciados por los propios estudiantes.

Entendemos que esta organización de la biblioteca escolar por parte de los estudiantes se constituye en un espacio de representación que habilita otros modos de uso y sentidos de apropiación respecto de ciertas lógicas y racionalidades tradicionales, en el sentido que plantea David Harvey (1998) cuando define a los espacios de representación, como aquellos que implican “invenciones mentales, discursos espaciales y hasta construcciones materiales, que imaginan nuevos sentidos o nuevas posibilidades de las prácticas espaciales” (p. 244). Con los ejemplos presentados pretendemos mostrar o poner en evidencia una diversidad de situaciones que suponen diferentes formas de pensar los vínculos entre la espacialidad y

las experiencias pedagógicas en las escuelas. En este sentido, identificamos experiencias ligadas a los usos y las apropiaciones por parte de los actores como así también, diferentes modos de conexión y/o desconexión entre las prácticas educativas y los espacios y cómo son pensadas y percibidas por los sujetos.

En el apartado que sigue avanzamos en la consideración de los actuales procesos de escolarización y sus implicancias en términos de la espacialidad, en el marco de los postulados de las políticas educativas y las legislaciones vigentes.

» Problemas y desafíos en los procesos de escolarización: espacialidad y derecho a la educación

La ampliación del derecho a la educación en Argentina proclamado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 involucra, entre otras cuestiones, el incremento de los años de escolaridad obligatoria tanto en el Nivel Secundario como en el Nivel Inicial, y la prolongación de la jornada escolar en el Nivel Primario. Este derecho enunciado por la ley es construido fundamentalmente a través de las políticas públicas educativas y de las acciones desplegadas por los actores sociales en las diferentes escalas del sistema educativo. En este sentido, se puede plantear que la ley funciona como horizonte a alcanzar, como derecho a construir. En este marco, la incorporación de población, no incluida o expulsada en su paso por el sistema educativo, se constituye en un importante desafío de las agendas políticas contemporáneas. Las preguntas que entonces nos hacemos giran en torno a ¿cómo pensar la espacialidad en las instituciones educativas para alojar a esta población? O, dicho de otra manera, ¿cómo pensar y contribuir al derecho a la educación en clave de espacialidad? Lo que nos interesa señalar y evidenciar en este punto es que hablar de espacialidad y escuelas necesita enmarcarse

y vincularse con otros debates y procesos socioeducativos que lo contienen, lo atraviesan y le dan sentido. Por este motivo, a continuación, señalamos algunas reflexiones que configuran, a nuestro juicio, el campo educativo y escolar en la actualidad y que necesitan considerarse de forma articulada con nuestros análisis sobre la espacialidad y los procesos de escolarización.

Sin duda, como dijimos, la ampliación del derecho a la educación es un desafío y a la vez una oportunidad para imaginar otras formas y sentidos de los espacios educativos donde las diferentes trayectorias sociales, culturales y escolares de los sujetos puedan ser consideradas. Nos imaginamos la producción de espacios escolares abiertos a la emergencia de la diversidad de experiencias y de espacialidades, que reconozcan las diferencias pero que no las constituyan en abismos o cristalicen distancias infranqueables, que en muchos casos han sido parte y causa de los efectos de exclusión de los dispositivos escolares.

En este marco, la geógrafa Doreen Massey (2005a) desde una perspectiva posestructuralista, crítica y feminista, nos posibilita reflexionar en torno a la heterogeneidad de experiencias e historias que supone la producción del espacio y de qué manera se entrelazan y se tensionan distintas espacialidades. Esto implica pensar esta categoría como proceso abierto y en esta apertura reconocer la coexistencia simultánea de otros, sus trayectorias y sus propias historias. Así, el espacio tiene carácter plural y se constituye en función de relaciones diversas. Massey recupera lo experiencial de la producción espacial y plantea que es necesario “arrancar el espacio de aquella constelación de conceptos en los que ha sido, tan indiscutiblemente, tan frecuentemente, envuelto (estabilidad, cerramiento, representación) y establecerlo dentro de otro conjunto de ideas (heterogeneidad,



Figura 5. Estudiantes organizando el espacio y los recursos de la biblioteca de su escuela. Escuela ubicada en la periferia noroeste de la ciudad de Córdoba. (Castro, 2015).

relacional, cotidianeidad, carácter vivido, sin duda)” (p. 35).

En otro de sus textos, Massey (2005b) sostiene que el espacio es producto de relaciones de poder, y se constituye en las interacciones desde lo inmenso global hasta lo ínfimo de la intimidad. El espacio es, así, la dimensión de la coexistencia de la multiplicidad y está en constante construcción, razón por la cual, las configuraciones espaciales están abiertas al futuro y a la política. Es decir, nunca es algo terminado, ni una totalidad cerrada; por el contrario, es un proceso de construcción con disrupciones constantes en tanto contiene relaciones siempre cambiantes, conflictivas y desiguales. Según Massey, espacio y multiplicidad son recíprocos y se producen uno al otro de manera que las relaciones entre identidades, historias, trayectorias y espacialidades son co-constitutivas.

Estas lecturas nos posibilitan pensar el espacio escolar con disputas de poder y posiciones en pugna, en permanente construcción y reconfiguración.

Entonces, y recuperando lo planteado respecto al desafío de la política pública educativa de garantizar el derecho a la educación, que implica alojar en las escuelas más sujetos y por mayor cantidad de tiempo, se torna necesario e imperioso preguntarse por las condiciones de esa incorporación, preguntarse por el tipo de instituciones en las cuales se pretende incluir a

estos sujetos y cuáles serían las mejores formas de espacialidad para alojarlos. Se trata de una mirada atenta, reflexiva y crítica que identifique los cambios necesarios a producir en las instituciones y en el sistema educativo, sin desconocer que en muchos casos estas instituciones ya han sido transitadas, aunque fragmentariamente, por muchos de estos sujetos y que, no lograron concluir sus trayectos educativos porque fueron expulsados o no contenidos por esas formas organizacionales.

También es necesaria una mirada y una actitud que combata lo inexorable, en una de las acepciones que tiene esta palabra, como quien no se deja conmovir. Porque para ver y analizar lo que está pasando en el espacio social y escolar, es necesario dejarnos conmovir por lo que allí sucede. Habilitar y sostener una mirada sensible y abierta para reconocer viejos y nuevos sentidos, históricos y nuevos problemas y conocidas y nuevas prácticas.

Desde esta perspectiva, distinguimos procesos sociales y culturales heterogéneos y diversos tanto en su configuración como en su procedencia, de diferentes escalas global, regional, local, atravesados por mutaciones culturales y tecnológicas de las últimas décadas del siglo XX y otras más recientes del siglo XXI que reconfiguran, interpelan y tensionan el campo educativo y pedagógico. Nos referimos a los modos de producción y circulación del conocimiento; a las tecnologías y su inserción y efectos en los procesos sociales, culturales y educativos; a la disponibilidad de información y dispositivos tecnológicos, que se han expandido de forma acelerada y bastante generalizada, aunque con importantes diferencias en su acceso y calidad, cuestión que relativiza su posible efecto democratizador y profundiza las desigualdades y distancias entre sectores y grupos sociales, asentadas en muchos casos en diferencias estructurales. Eva Da Porta (2017) sostiene que esta complejidad cultural actual hace que los

espacios institucionales –entre ellos la escuela– se vean transformados e interpelados y ya no puedan pensarse por fuera de estos imaginarios, modos de ser, de pensar y significar provenientes de otras latitudes, pero que muchos de estos logran articularse con procesos locales, lo que da lugar a procesos de hibridación cultural muy complejos, configurando una constante migración de paisajes culturales (p. 121). Estas situaciones afectan ineludiblemente los modos de estar en la escuela, los modos de vincularse con el conocimiento y los modos de subjetivación de los actores sociales que participan en estas instituciones.

Estas mutaciones interpelan a las escuelas como espacio privilegiado por la modernidad para la transmisión cultural entre generaciones. Su función de transmisión de saberes y conocimientos es cuestionada por nuevas formas de acceso y disponibilidad de conocimientos. Algunas críticas ponen en duda la autoridad pedagógica del dispositivo escolar, entendida como la capacidad de instituir identidades y regular tiempos, espacios y cuerpos a través de dispositivos creados y dispuestos para tal fin. Estas interpelaciones a las instituciones educativas se explican también por la crisis que sufren otras instituciones, a las que han estado vinculadas desde su nacimiento, como los estados nacionales y la puesta en duda, desde discursos desinstituyentes, de su capacidad articuladora en torno a valores y símbolos que, en la actualidad, parecieran ineficaces o insuficientes para promover un sentimiento y una idea de nosotros ligada a lo común y a lo compartido. El avance del mercado, en clave neoliberal, por sobre los estados, desmorona y socava ciertas certezas en las que se erigía la educación pública para la formación de ciudadanos democráticos. Estas transformaciones impactan y tienen efectos sobre la conformación de las subjetividades de niños, jóvenes, maestros y profesores. La constitución de sus identidades no se referen-

cia solo con una herencia cercana, local y conocida, sino que también está atravesada por procesos subjetivantes del orden global, con resignificaciones locales, hibridaciones culturales, discontinuidades y diversidades culturales que implican una reconfiguración y un desafío para las construcciones identitarias y procesos de subjetivación.

Las ideas pedagógicas también son atravesadas e interpeladas por estas mutaciones, lo que conlleva ciertos efectos desestructurantes de esos marcos teóricos e intentos de reconfiguraciones que no siempre llegan a dar cuenta o a explicar satisfactoriamente los procesos y transformaciones que sobrepasan los esquemas interpretativos disponibles. A la pedagogía, del mismo modo que sucede con otras ciencias sociales y humanas en la actualidad, le faltan palabras, categorías teóricas, conceptos que logren captar y dar sentido a lo que está sucediendo. En algunos casos, las categorías existentes quedan obsoletas, constriñen y no logran dar cuenta de novedosos procesos sociales y educativos que desbordan la capacidad de enunciación. En estos momentos, cuando sucede este tipo de situaciones, creemos imprescindible habilitar al extremo nuestra sensibilidad para percibir lo que sucede en los cambiantes procesos y contextos sociales y educativos y desde allí intentar enunciaciones potentes y abiertas que posibiliten y no obturen, otros sentidos y significados. Necesitamos de otras miradas y enunciaciones que posibiliten reconocer lo que acontece en los procesos de escolarización y cómo se han visto interpelados y reconfigurados el lugar y el espacio de la escuela en los procesos de subjetivación y socialización.

Sin desconocer, sino por el contrario, reconociendo estas mutaciones sociales y culturales, encontramos y advertimos, asimismo, en el análisis de la realidad y desde los resultados de nuestras investigaciones, que muchas escuelas son un lugar valorado para el encuentro entre

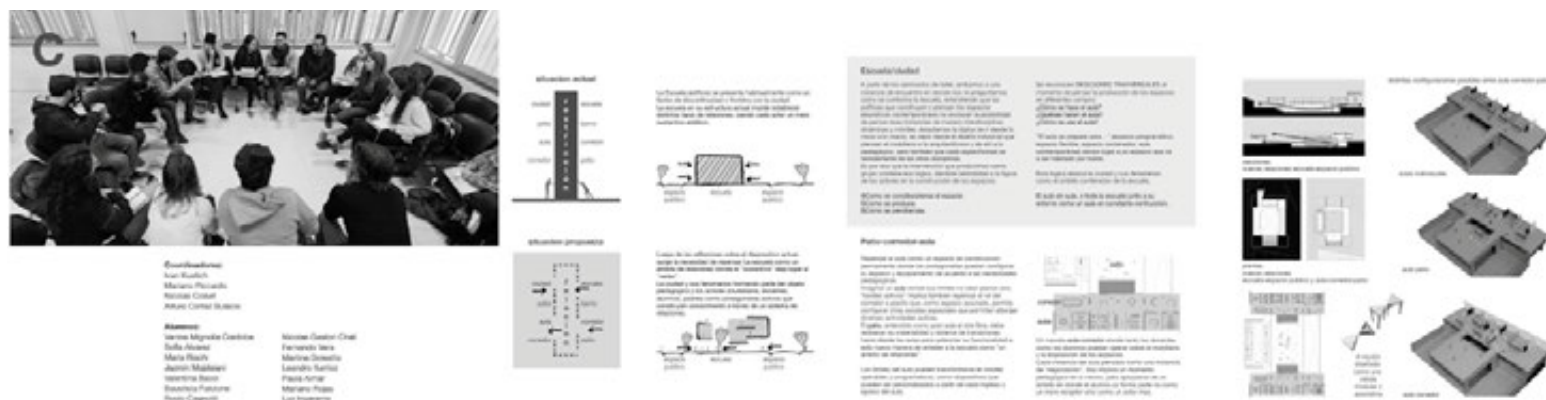


Figura 6. Producto de las reflexiones y ensayos en el marco de las 1ras. Jornadas nacionales "Diálogos entre educación y espacialidad. Aportes desde la pedagogía, la arquitectura y el diseño a la construcción de espacios educativos". Taller Interdisciplinario de Ensayos Projectuales, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH; Laboratorio de Investigación Projectual, FAUD. Universidad Nacional de Córdoba. 31 de agosto y 1 de septiembre, 21 y 22 de setiembre de 2017.

niños, jóvenes y adultos donde algo del orden del conocimiento media en el vínculo entre docentes y estudiantes. También observamos algunas escuelas con presencia importante en la comunidad, como referencia de lo público, como espacio para la conversación entre actores diversos. Vemos, además, que las escuelas producen y sostienen innumerables proyectos sociales y educativos, con actividades entre generaciones que se constituyen en experiencias de participación cívica y de aprendizaje de la cooperación comunitaria.

Advertimos, asimismo, que para entender lo que está pasando en las escuelas es necesario abordarlo como parte de una configuración más extensa, de un sistema educativo y de un conjunto de políticas públicas. En esta línea, es urgente revitalizar los sentidos que implica la educación como derecho, la obligación del Estado de proveer educación de calidad a todos los ciudadanos, procurando achicar las brechas y distancias sociales, educativas y tecnológicas, considerando el diseño de diversas formas escolares, pero con reconocimiento equivalente. El debate sobre qué lugar debería tener el mercado en la definición de lo que se enseña en las escuelas o qué tipo de ciudadanía queremos formar son discusiones necesarias y actuales, que no son capilaridades finas y delgadas, sino territorios con historias sedimentadas, multica-

pas, en ebullición y producto de los intercambios y diferencias entre los actores sociales y los contextos históricos cambiantes.

No hay duda que estamos ante importantes desafíos para la educación pública: el reconocimiento de derechos educativos para todos y la construcción de condiciones para que ello sea una realidad. Sin embargo, cuando hay desigualdades profundas, muchas de ellas estructurales, dar lo mismo a todos pareciera que no es lo más justo, porque las condiciones desde donde arranca cada grupo son muy desiguales. Nos preguntamos ¿cómo reconocer la heterogeneidad y garantizar la igualdad de derecho sin producir efectos que profundicen las diferencias y brechas sociales, educativas, de acceso a la cultura, sobre la base de grandes diferencias económicas y políticas existentes?

Es urgente dar estas discusiones, dar estas batallas en el campo educativo y social, donde la escuela aparezca como parte de un proyecto cultural, que reconoce tradiciones pero que habilite a la vez la construcción de nuevos sentidos y la reapropiación de territorios cada vez más abiertos y democráticos. ●

NOTAS

1 - El Programa de investigación se titula "Educación y espacialidad. Interacción entre pedagogía, arquitectura y políticas en la construcción de espacios educativos". Director: Arq. Mariano Faraci, codirectora: Dra. Alejandra Castro. Y los tres proyectos de investigación son: Proyecto 1: "Arquitectura escolar: proyecto simbólico y material del espacio en la educación. Ensayos de intervención en escuelas secundarias existentes"; director: Mariano Faraci, codirector: Federico Litvin. Proyecto 2: "El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar", directora: Alejandra Castro, codirectora: DI. Silvia Oliva. Proyecto 3: "Gobierno de las instituciones educativas, autoridad pedagógica y experiencias alternativas. Posibilidades y límites de la gestión directiva". Directora: Liliana Abrate. Todos los proyectos y el programa cuentan con subsidios de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SeCyT) de la Universidad Nacional de Córdoba.

2 - Estas escuelas de la Familia Agrícola son escuelas agropecuarias rurales de gestión comunitaria (los padres gestionan la escuela) y tienen, por lo general, un régimen de alternancia que implica que los y las estudiantes permanecen en un sistema de internado durante un periodo en la escuela y otro periodo de estudio lo pasan en su propia casa familiar. Es así que, en ambos periodos se desarrolla un

programa educativo. Por ejemplo, los estudiantes están 15 días en la escuela (sistema de internado) y posteriormente, un periodo similar en su casa, donde resuelven y trabajan con una propuesta pedagógica que los docentes les han facilitado. Es habitual que los docentes visiten a los estudiantes durante el período que permanecen en sus casas.

3 - Maratón de Lectura es una actividad que se realizaba en las escuelas, a propuesta del Ministerio de Educación Nacional y la Fundación Leer, e implicaba una jornada escolar dedicada exclusivamente a acciones de lectura y literatura en articulación con el Plan Nacional de Lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro, A. (2015). *Espacio escolar y sujetos. Políticas y Experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*. (Tesis doctoral) Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/2536>
- Cerletti, A. (2004). La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 127-140). Buenos Aires, Argentina: Noveduc-CEM.
- Da Porta, E. (2017). Algunas reflexiones sobre el espacio escolar y la cultura contemporánea. En M. Faraci, F. Litvin, J. Barrionuevo, I. De Marco, I. Kustich, D. Madrid, A. Massanet y M. Picardo (Ed.), *Equipamientos colectivos y espacio público. Aproximación a la singularidad de la arquitectura escolar* (pp. 121-125). Córdoba, Argentina: Editorial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba.
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Harvey, D. (1998). La experiencia del espacio y del tiempo. En D. Harvey (Ed.), *La condición de la posmodernidad* (pp. 225-356). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Lefebvre, H. (2013). *La Producción del Espacio*. Madrid, España: Capitán Swing.
- Massey, D. (2005a). *For Space*. London, England: Sage.
- Massey, D. (2005b). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En L. Arfuch (Ed.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 101-128). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Parra Montserrat, D. (2014, mayo). La educación silenciosa. Espacios escolares, discursos de poder e imaginarios colectivos. *XIII Coloquio Internacional de Geocrítica. El control del espacio y los espacios de control*. Universitat de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/David%20Parra%20Montserrat.pdf>
- Serra, M. F. (2017). *Arquitectura y Educación en la escuela rural secundaria de alternancia. Un acercamiento a la EFA Santa Lucía*. (Trabajo Final Integrador), Especialización en proyecto, planificación y gestión de arquitectura para la educación. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UNL.
- Serra, M. S. (2018a, junio). Pedagogía + arquitectura: reflexiones acerca del cruce de disciplinas. *1er Taller sobre espacios y arquitecturas en la escuela*. Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV- Unidad Coapa. DF, México.
- Serra, M. S. (2018b). Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa? *Revista Crítica*, IV, 36-43. Recuperado de <https://criticapsicologia.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2018/08/Arquitectura-escolar-Dra-Maria-Silvia-Serra.pdf>
- Serra, M. S. y Trlin, M. (2017, julio). Trazos de emancipación en las estrategias de apropiación del espacio. Las Escuelas de la Familia Agrícola correntinas del Taragüí. *39ª Conferencia Internacional Permanente sobre Historia de la Educación (ISCHE) 2017 - Educación y emancipación*. Buenos Aires, Argentina.
- Trlin, M. y Serra, M. S. (2014). Encuentros y desencuentros entre innovaciones educativas y espacio escolar en la Provincia de Santa Fe. En R. Cabrera, M. Trlin y S. Serra (Ed.), *CAI+D Orientado Proyectando escuelas primarias no graduadas: Articulaciones pedagógicas y arquitectónicas en procesos educativos alternativos* (pp. 20-29). Santa Fe, Argentina: Editorial Universidad Nacional del Litoral.



Alejandra María Castro. Doctora en Ciencias de la Educación (FFyH, UNC), Magister en Políticas y Estrategias (Centro de Estudios Avanzados, UNC), Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyH, UNC). Actualmente Profesora Titular en la Escuela de Ciencias de la Educación y Directora del proyecto de investigación “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar” (FFyH, UNC).

ORCID: 0000-0002-1004-6593

alecastrosanuy@gmail.com



Mariano Faraci. Magister en Gestión y Desarrollo habitacional (FAUD - UNC). Arquitecto (FAUD - UNC). Actualmente Profesor Titular plenario, Director del LIP y Director de la Maestría en Diseño Arquitectónico y Urbano. Director del proyecto de investigación: “Arquitectura escolar: proyecto simbólico y material del espacio en la educación. Ensayos de intervención en escuelas secundarias existentes.” (FAUD - UNC). ORCID: 0000-0001-9933-2803 marianofaraci@gmail.com

Espinoza, L. (2020). Una escuela ocupa mucho espacio. *A&P Continuidad*, 7(13), 136-141. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.280>



Una escuela ocupa mucho espacio

Lucía Espinoza

Recibido: 11 de agosto de 2020

Aceptado: 23 de octubre de 2020

Español

El ensayo sostiene que el programa escuela resulta, desde la perspectiva de la arquitectura, una temática de interés para repasar la actual situación de crisis de la crítica arquitectónica, volviendo sobre algunos de sus principales puntos de apoyo a partir de una tradición proyectual que se revisa intramuros como parte de su práctica, colectiva y cotidiana.

La arquitectura pensada para proyectar escuelas, desde la segunda mitad del siglo XIX, configura una práctica colectiva de larga duración en la Argentina, basada en el repaso de temas que son propios del programa escolar pero en la que también participan problemas proyectuales que convocan al debate en arquitectura: por ejemplo, sobre su posición frente a la ciudad. Así, frente a la mutación del espacio público y la carencia de espacios diseñados para el desarrollo de la civilidad en la ciudad contemporánea, se afirma que la escuela resulta un programa estratégicamente atractivo para la arquitectura cuando esta se propone desplegar su agenda crítica.

Palabras clave: arquitectura, escuela, crítica.

English

This essay argues that -from the architectural perspective- school program becomes a fundamental issue when dealing with the review of the current crisis of architectural criticism. This means to address some of the supporting points of a project tradition which has an inward examination as part of its collective daily practice.

Since the second half of the 19th century, school architectural design has shaped a long-term collective practice in Argentina. It is based on the review of themes that are typical of school program as well as project problems that call for a disciplinary debate, for example, the architectural view of the city. Thus, taking into account the mutation of public space and the lack of spaces designed for the development of civility in the contemporary city, it is asserted that school program is strategically attractive for architecture when deploying its critical agenda.

Key words: architecture, school, criticism.

Este trabajo sostiene que el programa escuela resulta, desde la perspectiva de la arquitectura, una temática de interés para repasar la actual situación de crisis de la crítica arquitectónica, volviendo sobre algunos de sus principales puntos de apoyo a partir de una tradición proyectual que se revisa intramuros como parte de su práctica, colectiva, sistemática y cotidiana desde las oficinas técnicas estatales que diseñan desde los prototipos, los planes y los concursos hasta la normativa o los manuales operativos que rigen cada proyecto.

» Programa escuela

El crítico literario Terry Eagleton explica cómo la actual idea de cultura se apoya en algunos principios posmodernos fundamentados en los conceptos de diversidad, pluralidad, hibridez e inclusividad, y abre una discusión al analizar los aportes de cada una de estas no-

ciones en el rol asignado a la cultura como una “conveniente forma de desplazar a la política” (Eagleton, 2017, p. 178). En una síntesis interesada, se destacan algunas de sus afirmaciones:

el interés por el pluralismo, la diferencia, la diversidad y la marginalidad ha dado frutos valiosos. Pero también ha servido para desplazar la atención de cuestiones más materiales. De hecho, en algunos ámbitos la cultura se ha convertido en una forma de no hablar sobre el capitalismo [...] En lo cultural, se nos debe tratar a todos con el mismo respeto, pero en lo económico, la distancia entre los clientes de los bancos de alimentos y los clientes de los bancos de inversión no deja de crecer. El culto a la inclusión contribuye a ocultar esas diferencias materiales [...] La cultura no reconoce jerarquías pero el sistema educativo está plagado de ellas

[...] La ley prohíbe insultar a las minorías étnicas en público, pero no insultar a los pobres (Eagleton, 2017, pp. 48-49).

Por su parte, desde el campo de la crítica arquitectónica, Hal Foster aborda el giro cultural que caracteriza esta fase del capitalismo desde otro ángulo, denunciando la operatividad de algunas prácticas globales que contribuyen a la afirmación de la dependencia de lo cultural con lo económico. En medio del exhaustivo análisis de Foster, interesa subrayar la participación que le asigna al medio artístico, discutiendo su “naturaleza fija” y afirmando que “los medios son cada vez más convenciones sociales y compromisos con sustratos técnicos” (Foster, 2013, p. 14). El crítico señala que, aunque muchos arquitectos y artistas dan prioridad a la experiencia fenomenológica, a menudo ofrecen casi lo contrario: una “experiencia” que nos es devuelta como “atmósferas” o “sentimientos”,



Figura 1. Escuela Industrial de Santa Fe, 1911-1915. Fuente: *Primer Centenario de la Independencia Argentina*, 1816-9 de julio-1916, p. 628.

afirmando que “mientras más optan por los efectos especiales, menos nos involucran como espectadores activos” (Foster, 2013, p. 14). En esta primera afirmación de falta de espacios diseñados para la acción cívica, en referencia al lugar donde se originan, se desarrollan –individual y colectivamente–, se ensayan y se expresan ideas, es quizás en donde el programa escuela resulta estratégicamente atractivo para la arquitectura, cuando esta se propone desplegar su agenda crítica. Porque lo sustantivo del espacio escolar reside en las relaciones que la arquitectura busca establecer con las ideas sobre educación, un campo de conocimiento en el que se plantean dudas, se fundan y se desarrollan –o bien se persiguen– las alternativas, y por eso la escuela como programa vuelve a plantear en esta etapa de la historia en el que el acceso al conocimiento está mediado por los medios digitales, su distinción a partir de sus modos de operación con el saber (Dussel, 2011).

» Cadena de producción colectiva

En relación a la viabilidad de la crítica en la sociedad contemporánea, interesa contrastar la experiencia escolar con el enfoque del surcoreano Byung-Chul Han. Para caracterizar a la sociedad que llama *positiva* o *transparente*, este filósofo asocia la acción de desmontaje de la negatividad con la necesidad –y exigencia– de volver operacionales y acelerar los procesos –tales como el pensamiento, el tiempo, el lenguaje– con el fin de que se inserten sin resistencia alguna



Figura 2. Escuela Normal de Santa Fe. Patio para el recreo escolar sobre la vereda. Proyecto de la DNA, 1936. Fuente: Archivo histórico de la Escuela Normal Gral. San Martín.

“en el torrente liso del capital, la comunicación y la información” (Han, 2013, p.12). Así, en el modelo societal definido por Han, se disminuye la capacidad analítica en tanto requerimiento de distinción entre lo que resulta esencial de lo no esencial, y “se atrofia la facultad superior del juicio” (Han, 2014, p.89).

La arquitectura ha tenido también su contribución en este proceso de desmontaje de la negatividad, cristalizando como *rocas* algunas de sus obras emblemáticas frente al abordaje crítico y anunciando su condición de clausura:

‘Obra maestra’ se ha convertido en una sanción definitiva, un espacio semántico que protege el objeto frente a la crítica, quedando sus cualidades sin demostrar, su comportamiento sin comprobar y sus motivos sin ser cuestionados. Una obra maestra ya no es una causalidad inexplicable, una partida de dados, sino una tipología congruente: su misión es intimidar (Koolhaas, 2007, pp. 41-42).

Y así como hay obras y autores que se disponen a intimidar a la crítica arquitectónica o a declamar su inutilidad, cuando las arquitectas y los arquitectos estudian a las escuelas, resulta fundamental posar la mirada sobre algunas arquitecturas menos rimbombantes. En ese camino se trabaja en la selección de tipologías que fueron construidas a partir de una larga sumatoria de revisiones, la mayoría de ellas realizadas desde oficinas técnicas estatales descalificadas como producciones burocráticas. En consecuencia, se distingue una selección de nuevos ejemplos, muchos ausentes de las muestras canonizadas de pocas obras que se repiten destacando sus cualidades vanguardistas desde los talleres de enseñanza del proyecto, como si la historia de la arquitectura, pero, sobre todo, la propia historia de la arquitectura escolar, no las hubiera afectado. Se trata de obras cuyo valor reside más en la secuencia que configuran que en el caso particular del eslabón que representan, ya que introdujeron tempranos pero trascendentes



Figura 2. Escuela Normal de Santa Fe. Patio para el recreo escolar sobre la vereda. Proyecto de la DNA, 1936. Fuente: Archivo histórico de la Escuela Normal Gral. San Martín.

cambios para la arquitectura de escuelas. Asimismo, uno de los mayores valores que tienen estos proyectos, es que se someten al repaso sistemático y son parte de una cadena de producción colectiva de la arquitectura escolar de larga (y crítica) duración.

Los edificios escolares pensados desde los laboratorios estatales de arquitectura, desde los primeros planes de edificación escolar del Consejo Nacional de Educación en Argentina en la segunda mitad del siglo XIX, exploran formas para el aula entonces entendida como unidad básica espacial-educativa del conjunto edilicio. Entre ellos se destaca, por ejemplo, el diseño de aulas de planta hexagonal y agrupadas de a cinco unidades en el centro de un terreno cuadrangular, creado para la escuela primaria Carlos Pellegrini construida en 1884 en Buenos Aires y publicada por los historiadores de la arquitectura escolar Marcelo H. Gizzarelli (1985) y Gustavo Brandariz (1998), respectivamente. El trabajo de recuperación del proyecto realizado por los arquitectos-his-

toriadores cobra especial importancia porque la escuela municipal fue demolida en el siglo XX. El rescate de experiencias como las aulas hexagonales y su agrupamiento por lados en forma de panal de abejas, confronta con las experiencias publicadas en la década del setenta en las revistas especializadas nacionales en las que se anuncian como novedades las plantas octogonales para aulas en obras de la arquitectura escolar japonesa.

Esta sumatoria de proyectos que forma la red de historiadores cuyo objeto de estudio es la arquitectura escolar es también parte de la cadena de producción colectiva, porque saltar algunos de estos trabajos puede significar la pérdida de una referencia sustancial.

» Escuela y espacio público.

Bauman (2000) hace una de las reflexiones contemporáneas más claras y comprometidas sobre la crítica, cuando elabora la categoría de “crítica estilo consumidor” señalando la renuncia a la emancipación del sujeto contem-

poráneo. Según el autor, se produce un acomodamiento del pensamiento crítico por el cual la sociedad actual está más predispuesta a la crítica “pero nuestra crítica [...] es incapaz de producir efectos en el programa establecido para nuestras opciones de ‘políticas de vida’ (Bauman, 2000, pp. 28-29). Sin embargo, la relación más interesante que establece Bauman para definir este modo de crítica consolidado en las primeras décadas del siglo XXI, resulta como consecuencia de su vinculación con las transformaciones en el uso del espacio público. El autor señala que los entornos urbanos ya no resultan sitios hospitalarios para la práctica individual de la *civilidad*, describiendo dos formas de apartarse del modelo ideal de espacio civil: como lugar que desalienta a la permanencia y/o como templo para el consumo (Bauman, 2000).

En este último punto se reconoce también la conveniencia del abordaje del programa escolar como temática que considera históricamente a la relación del edificio con la ciudad



Figura 4. Jardín municipal Barranquitas Sur, integración del salón común con uno de los patios centrales y la explanada de acceso, Santa Fe, 2012. Foto: Federico Cairoli | Figura 5. Jardín municipal Barranquitas Sur, patio-galería-expansión, Santa Fe, 2012. Foto: Federico Cairoli.

como un problema proyectual de indagación y de ensayo. Ese vínculo arquitectura escolar-ciudad, se resuelve además atravesado por las distintas perspectivas sobre educación y sus debates en pugna. Por ejemplo, la discusión sobre la pertinencia del encierro, la simultaneidad y la gradualidad, que han formado parte de las argumentaciones recurrentes en modelos tipológicos escolares como el claustro o la trama arquitectónica y su consecuente autonomía respecto de la ciudad, sus lógicas de ocupación del suelo, la escala, entre otros aspectos.

En este sentido, muchas de las preguntas que desatan el debate en la actualidad del sistema educativo, resultan problemáticas comunes para la arquitectura en su condición contemporánea. La pregunta sobre el *desanclaje* escolar versus la continuidad con las lógicas urbanas, es un debate vigente y común tanto para la arquitectura como para la escuela, ya que forma parte de una plataforma o enfoque



Figura 6. Jardín municipal Coronel Dorrego, Secretaría de Planeamiento, Municipalidad de Santa Fe, Santa Fe, 2015. Fuente: Municipalidad de Santa Fe (2019, p. 13).

propositivo que busca fijar condiciones justas, en tanto principios políticos, actuando en una sociedad compleja y desigual como la actual. En el mismo sentido de constante problemática compartida entre la arquitectura y la escuela, se presenta la discusión que abre el sistema educativo sobre la vigilancia panóptica del patio central y único, frente a la propuesta del aula-patio como unidad espacial de una trama arquitectónica, pero también como renuncia a un modelo de control y de organización jerárquica del programa escolar.

Dos ejemplos que exponen la actualidad de esta discusión son el proyecto de edificio escolar realizado a partir del Sistema Tipológico Proyectual desde la Unidad de Proyectos Especiales del Ministerio de Obras Públicas de la provincia de Santa Fe en el año 2008 para escuelas en todos sus niveles educativos –inicial, primaria, secundaria y técnica– (Espinoza, 2016) y, en segundo lugar, el proyecto que de-

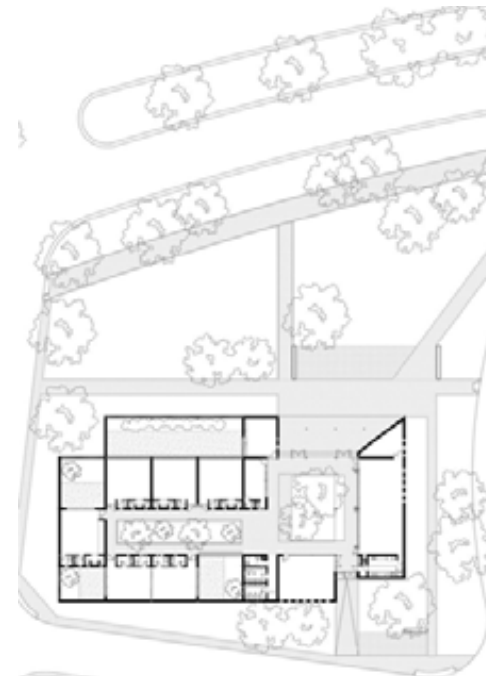


Figura 7. Jardín municipal Barranquitas sur. Planta con dos patios centrales de distinto carácter. Santa Fe, 2012. Fuente: Municipalidad de Santa Fe (2019, p. 19).

sarrolla una red municipal de jardines de infantes para la ciudad de Santa Fe, diseñado desde la Secretaría de Planeamiento de la Municipalidad entre 2012 y 2016.

Se sostiene entonces que también las escuelas que se presentan como novedad absoluta, son eslabones de esta larga cadena de discusiones interdisciplinarias y producción colectiva porque, como dice Inés Dussel, “aunque sea en oposición radical, las formas culturales se construyen en interacción, no siempre armónica ni consistente, con las existentes” (Dussel, 2011, p. 192).

En definitiva, la escuela como programa para la arquitectura, se constituye como una oportunidad para retomar en cada proyecto, cada uno de los debates que propone: sobre la generación de espacios que resulten hospitalarios para aprender, desarrollar y practicar la civilidad, sobre la producción cultural como una cadena de autoría colectiva e interactiva,

sobre cómo multiplicar y transitar el camino de búsqueda de opciones frente a la política del confort, o los recursos de la simulación y el espectáculo. Por eso, la arquitectura que piensa a la escuela puede considerarla como un dispositivo para destrivializar, a partir del cuestionamiento y de la revisión que suscita cada proyecto de las formas instituidas –en lo escolar y también en lo arquitectónico– posibilitando la visibilización de nuevos aspectos de la realidad. Es, en este sentido, que se afirma que una escuela ocupa mucho, mucho espacio¹. ●

Agradecimientos:

A Federico Cairolí por permitirme usar sus fotos.

NOTAS

1 - La afirmación final y el título de este trabajo buscan recuperar las palabras y la metáfora de la escritora Elsa Bornemann immortalizadas en su cuento *Un elefante ocupa mucho espacio*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Bornemann, E. (1975). *Un elefante ocupa mucho espacio*. Buenos Aires, Argentina: Librería Fausto.
- Brandariz, G. (1998). *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Dussel, I. (2011). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En A. Artopoulos, *La sociedad de las cuatro pantallas. Una mirada latinoamericana*, Barcelona, España: Ariel-Fundación Telefónica.
- Eagleton, T. (2017). *Cultura*. Barcelona, España: Taurus.



- Espinoza, L. (2016). *Arquitectura educativa y políticas públicas en Santa Fe (2007-2011). Producción y comunicación de la arquitectura en el Estado*. Rosario, Argentina: UNR Editora. Disponible en: https://fapyd.unr.edu.ar/categoria_publicacion/coleccion-tesis-doctorales/
- Foster, H. (2013). *El complejo arte-arquitectura*. Madrid, España: Turner.
- Gizzarelli, M. H. (1985). La pequeña utopía urbana. *Summarios*, 91/92.
- Han, B-Ch. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona, España: Herder.
- Han, B-Ch. (2014). *En el enjambre*. Barcelona, España: Herder.
- Koolhaas, R. (2007). *Espacio basura*. Barcelona, España: Gustavo Gili.

FUENTES

- *Primer Centenario de la Independencia Argentina*, 1816-9 de julio-1916.
- Municipalidad de Santa Fe (2019). *Obras de arquitectura. Santa Fe 2011-2019*.

Lucía Espinoza. Arquitecta (FADU, UNL), Magíster en Historia de la Arquitectura y el Urbanismo Latinoamericanos (FAU, UNT) y Doctora en Arquitectura (FAPyD, UNR). Profesora Titular de Teoría y Crítica y Adjunta de Historia I (UNL). Directora del Instituto de Teoría e Historia Urbano-Arquitectónica de la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo, UNL. Autora de los libros: *Arquitectura educativa y políticas públicas en Santa Fe (2007-2011)*; *Producción y comunicación de la arquitectura en el Estado*. Colección Tesis Doctorales FAPyD-UNR, 6, Rosario: A&P-UNR Editora, 2016; y *Arquitectura Escolar y Estado moderno. Santa Fe 1900-1943*. Colección Polis Científica, Santa Fe, Ed. UNL, 2005.

ORCID: 0000-0003-4870-9871

espinoza@fadu.unl.edu.ar

»

Chiurazzi, T. (2020). Para una arqueología del dispositivo escolar. *A&P Continuidad*, 7(13), 142-147. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.291>



Para una arqueología del dispositivo escolar

Teresa Chiurazzi

Recibido: 13 de agosto de 2020

Aceptado: 22 de octubre de 2020

Español

A partir del recorrido histórico en el cual se definieron las características y dimensiones del dispositivo escolar entre los siglos XIX y XX se propone una serie de ejemplos para verificar el modo en que esas definiciones inciden en la experiencia del habitar. Para ello se apela a casos de la arquitectura en general y de la destinada a lo escolar en particular.

El artículo intenta establecer las relaciones entre el tiempo de vida (y sobrevida) de los edificios, de las normas (su emisión y su vigencia) y de las acciones (en el sentido de lo común: lo institucional, lo pedagógico, lo educativo, lo social, lo colectivo). Asimismo, propone como hipótesis que las dificultades mayores para pensar otro modo de habitar la escuela se originan en las normas y en las acciones más que en la contundencia del dispositivo material (los edificios y sus áreas exteriores), el cual ha demostrado a lo largo de la historia una notable capacidad de adecuación. Y para finalizar, define la tarea de revisar las normas y multiplicar los modos de alojar las acciones con dos objetivos de incidencia arquitectónica: recuperar el parque escolar (longevo y reciente) y, en la coyuntura de la pandemia, volver a habitar la escuela.

Palabras clave: dispositivo escolar, normas, indicadores de superficie, indicadores de volumen, cualidades espaciales.

English

Taking as the starting point the historical period in which the characteristics and dimensions of the school device were defined, i.e., between the 19th and 20th centuries, a series of examples is proposed to verify the way in which these definitions affect the experience of inhabiting. In order to do so, general architectural cases and those dealing with school design are addressed.

The article attempts to establish the relationship between the useful lifespan (and the survival) of buildings, norms (their emission and validation) and actions (institutional, pedagogical, educational, social, and collective ones). Furthermore, it poses as a hypothesis that the greatest difficulties when thinking about another way of inhabiting schools are originated in the norms and actions rather than in the forcefulness of the material device (the buildings and their outdoor areas) which has shown a remarkable adaptability capacity throughout history. Finally, it defines the task of reviewing the norms and multiplying the ways of hosting the actions taking into account two objectives of architectural incidence: the recovery of the (long-lived and recent) school campus and the return to school inhabiting in the context of the pandemic.

Key words: school device, norms, surface indicators, volume indicators, spatial qualities.

» Introducción

Ante la necesidad de construir nuevas iglesias para sustituir las destruidas en Europa durante la Segunda Guerra Mundial, el padre Marie-Alain Couturier¹ sostuvo con nombres propios su propuesta: “para que renazca un arte sacro, lo ideal sería tener genios que también fueran santos. Pero en las circunstancias presentes, si esos hombres no existen creemos que, a fin de provocar ese renacimiento, esa resurrección, es más sabio buscar genios sin fe que creyentes sin talento” (Couturier citado en Berger, 2015, p. 16).

Esta frase habilita un modo de desconfianza sobre la especialidad, desconfianza que surge de (algunos de los resultados de) la especialidad misma. Sobre esa desconfianza se deslizan mi práctica y mis reflexiones teóricas. Desconfianza sobre las normas y sus indicadores, los módulos y la repetición, las obras de autor y las obsesiones tipológicas.

Confianza en las obras de arquitectura y en los proyectos pedagógicos alternativos que en coincidencia o soledad han alojado, alojan o sobreviven en experiencias singulares. Tal vez la tensión entre esa desconfianza y esa confianza sea otro de los modos de pensar la escuela en el sentido de construcción material del dispositivo escolar.

Vale la pena entonces reflexionar en torno al origen, esto es dónde y cuándo se formularon los soportes teóricos para la definición espacial. Asimismo, conviene describir los indicadores cuantitativos y cualidades de las configuraciones en la escuela. En tercer término, y atendiendo a la variable temporal, resulta interesante discurrir sobre la vida (y supervivencia) de los edificios, las normas (su emisión y su vigencia) y las acciones (en el sentido de lo común: lo institucional, lo pedagógico, lo educativo, lo social, lo colectivo).

» Origen

En 1613 el portugués Juan Cardoso Pardo de 22 años se presentó ante el Cabildo de Buenos Aires para ofrecerse a enseñar. Entre las condiciones que exigía para llevar adelante su trabajo de maestro precisaba que sus alumnos no fueran menos de treinta y “lo que en esta pido en mi favor que es que primero y ante todas cosas se me ha de dar el aposento que está junto al edificio del Cabildo, de balde, y se ha de hacer una ventana para que tenga más claridad” (Cordero, 1986, p. 60).

En 1849, en *Educación Popular* Sarmiento escribe en el capítulo VI titulado “Escuelas públicas”: “Antes de pensar establecer sistema alguno de enseñanza, debe existir un local de una forma adecuada” (1849/2011, p. 221). Su descripción abarca desde el acondicionamiento térmico y los sistemas de ventilación hasta el equipamiento. Me detendré en los indicadores (de superficie y volumen)

para que pueda enseñarse con comodidad a 56 niños, con espacio y cantidad de aire suficiente, las dimensiones de la casa deben ser de 38 ft de largo (11.58 m), 25 ft de ancho (7.62 m) y 10 ft de alto (3.05) por la parte interior [...]2. Otro sistema establece esta proporción para 80 niños, 58 ft de largo (17.68 m) y 35 ft de ancho (10.67 m) sin incluir en ella un pórtico que debe servir de entrada” (Sarmiento, 1849/2011, p. 226).

Teniendo en cuenta lo anterior, si para 56 niños corresponden 88.24 m² esto significa 1.575 m² y 4.80 m³ por niño. Para 80 niños corresponden 188.593 m², es decir, 2.35 m² y 7.17 m³ por niño. Algunos años antes de *Educación Popular*, en 1819 Bell y Lancaster en sus *Lecciones de enseñanza mutua* determinan para 500 alumnos las siguientes dimensiones: 90 ft (27.43 m) x 30 ft (9.144 m), altura 18 a 20 ft (5.48 m / 6.10 m). Si para 500 niños la superficie corresponde a 250.82 m² significan 0.501 m² y entre 2.74 y 3.06 m³ por niño.

En el capítulo primero describen la silueta del recinto, sus proporciones (por lo menos el largo será dos veces el ancho), las ventanas en sus dimensiones y ubicaciones (elevadas 6 ft del suelo, por arriba o a lo menos por los dos lados), “agujeros” cerca del techo para renovar el aire impuro, y por supuesto la posición de la puerta para que el maestro pueda controlar a los discípulos al entrar y salir (Bell y Lancaster, 1819). Algunos años después de *Educación Popular*, en 1881, Joseph Baldwin en el capítulo IV de su libro *Dirección de las escuelas* determina que la sala de clase para 64 alumnos debe medir 28 ft (8.53 m) x 26 ft (7.92 m) x 13 ft (3.96 m). 67.60 m² para 64 niños, o sea 1.05 m² y 4.18 m³ por alumno. Y entre las condiciones a respetar menciona bajo el título “Belleza y utilidad” que “es productiva la hermosura del edificio [...]” y realiza una recomendación de carácter ge-

neral: “El arquitecto de escuelas podrá hacer algunos cambios en este plano, por razones de estética; pero no alterará nada en contra de lo esencial a los requisitos de la enseñanza” (Bell y Lancaster, 1819).

En esta recopilación arbitraria de textos significativos y documentos de la historia, imprescindibles para concebir una arqueología del dispositivo escolar, es evidente la simultaneidad de lo cuantitativo con las definiciones de la configuración espacial. Las primeras escuelas argentinas de los planes nacionales, provinciales y de la ciudad de Buenos Aires se han basado en algunas huellas de esos indicadores. En los albores del siglo XX, la influencia del higienismo sobre la salud infantil confluyó con los postulados de la arquitectura moderna. El aula ajustada en sus dimensiones para grupos menos numerosos, el énfasis puesto en las expansiones y las transiciones, la transparencia y la permeabilidad, la ventilación cruzada y la iluminación natural arrojaron los emblemáticos ejemplos de las escuelas al aire libre –y sus variantes– que se desplegaron a lo largo del mundo en la primera mitad del siglo XX.

En 1933 en la Trienal de Milán, el arquitecto Hans Scharoun describió a las aulas de su proyecto de Lünen como “viviendas escolares”. Tal vez esta idea haya sido la base de su explicitación en 1951 en las Darmstädter Gespräche. En dichas conferencias un grupo de arquitectos presentó una serie de construcciones maestras destinadas a edificios públicos. Sharoun expuso su proyecto para el Centro de enseñanza. El tema principal fue *Hombre y Espacio*. Del encuentro participaron, entre otros, Martin Heidegger y José Ortega y Gasset. La presentación de Sharoun se basó en el enfoque de una arquitectura que se adaptase a las personas y a los programas. Si bien inicialmente fue considerada demasiado subjetiva, generó un enfoque radical que influyó decisivamente sobre la reflexión y la producción archi-

tectónica de ese valioso periodo, fundamentos que resultan hoy un imperativo a recuperar.

El Congreso Internacional para los problemas de la construcción escolar celebrado en Suiza en 1953 fue uno de los más significativos de la serie de encuentros europeos en los cuales participaron políticos, maestros, arquitectos y médicos. Sus conclusiones determinaron una serie de características a cumplir en las escuelas, a saber: crear grupos escolares para hasta seiscientos a setecientos alumnos, agrupados en clases de no más de treinta alumnos. Para dimensionarlo se determinaron 2 m² y 6 m³ por alumno, tres a cinco renovaciones de aire, 150 a 200 luxes. Se impulsó a que el mayor número de clases se ubicaran en planta baja y con salida al exterior. Y se propusieron salas especiales de diversas dimensiones.

En 1962 el encuentro de la Unión Internacional de Arquitectos (UIA) se celebró en México y estuvo dedicado a la arquitectura escolar internacional. El Lic. Adolfo López Mateos, presidente del país anfitrión, en su discurso inaugural expresó:

Las nuevas escuelas que vamos a construir para los niños del campo mexicano responden a una promesa siempre vigente de la Revolución. Esperamos que las reciban los campesinos y maestros como la materialización de nuestro entrañable deseo de elevar, día a día, el nivel de vida del México rural a cuyo progreso estamos dedicando fervientemente nuestros esfuerzos (Comisión de Construcciones Escolares de la Unión Internacional de Arquitectos, 1962).

Es evidente cómo las reflexiones del siglo XX se sumaron a las dimensiones y descripciones del siglo XIX y, a modo de capas, se han superpuesto en los edificios y áreas exteriores destinados a la educación. Esas huellas per-

sisten pese a las intervenciones y adecuaciones significativas (favorables o perjudiciales) que impactaron en los conjuntos escolares. Por ejemplo: edificios para un solo sexo que pasaron a ser mixtos (en una primera lectura impactaba en los baños³), escuelas que en su origen fueron complementarias o de jornada simple y pasaron a ser de jornada extendida o completa (en una primera mirada se incorporaban los comedores), la aparición de aulas y talleres para computación, luego robótica (en muchos casos se sacrificaron algunos lugares para alojarlas).

En palabras de Alberto Petrino (2020), en nuestro país entre 1880 y 1946 se construyeron mil seiscientos treinta y seis escuelas y entre 1946 y 1952 cuatro mil novecientas en el marco de los planes quinquenales. En relación con el primer plan quinquenal, en 1945, la Dirección Nacional de Arquitectura Escolar del Consejo Nacional de Educación (CNE) dentro del Ministerio de Obras Públicas (MOP) lanzó el Plan 1000, gracias al cual se realizaron prototipos (urbanos y rurales) que, contemplando el clima, la geografía y el impacto en sus entornos, se implantaron en terrenos generosos que incluyeron campos de juego y deporte. Concebidas como unidades de acción social, albergaban las actividades cívicas de la población. El objetivo era lograr un ambiente higiénico y alegre que actúe favorablemente en el espíritu del niño. Entre 2003 y 2015, el Programa Nacional 700 escuelas y los programas Más escuelas (I y II) sumaron a nuestro parque escolar 2400 escuelas cuyas premisas proyectuales se plasmaron en los Manuales realizados ad hoc. En Argentina el *Código Rector de Arquitectura Escolar* (CRAE) de 1972 y el documento *Criterios y Normativas Básicas de Arquitectura Escolar* (CNBAE) de 1998 constituyen las últimas dos herramientas de alcance nacional. En el CRAE es significativa la recopilación de antecedentes utilizados, lo abarcativo en cuanto a países y

	CRAE			CyNAE
	1. Criterios de arquitectura escolar	2. Bases para la normatización de de arq. escolar	3. Normas básicas para la habilitación de edificios escolares	
PREESCOLAR	20 alumnos	25 alumnos		20, 24, 28 alumnos
	2,45 m²/alumno	2,00 m²/alumno	1 m²/alumno	1,60 m²/alumno
ELEMENTAL	30 alumnos	30 alumnos		
	1,55 m²/alumno	1,66 m²/alumno	1 m²/alumno	
EGB 1 Y 2				36 alumnos
				1,50 m²/alumno
INTERMEDIO	35 alumnos	35 alumnos		
	1,45 m²/alumno	1,50 m²/alumno	1 m²/alumno	
EGB 1 Y 2				36 alumnos
				1,50 m²/alumno
INTERMEDIO	35 alumnos	40 alumnos		
	1,45 m²/alumno	1,25 m²/alumno	1 m²/alumno	
EGB 1 Y 2				40 alumnos
				1,40 m²/alumno

CRAE: Código Rector de Arquitectura Escolar. DINA 1972

CyNAE: Criterios y Normativas de arquitectura escolar. 1998 Ministerio de Educación. Dirección de Infraestructura.

Figura 1. Comparación entre CRAE y el documento CNBAE. Elaboración de la autora.

autores, la inclusión del terreno como señal de preocupación de la implantación y el contexto, los m² totales y parciales y la distinción entre *mínimo* y *adecuado*.

El CRAE realiza un aumento de alumnos y una reducción de m² por alumno según el nivel educativo, cuyo resultado arroja un módulo (casi) único de 49 m², 49.50 m² y 50.75 m² (preescolar, elemental e intermedio y medio respectivamente). Con dicho módulo, una serie de operaciones basadas en la repetición indiscriminada, la partición forzada (para de un módulo lograr dos baños o cuatro oficinas), la adición simplificadora (para con un módulo

y medio albergar un laboratorio o con dos una biblioteca) y la disciplinada alineación han pretendido dar respuesta a los complejos programas escolares.

De la comparación entre el CRAE y el documento CNBAE (Fig. 1) resulta llamativa la reducción de los aspectos obligatorios (capítulo VI) de los Criterios y Normativas de arquitectura escolar (CyNAE) transformando en recomendaciones muchos de los aspectos esenciales. Asimismo, se señala la reducción (en la mayoría de los niveles educativos) de m² versus los aumentos de alumnos (comparando la columna 1 del CRAE con la de CyNAE).



Figura 2. Acceso-Umbrales Colegio Ecos. Fuente: Archivo CHD Arquitectos | Figura 3. Sala Jardín de Infantes Hospital Piñero. Proyecto realizado desde la DGIMyE del GCABA. Fuente: Archivo CHD Arquitectos. Fotografía: Alejandro Leveratto | Figura 4. Áreas exteriores Colegio San Marcos. Fuente: Archivo CHD Arquitectos.

» Habitar

Nunca me pregunté cuántos m² tienen las unidades de habitación de Marsella, ni las alturas (variables) del hall del Teatro General San Martín de Buenos Aires, ni cuántas piezas componen el umbral del Molino de Santa Fe. La cualidad ha determinado la experiencia de habitarlos, conocerlos y recorrerlos. Sin duda poseen unas definidas dimensiones lineales, unas superficies precisas y unos volúmenes determinados por sus creadores. Y gracias a la relación que entre sí establecen esos valores, esos lugares poseen unas características o escalas singulares. En las unidades de habitación llama la atención la ventilación cruzada, la cantidad de horas de sol garantizado, la ecuánime relación entre lo privado y lo común. En el Teatro General San Martín sorprende el modo en que la insinuación de la contra forma anticipa los recintos alojados. Nunca había reparado hasta ahora en que son trece las bóvedas cáscara de Amancio Williams las que conforman ese privilegiado porche de acceso a la Fábrica Cultural. Nunca me pregunté cuántos m² tienen las aulas del Normal 2 Dardo Rocha⁴ de La Plata, ni las alturas (variables) del gran techo de la Manuel Belgrano de Córdoba, ni cuántas aulas tiene la escuela al aire libre de Amsterdam. La cualidad ha determinado la experiencia de habitarlos, conocerlos y recorrerlos. Sin duda poseen unas definidas dimensiones lineales, unas superficies precisas y unos volúmenes determinados

por sus creadores. Y gracias a la relación que entre sí establecen esos valores, esos lugares poseen unas características o escalas singulares. En la Manuel Belgrano conmueven la espacialidad, el color integrado del hormigón, la rampa como expresión de la *promenade architecturale* y en términos escolares del trayecto y el aprendizaje. En Ámsterdam sorprenden las terrazas calefaccionadas para cuidar y curar a los niños de los años 30. Empleando las palabras de Martin Heidegger podemos afirmar que “la referencia del hombre a los lugares y a través de los lugares a los espacios reside en el habitar. La relación del hombre y espacio no es otra cosa que el habitar pensado en su esencia” (1951/1997, p. 47).

» Tiempo

En la escuela es frecuente hablar del tiempo-espacio; ambos regulan, recortan, ordenan y también rigidizan las acciones. Esa trilogía (tiempo, espacio, acciones) escolariza cada acontecimiento eventual o programado. Acontecimientos que ocurren de ese modo allí dentro de esas fronteras (Figuras 2, 3 y 4).

Los edificios (en muchos casos y de diversos destinos) ostentan, en sus diferentes estados de antigüedad, vigencia y/o conservación, su capacidad longeva. Esa longevidad en muchas escuelas implica un desfase temporal significativo entre las fechas en que han sido construidas y/o intervenidas y los modos de habitar actuales.

Las normas se constituyen como herramientas ideológicas, por ello sus contenidos (y aplicación) no son neutros y están sujetos a otras condiciones. Las escuelas como dispositivo material han sido construidas y/o adecuadas (en muchos casos y a causa de su longevidad) con normas (de origen o posteriores) que han perdido su vigencia legal. Normas pasibles de reemplazarse, olvidarse, alterarse, desconocerse o incumplirse, pese a lo cual dejan huellas más o menos perceptibles. Es frecuente que el tipo de restricciones que imponen generen mecanismo para la evasión o la simulación de su cumplimiento. En muchos casos las normas desplazan *el cuidado* en nombre de la construcción de la seguridad y de ese modo fabrican la obligación de permanecer alerta y contemplar el presente bajo un prisma amenazante. A esa seguridad elevada a razón de Estado, se le suma desde marzo 2020 la seguridad sanitaria.

Las acciones surgidas desde los orígenes y las motivadas por cambios curriculares, decisiones hegemónicas o experiencias subterráneas, se instalan y apropian de los espacios de la escuela en general con carácter excluyente. Esas acciones acontecen aun, en muchos casos, sin que los espacios resulten adecuados, resistidos por ellos o resistiéndose a ellos.

Marzo 2020 no solo significa la interrupción inesperada e inimaginable de la escuela; significa la puesta en cuestión de sus normas (de origen y actuales) y de los modos en que se

han fijados las acciones. Indicadores de cantidades despojados de cualquier condición espacial, que ya se tornaban restrictivas a la hora de proyectar, ahora lo hacen a la hora de rehabetar y en algunos casos pretenden transformar a la escuela en inhabitable. Acciones estigmatizadas anclan disposiciones fijas de los cuerpos en los espacios. Resultan en este sentido pertinentes tempranas reflexiones de Michel Serres al afirmar que “frente a estas mutaciones es probable que convenga inventar novedades inimaginables, fuera de los marcos caducos que siguen formateando nuestras conductas, nuestros medios de comunicación, nuestros proyectos sumergidos en la sociedad del espectáculo” (2013, p. 32).

Es notable que las dificultades mayores para pensar otro modo de habitar la escuela se originen en las normas y en las acciones más que en la contundencia del dispositivo material (los edificios y sus áreas exteriores). Es evidente la necesidad de recuperar arquitectónicamente el parque escolar (longevo y reciente) para ello resulta imprescindible revisar las normas y multiplicar los modos de alojar las acciones. Solo así podremos volver a habitar las escuelas. ●

3 - Actualmente estamos proyectando y construyendo baños sin identificación para escuelas secundarias y antecámaras comunes para escuelas primarias.

4 - Fue proyectado por la Oficina de Arquitectura de la Dirección General de Escuelas. Inaugurado en 1890 e intervenido desfavorablemente en la década de 1960.

5 - En el Normal 2 lamenté las alteraciones indiscriminadas. Esa fue mi escuela secundaria y recuerdo al inicio de mi 2° año el impacto que me produjo la inadecuada ocupación del patio, antes arbolado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baldwin, J. (1881). *Dirección de las escuelas*. Nueva York, USA: D Appleton y Cía.
- Bell, A. y Lancaster, J. (1819). *Lecciones de enseñanza mutua según los métodos combinados*. Valencia, España: Manuel Muñoz y Cía.
- Berger, J. (2015). *Cuatro horizontes. Una visita a la capilla de Ronchamp de Le Corbusier*. Barcelona, España: Gustavo Gilli.
- Comisión de Construcciones Escolares de la Unión Internacional de Arquitectos (1962). *Documentos del encuentro Arquitectura Escolar Internacional*. Ciudad de México, México.

· Cordero, H. A. (1986). *El primitivo Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Plus ultra.

· Dirección Nacional de Arquitectura Educativa (1972). *Código Rector de Arquitectura Escolar*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Administración del Ministerio de Cultura y Educación.

· Heidegger, M. (1997). *Construir Habitar Pensar*. Córdoba, Argentina: Alción Editora (Trabajo original publicado en 1951).

· Ministerio de Educación. Dirección de Infraestructura. (1998). *Criterio y Normativas Básicas de arquitectura escolar*. Buenos Aires, Argentina.

· Petrina, A. (2020, agosto). *Patrimonio Arquitectónico*. Curso organizado por la Comisión Nacional de Monumentos, de Lugares y de Bienes Históricos, Buenos Aires, Argentina. Clase 19: Curso Patrimonio Arquitectónico Argentino (Video). Recuperado de: <https://youtu.be/EuWql8X8XI0>.

· Sarmiento, D. F. (2011). *Educación Popular*. Buenos Aires, Argentina: UNIPe (Trabajo original publicado en 1849).

· Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.



Teresa Chiurazzi. Arquitecta (UNLP), es cotitular de CHD arquitectos. Ha participado en áreas de arquitectura escolar del Ministerio de Educación de la Nación (2003-2007) y en la Secretaría de Educación del GCABA (2002-2003). Es profesora en la Carrera de Especialización de Arquitectura para la Educación (FADU, UNL) y en el Postítulo Docente Especialización Superior: El Juego en Contextos Educativos (GCABA). Fue profesora de la Escuela de Arquitectura y Estudios Urbanos de la Universidad Torcuato Di Tella entre 2008 y 2010. Actualmente integra el Consejo Asesor para la planificación del regreso presencial a las aulas del Ministerio de Educación de la Nación.

teresa@chdarquitectos.com.ar

NOTAS

1 - El padre Couturier (1897-1954) promovió la inclusión de artistas en el programa de reconstrucción de las nuevas iglesias, entre ellos Henri Matisse, Fernand Leger, Jacques Lipchitz, George Rouault y Le Corbusier.

2 - Estas dimensiones se asemejan a las de las aulas de la escuela del arquitecto Richard Neutra en Corona Bell School de 1935 (11,60 x 7,30), ejemplo emblemático de la arquitectura del siglo XX.



Obra:

Escuela N° 116 "Santiago del Estero"

Ficha técnica:

Año de proyecto: 1953

Finalización: 1956

Ubicación: Avenida de los Trabajadores N° 1129

Parque Alem, Rosario, Santa Fe, Argentina.

Proyecto: Ministerio de Obras Públicas. Dirección Nacional de Arquitectura

Equipo de trabajo

Arq. Gustavo Sapiña (Coordinación)

Arq. Lara Pendino (Dibujos)

Maria Laura Valerio (Dibujos)

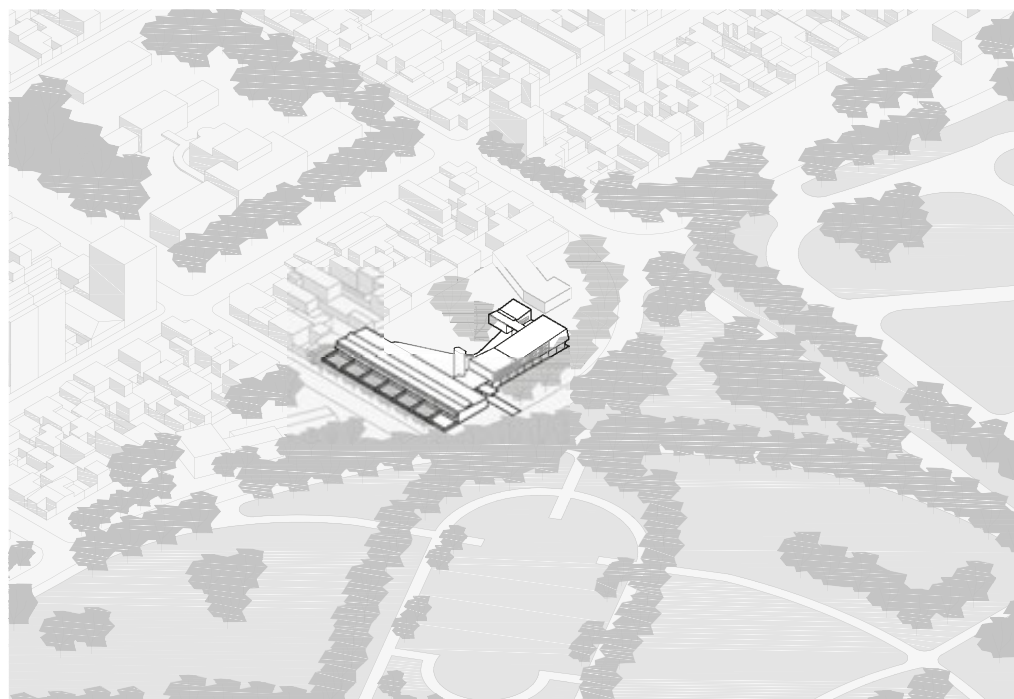
Arq. Walter Gustavo Salcedo (Fotografías)

Agradecimientos:

Carina Alejandra Bilicich, Directora de la Esc. N° 116

Arq. Cecilia Pereyra Mussi, Área Técnica del Fondo de Asistencia Educativa.

Arq. Sebastián De Zan, Líder CeDIAP- Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública. Agencia de Administración de Bienes del Estado.



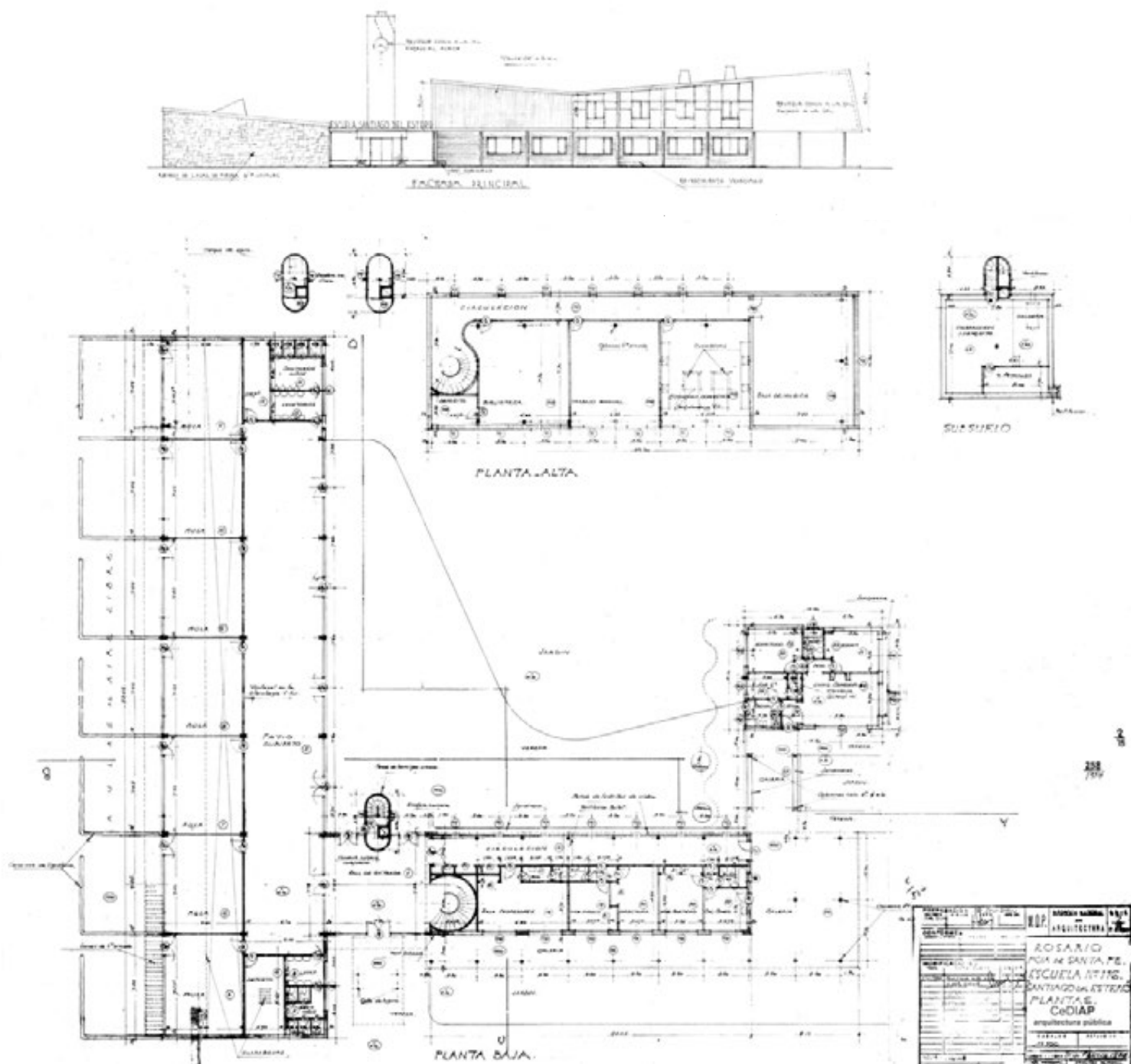
Arriba izq. ubicación de la obra en la planta urbana actual. | Arriba: vista axonométrica de la obra y su entorno urbano actual.



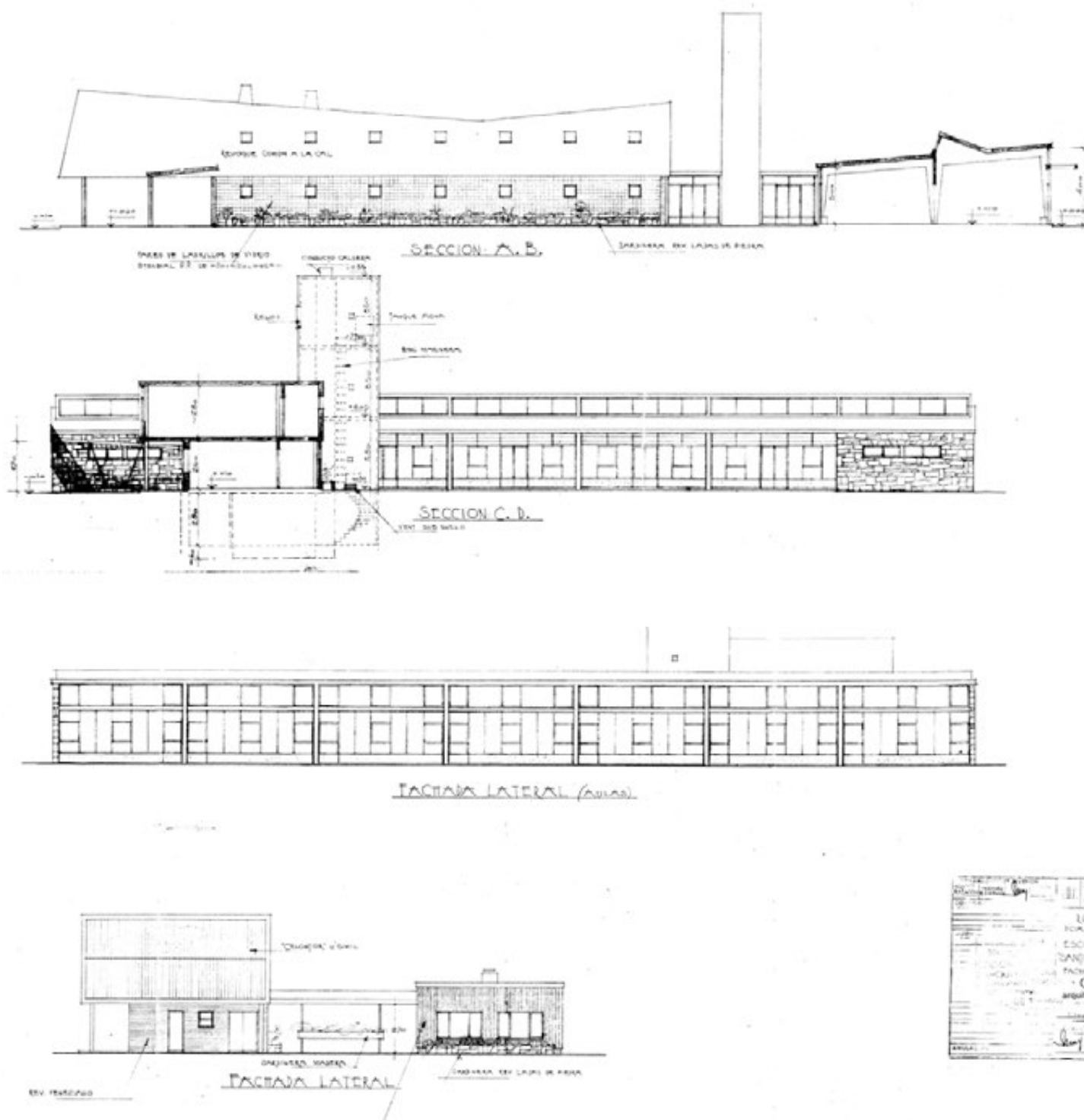
Vista desde el jardín hacia la galería y talleres.



Vista desde el patio interior hacia las aulas e ingreso.

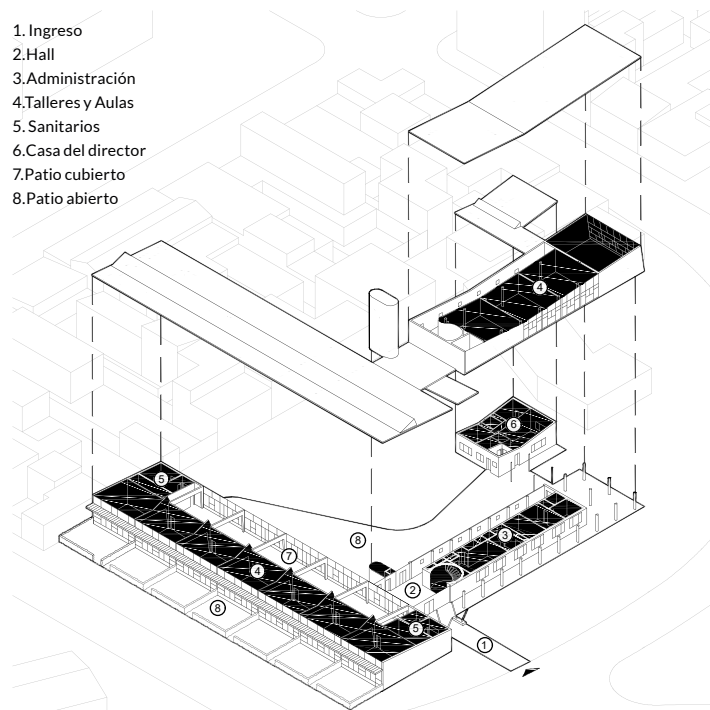


Fachada norte, ingreso. | Plantas generales. Fuente: Documento perteneciente al archivo del Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública –CeDIAP- del CDI del Ministerio de Hacienda y Finanzas Públicas.

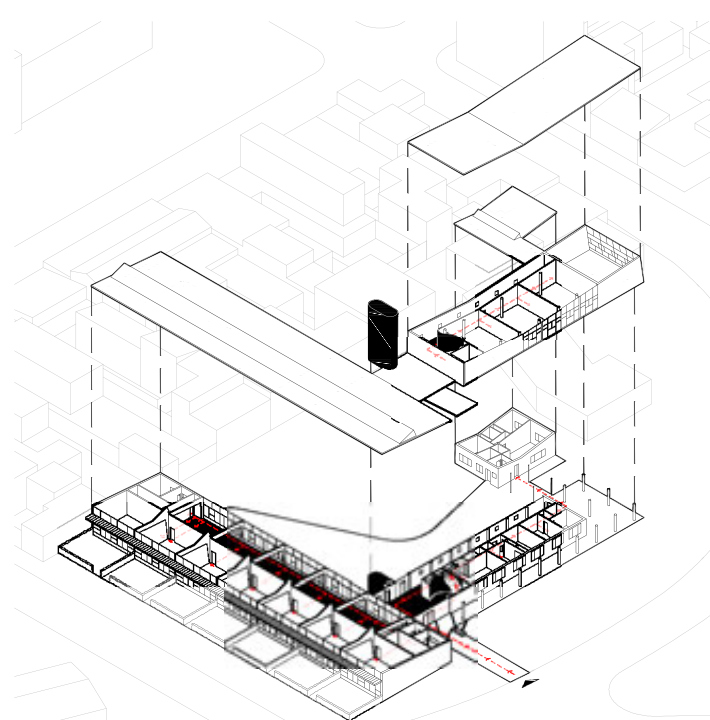


Vistas y Cortes. Fuente: Documento perteneciente al archivo del Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública -CeDIAP- del CDI del Ministerio de Hacienda y Finanzas Públicas.

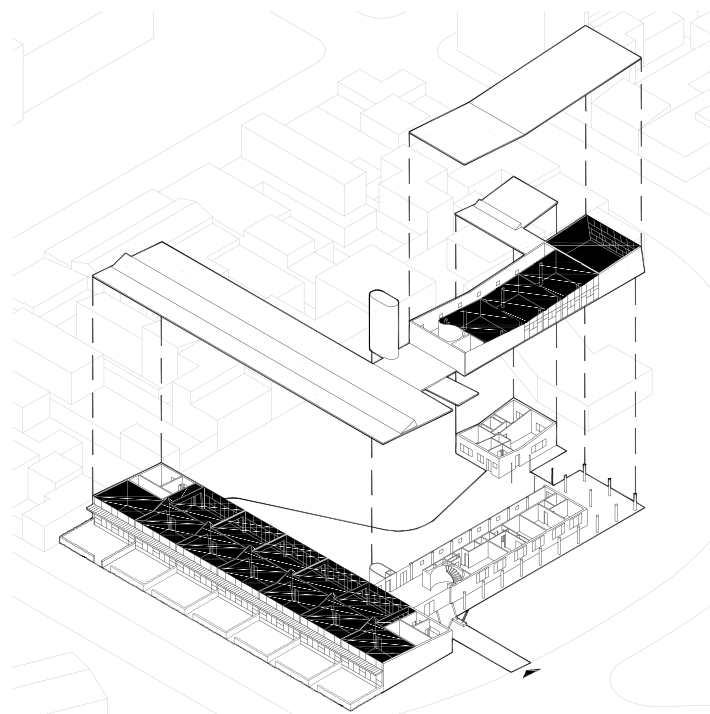
1. Ingreso
2. Hall
3. Administración
4. Talleres y Aulas
5. Sanitarios
6. Casa del director
7. Patio cubierto
8. Patio abierto



Distribución programática.

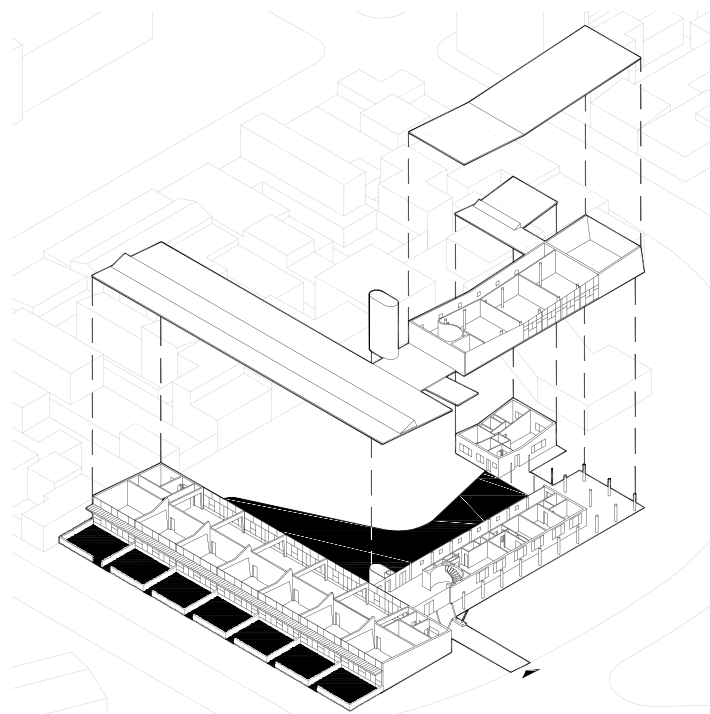


Circulaciones y Accesos.

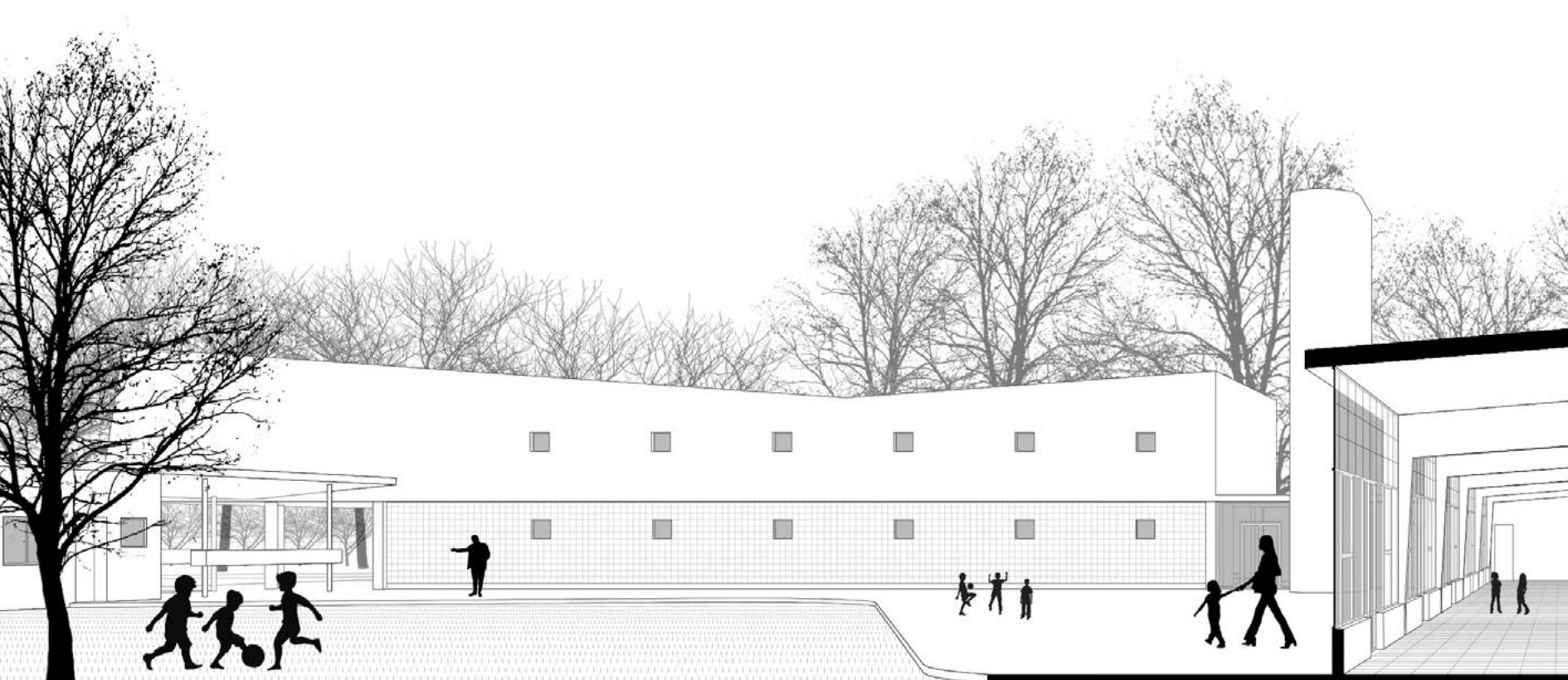


Aulario y galería / Espacios de enseñanza interiores.

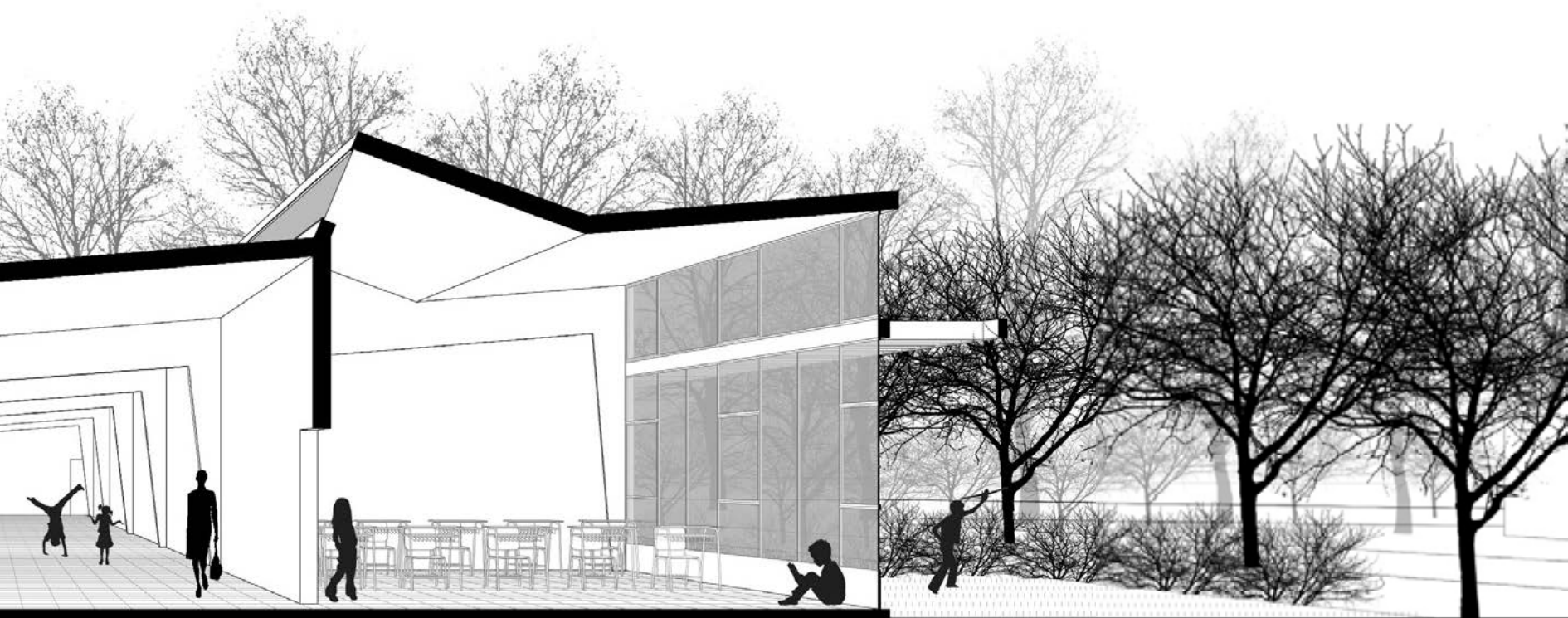
Esquemas analíticos de la intervención.



Patios / Espacios de enseñanza exteriores.



Corte perspectivado sector aulas y patio.





Vista hacia el hall de ingreso.



Vista desde el patio cubierto hacia las aulas.



Vista hacia fachada oeste.



Vista hacia fachada Norte- ingreso.

Normas para la publicación en A&P Continuidad

» Definición de la revista

A&P Continuidad realiza dos convocatorias anuales para recibir artículos. Los mismos se procesan a medida que se postulan, considerando la fecha límite de recepción indicada en la convocatoria.

Este proyecto editorial está dirigido a toda la comunidad universitaria. El punto focal de la revista es el Proyecto de Arquitectura, dado su rol fundamental en la formación integral de la comunidad a la que se dirige esta publicación. Editada en formato papel y digital, se organiza a partir de números temáticos estructurados alrededor de las reflexiones realizadas por maestros modernos y contemporáneos, con el fin de compartir un punto de inicio común para las reflexiones, conversaciones y ensayos de especialistas. Asimismo, propicia el envío de material específico integrado por artículos originales e inéditos que conforman el dossier temático.

El idioma principal es el español. Sin embargo, se aceptan contribuciones en italiano, inglés, portugués y francés como lenguas originales de redacción para ampliar la difusión de los contenidos de la publicación entre diversas comunidades académicas. En esos casos deben enviarse las versiones originales del texto acompañadas por las traducciones en español de los mismos. La versión en el idioma original de autor se publica en la versión on line de la revista mientras que la versión en español es publicada en ambos formatos.

» Documento Modelo para la preparación de artículos y Guía Básica

A los fines de facilitar el proceso editorial en sus distintas fases, los artículos deben enviarse reemplazando o completando los campos del Documento Modelo, cuyo formato general se ajusta a lo exigido en estas Normas para autores (fuente, márgenes, espaciado, etc.). Recuerde que *no serán admitidos otros formatos o tipos de archivo* y que *todos los campos son obligatorios*, salvo en el caso de que se indique lo contrario. Para mayor información sobre cómo completar cada campo puede remitirse a la Guía Básica o a las Normas para autores completas que aquí se detallan. Tanto el Documento Modelo como la Guía Básica se encuentran disponibles en: <https://www.ayp.fapyd.unr.edu.ar/index.php/ayp/about>

» Tipos de artículos

Los artículos postulados deben ser productos de investigación, originales e inéditos (no deben haber sido publicados ni estar en proceso de evaluación). Sin ser obligatorio se propone usar el formato YMYD (Introducción, Materiales y Métodos, Resultados y Discusión). Como punto de referencia se pueden tomar las siguientes tipologías y definiciones del Índice Bibliográfico Publindex (2010):

• **Artículo de revisión:** documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta

de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

• **Artículo de investigación científica y tecnológica:** documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

• **Artículo de reflexión:** documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

» Título y autores

El título debe ser conciso e informativo, en lo posible no superar las 15 palabras. En caso de utilizar un subtítulo debe entenderse como complemento del título o indicar las subdivisiones del texto. *El título del artículo debe enviarse en idioma español e inglés.*

Los autores (máximo 2) deben proporcionar apellidos y nombres completos o según modelo de citación adoptado por el autor para la normalización de los nombres del investigador (ORCID).

ORCID proporciona un identificador digital persistente para que las personas lo usen con su nombre al participar en actividades de investigación, estudio e innovación. Proporciona herramientas abiertas que permiten conexiones transparentes y confiables entre los investigadores, sus contribuciones y afiliaciones. Por medio de la integración en flujos de trabajo de investigación, como la presentación de artículos y trabajos de investigación, ORCID acepta enlaces automatizados entre el investigador/docente y sus actividades profesionales, garantizando que su obra sea reconocida.

Para registrarse se debe acceder a <https://orcid.org/register> e ingresar su nombre completo, apellido y correo electrónico. Debe proponer una contraseña al sistema, declarar la configuración de privacidad de su cuenta y aceptar los términos de usos y condiciones. El sistema le devolverá un email para confirmar que es usted el que cargó los datos y le proporcionará su identificador. Todo el proceso de registro puede hacer en español.

Cada autor debe indicar su filiación institucional principal (por ejemplo, organismo o agencia de investigación y universidad a la que pertenece) y el país correspondiente; en el caso de no estar afiliado a ninguna institución debe indicar "Independiente" y el país.

El/los autores deberán redactar una breve nota biográfica (máximo 100 palabras) en la cual se detallen sus antecedentes académicos y/o profesionales principales, líneas de investigación y publicaciones más relevantes, si lo consideran pertinente. Si corresponde, se debe nombrar el grupo de investigación o el posgrado del que el artículo es resultado así como también el marco institucional en el cual se desarrolla el trabajo a publicar. Para esta nota biográfica el/los autores deberán enviar una foto personal y un e-mail de contacto para su publicación.

» Conflicto de intereses

En cualquier caso se debe informar sobre la existencia de vínculo comercial, financiero o particular con personas o instituciones que pudieran tener intereses relacionados con los trabajos que se publican en la revista.

» Normas éticas

La revista adhiere al Código de conducta y buenas prácticas establecido por el *Committee on Publication Ethics (COPE) (Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors y Code of Conduct for Journals Publishers)*. En cumplimiento de este código, la revista asegurará la calidad científica de las publicaciones y la adecuada respuesta a las necesidades de los lectores y los autores. El código va dirigido a todas las partes implicadas en el proceso editorial de la revista.

» Resumen y palabras clave

El resumen, *escrito en español e inglés*, debe sintetizar los objetivos del trabajo, la metodología empleada y las conclusiones principales destacando los aportes originales del mismo. *Debe contener entre 150 y 200 palabras*. Debe incluir *entre 3 y 5 palabras clave* (en español e inglés), que sirvan para clasificar temáticamente el artículo. Se recomienda utilizar palabras incluidas en el tesoro de UNESCO (disponible en <http://databases.unesco.org/thessp/>) o en la Red de Bibliotecas de Arquitectura de Buenos Aires Vitruvius (disponible en <http://vocabulary-server.com/vitruvio/>).

» Requisitos de presentación

· **Formato:** El archivo que se recibe debe tener formato de página A4 con márgenes de 2.54 cm. La fuente será Times New Roman 12 con interlineado sencillo y la alineación, justificada.

Los artículos podrán tener una *extensión mínima de 3.000 palabras y máxima de 6.000* incluyendo el texto principal, las notas y las referencias bibliográficas.

· **Imágenes, figuras y gráficos:** Las imágenes, *entre 8 y 10 por artículo*, deberán tener una *resolución de 300 dpi* en color (tamaño no menor a 13X18 cm). Los 300 dpi deben ser reales, sin forzar mediante programas de edición. *Las imágenes deberán enviarse incrustadas en el documento de texto –como referencia de ubicación– y también por separado, en formato jpg o tiff*. Si el diseño del texto lo requiriera el secretario de Redacción solicitará imágenes adicionales a los autores. Asimismo, se reserva el derecho de reducir la cantidad de imágenes previo acuerdo con el autor.

Tanto las figuras (gráficos, diagramas, ilustraciones, planos mapas o fotografías) como las tablas deben ir enumeradas y deben estar acompañadas de un título o leyenda explicativa que no exceda las 15 palabras y su procedencia.

Ej.:

Figura 1. Proceso de.... (Stahl y Klauer, 2008, p. 573).

La imagen debe referenciarse también en el texto del artículo, de forma abreviada y entre paréntesis.

Ej.:

El trabajo de composición se efectuaba por etapas, comenzando por un croquis ejecutado sobre papel cuadriculado en el cual se definían las superficies necesarias, los ejes internos de los muros y la combinación de cuerpos de los edificios (Fig. 2), para luego pasar al estudio detallado.

El autor es el responsable de adquirir los derechos o autorizaciones de reproducción de las imágenes o gráficos que hayan sido tomados de otras fuentes así como de entrevistas o material generado por colaboradores diferentes a los autores.

· **Secciones del texto:** Las secciones de texto deben encabezarse con subtítulos, no números. Los subtítulos de primer orden se indican en negrita y los de segundo orden en *bastardilla*. Solo en casos excepcionales se permitirá la utilización de subtítulos de tercer orden, los cuales se indicarán en caracteres normales.

· **Enfatización de términos:** Las palabras o expresiones que se quieren enfatizar, los títulos de libros, periódicos, películas, shows de TV van en *bastardilla*.

· **Uso de medidas:** Van con punto y no coma.

· **Nombres completos:** En el caso de citar nombres propios se deben mencionar en la primera oportunidad con sus nombres y apellidos completos. Luego solo con el apellido.

· **Uso de siglas:** En caso de emplear siglas, se debe proporcionar la equivalencia completa la primera vez que se menciona en el texto y encerrar la sigla entre paréntesis.

· **Citas:** Las citas cortas (menos de 40 palabras) deben incorporarse en el texto. Si la cita es mayor de 40 palabras debe ubicarse en un párrafo aparte con sangría continua sin comillas. Es aconsejable citar en el idioma original, si este difiere del idioma del artículo se agrega a continuación, entre corchetes, la traducción. La cita debe incorporar la referencia del autor (Apellido, año, p. n° de página). En ocasiones suele resultar apropiado colocar el nombre del autor fuera del paréntesis para que el discurso resulte más fluido.

» Cita en el texto

· **Un autor:** (Apellido, año, p. número de página)

Ej.

(Pérez, 2009, p. 23)

(Gutiérrez, 2008)

(Purcell, 1997, pp. 111-112)

Benjamin (1934) afirmó....

· **Dos autores:**

Ej.

Quantrín y Rosales (2015) afirman..... o (Quantrín y Rosales, 2015, p.15)

•**Tres a cinco autores:** Cuando se citan por primera vez se nombran todos los apellidos, luego solo el primero y se agrega et al.

Ej.

Machado, Rodríguez, Álvarez y Martínez (2005) aseguran que... / En otros experimentos los autores encontraron que... (Machado et al., 2005)

•**Autor corporativo o institucional con siglas o abreviaturas:** la primera citación se coloca el nombre completo del organismo y luego se puede utilizar la abreviatura.

Ej.

Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP, 2016) y luego OPEP (2016); Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) y luego OMS (2014).

•**Autor corporativo o institucional sin siglas o abreviaturas:**

Ej.

Instituto Cervantes (2012), (Instituto Cervantes, 2012).

•**Traducciones y reediciones:** Si se ha utilizado una edición que no es la original (traducción, reedición, etc.) se coloca en el cuerpo del texto: Apellido (año correspondiente a la primera edición/año correspondiente a la edición que se utiliza)

Ej.

Pérez (2000/2019)

•Cuando se desconoce la fecha de publicación, se cita el año de la traducción que se utiliza

Ej.

(Aristóteles, trad. 1976)

» Notas

Las notas pueden emplearse cuando se quiere ampliar un concepto o agregar un comentario sin que esto interrumpa la continuidad del discurso y solo deben emplearse en los casos en que sean estrictamente necesarias para la intelección del texto. No se utilizan notas para colocar la bibliografía. Los envíos a notas se indican en el texto por medio de un supraíndice. La sección que contiene las notas se ubica al final del manuscrito, antes de las referencias bibliográficas. No deben exceder las 40 palabras en caso contrario deberán incorporarse al texto.

» Referencias bibliográficas

Todas las citas, incluso las propias para no incurrir en autoplagio, deben responderse con una referencia bibliográfica. Por otro lado, no debe incluirse en la lista bibliográfica ninguna fuente que no aparezca referenciada en el texto. La lista bibliográfica se hace por orden alfabético de los apellidos de los autores.

•**Si es un autor:** Apellidos, Iniciales del nombre del autor. (Año de publicación). *Título del libro en cursiva*. Lugar de publicación: Editorial.

Ej.

Mankiw, N. G. (2014). *Macroeconomía*. Barcelona, España: Antoni Bosch.
Autor, A. A. (1997). *Título del libro en cursiva*. Recuperado de <http://www.xxxxxxx>
Autor, A. A. (2006). *Título del libro en cursiva*. doi:xxxxx

•**Si son dos autores:**

Ej.

Gentile P. y Dannone M. A. (2003). *La entropía*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

•**Si es una traducción:** Apellido, iniciales del nombre (año). *Título*. (iniciales del nombre y apellido, Trad.). Ciudad, país: Editorial (Trabajo original publicado en año de publicación del original).

Ej.

Laplace, P. S. (1951). *Ensayo de estética*. (F. W. Truscott, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1814).

•**Obra sin fecha:**

Ej.

Martínez Baca, F. (s. f.). *Los tatuajes*. Puebla, México: Tipografía de la Oficina del Timbre.

•**Varias obras de un mismo autor con un mismo año:**

Ej.

López, C. (1995a). *La política portuaria argentina del siglo XIX*. Córdoba, Argentina: Alcan.
López, C. (1995b). *Los anarquistas*. Buenos Aires, Argentina: Tonini.

•**Si es libro con editor o compilador:** Editor, A. A. (Ed.). (1986). *Título del libro*. Lugar de edición: Editorial.

Ej.

Wilber, K. (Ed.). (1997). *El paradigma holográfico*. Barcelona, España: Kairós.

•**Libro en versión electrónica:** Apellido, A. A. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www.xxxxxxx.xxx>

Ej.

De Jesús Domínguez, J. (1887). *La autonomía administrativa en Puerto Rico*. Recuperado de <http://memory.loc.gov/monitor/oct00/workplace.html>

•**Capítulo de libro:**

-Publicado en papel, con editor:

Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad, país: editorial.
Ej.

Flores, M. (2012). Legalidad, leyes y ciudadanía. En F. A. Zannoni (Ed.), *Estudios sobre derecho y ciudadanía en Argentina* (pp. 61-130). Córdoba, Argentina: EDIUNC.

-Sin editor:

McLuhan, M. (1988). Prólogo. En *La galaxia de Gutenberg: génesis del homotipograficus* (pp. 7-19). Barcelona, España: Galaxia de Gutenberg.

-Digital con DOI:

Albarracín, D. (2002). Cognition in persuasion: An analysis of information processing in response to persuasive communications. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 3, pp. 61-130). doi:10.1016/S0065-2601(02)80004-1

·**Tesis y tesinas:** Apellido, A. (Año). *Título de la tesis* (Tesina de licenciatura, tesis de maestría o doctoral). Nombre de la Institución, Lugar. Recuperado de <http://www.xxxxxxx>

Ej.

Santos, S. (2000). *Las normas de convivencia en la sociedad francesa del siglo XVIII* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Recuperado de <http://www.untref.edu.ar/5780/1/ECSRAP.F07.pdf>

·**Artículo impreso:** Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número si corresponde), páginas.

Ej.

Gastaldi, H. y Bruner, T. A. (1971). El verbo en infinitivo y su uso. *Lingüística aplicada*, 22(2), 101-113.

Daer, J. y Linden, I. H. (2008). La fiesta popular en México a partir del estudio de un caso. *Perífrasis*, 8(1), 73-82.

·**Artículo online:** Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen (número si corresponde), páginas. Recuperado de <http://www.xxxxxxx>

Ej.

Capuano, R. C., Stubrin, P. y Carloni, D. (1997). Estudio, prevención y diagnóstico de dengue. *Medicina*, 54, 337-343. Recuperado de http://www.trend-statement.org/asp/documents/statements/AJPH_Mar2004_Trendstatement.pdf

Sillick, T. J. y Schutte, N. S. (2006). Emotional intelligence and self-esteem mediate between perceived early parental love and adult happiness. *E-Journal of Applied Psychology*, 2(2), 38-48. Recuperado de <http://ojs.lib.swin.edu.au/index.php/ejap>

·**Artículo en prensa:**

Briscoe, R. (en prensa). Egocentric spatial representation in action and perception. *Philosophy and Phenomenological Research*. Recuperado de <http://cogprints.org/5780/1/ECSRAP.F07.pdf>

·**Periódico**

-Con autor: Apellido A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*, pp-pp.

Ej

Pérez, J. (2000, febrero 4). Incendio en la Patagonia. *La razón*, p. 23.

Silva, B. (2019, junio 26). Polémica por decisión judicial. *La capital*, pp. 23-28.

-Sin autor: Título de la nota. (Fecha). *Nombre del periódico*, p.

Ej.

Incendio en la Patagonia. (2000, agosto 7). *La razón*, p. 23.

-Online: Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*. Recuperado de

Ej.

Pérez, J. (2019, febrero 26). Incendio en la Patagonia. *Diario Veloz*. Recuperado de <http://m.diarioveloz.com/notas/48303-siguen-los-incendios-la-patagonia>

-Sin autor

Incendio en la Patagonia. (2016, diciembre 3). *Diario Veloz*. Recuperado de <http://m.diarioveloz.com/notas/48303-siguen-los-incendios-la-patagonia>

·**Simposio o conferencia en congreso:**

Autor, A. (Fecha). Título de la ponencia. En A. Apellido del presidente del congreso (Presidencia), *Título del simposio o congreso*. Simposio o conferencia llevado/a a cabo en el congreso Nombre de la organización, Lugar.

Ej.

Manrique, D. (Junio de 2011). Evolución en el estudio y conceptualización de la consciencia. En H. Castillo (Presidencia), *El psicoanálisis en Latinoamérica*. Simposio llevado a cabo en el XXXIII Congreso Iberoamericano de Psicología, Río Cuarto, Argentina.

·**Materiales de archivo**

Autor, A. A. (Año, mes día). Título del material. [Descripción del material]. Nombre de la colección (Número, Número de la caja, Número de Archivo, etc.). Nombre y lugar del repositorio. Este formato general puede ser modificado, si la colección lo requiere, con más o menos información específica.

- Carta de un repositorio

Ej.

Gómez, L. (1935, febrero 4). [Carta a Alfredo Varela]. Archivo Alfredo Varela (GEB serie 1.3, Caja 371, Carpeta 33), Córdoba, Argentina.

- Comunicaciones personales, emails, entrevistas informales, cartas personales, etc. Ej.

T. K. Lutes (comunicación personal, abril 18, 2001)

(V.-G. Nguyen, comunicación personal, septiembre 28, 1998)

Estas comunicaciones no deben ser incluidas en las referencias

- Leyes, decretos, resoluciones etc.

Ley, decreto, resolución, etc. número (Año de la publicación, mes y día). *Título de la ley, decreto, resolución, etc.* Publicación. Ciudad, País.

Ej.

Ley 163 (1959, diciembre 30). *Por la cual se dictan medidas sobre defensa y conservación del patrimonio histórico, artístico y monumentos públicos nacionales.*

Boletín oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina.

» Agradecimiento

Se deben reconocer todas las fuentes de financiación concedidas para cada estudio, indicando de forma concisa el organismo financiador y el código de identificación.

En los agradecimientos se menciona a las personas que habiendo colaborado en la elaboración del trabajo, no figuran en el apartado de autoría ni son responsables de la elaboración del manuscrito (Máximo 50 palabras).

Cualquier otra situación no contemplada se resolverá de acuerdo a las Normas APA (*American Psychological Association*) 6° edición.

» Licencias de uso, políticas de propiedad intelectual de la revista, permisos de publicación

Los trabajos publicados en *A&P Continuidad* están bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial- Compartir Igual (CC BY-NC-SA) que permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de una obra de modo no comercial, siempre y cuando se otorgue el crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.

Al ser una revista de acceso abierto garantiza el acceso inmediato e irrestricto a todo el contenido de su edición papel y digital de manera gratuita.

Los autores deben remitir, junto con el artículo, los datos respaldatorios de las investigaciones y realizar su depósito de acuerdo a la Ley 26.899/2013, Repositorios Institucionales de Acceso Abierto.

» Cada autor declara

1 - Ceder a *A&P Continuidad*, revista temática de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario, el derecho de la primera publicación del mismo, bajo la Licencia *Creative Commons* Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional;

2 - Certifica/n que es/son autor/es original/es del artículo y hace/n constar que el mismo es resultado de una investigación original y producto de su directa contribución intelectual;

3 - Ser propietario/s integral/es de los derechos patrimoniales sobre la obra por lo que pueden transferir sin limitaciones los derechos aquí cedidos, haciéndose responsable/s de cualquier litigio o reclamación relacionada con derechos de propiedad intelectual, exonerando de responsabilidad a la Universidad Nacional de Rosario;

4 - Deja/n constancia de que el artículo no está siendo postulado para su publicación en otra revista o medio editorial y se compromete/n a no postularlo en el futuro mientras se realiza el proceso de evaluación y publicación en caso de ser aceptado;

5 - En conocimiento de que *A&P Continuidad* es una publicación sin fines de lucro y de acceso abierto en su versión electrónica, que no remunera a los autores, otorgan la autorización para que el artículo sea difundido de forma electrónica e impresa o por otros medios magnéticos o fotográficos; sea depositado en el Repositorio Hipermedial de la Universidad Nacional de Rosario; y sea incorporado en las bases de datos que el editor considere adecuadas para su indización.

» Detección de plagio y publicación redundante

A&P Continuidad somete todos los artículos que recibe a la detección del plagio y/o autoplagio. En el caso de que este fuera detectado total o parcialmente (sin la citación correspondiente) el texto no comienza el proceso editorial establecido por la revista y se da curso inmediato a la notificación respectiva al autor. Tampoco serán admitidas publicaciones redundantes o duplicadas, ya sea total o parcialmente.

» Envío

Si el autor ya es un usuario registrado de *Open Journal System* (OJS) debe postular su artículo iniciando sesión. Si aún no es usuario de OJS debe registrarse para iniciar el proceso de envío de su artículo. En *A&P Continuidad* el envío, procesamiento y revisión de los textos no tiene costo alguno para el autor. El mismo debe comprobar que su envío coincida con la siguiente lista de comprobación:

1 - El envío es original y no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista.

2 - Los textos cumplen con todos los requisitos bibliográficos y de estilo indicados en las Normas para autoras/es.

3 - El título del artículo se encuentra en idioma español e inglés y no supera las 15 palabras. El resumen tiene entre 150 y 200 palabras y está acompañado de entre 3/5 palabras clave. Tanto el resumen como las palabras clave se encuentran en español e inglés.

4 - Se proporciona un perfil biográfico de cada autor, de no más de 100 palabras, acompañado de una fotografía personal, filiación institucional y país.

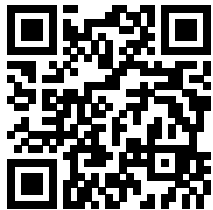
5 - Las imágenes para ilustrar el artículo (entre 8/10) se envían incrustadas en el texto principal y también en archivos separados, numeradas de acuerdo al orden sugerido de aparición en el artículo, en formato jpg o tiff. Calidad 300 dpi reales

o similar en tamaño 13x18. Cada imagen cuenta con su leyenda explicativa.

6 - Los autores conocen y aceptan cada una de las normas de comportamiento ético definidas en el Código de Conductas y Buenas Prácticas.

7 - Se adjunta el formulario de Cesión de Derechos completo y firmado por los autores.

8. Los autores remiten los datos respaldatorios de las investigaciones y realizan su depósito de acuerdo a la Ley 26.899/2013, Repositorios Institucionales de Acceso Abierto.



Utiliza este código para acceder
a todos los contenidos on line
A&P continuidad





