

Configuraciones espaciales en la escuela secundaria rural argentina. El caso de una escuela cordobesa

María Florencia Serra | IRICE CONICET UNR
mfserra12@gmail.com

Resumen

En este artículo analizamos las relaciones del espacio escolar con la arquitectura para la educación, las configuraciones espaciales y los procesos educativos en una escuela secundaria del medio rural. Focalizando en los actores, indagamos en la historia de desarrollo del conjunto escolar y analizamos usos, sentidos y experiencias que en el espacio escolar acontecen. Presentamos el caso de una escuela secundaria rural organizada en pluricurso, con albergue optativo mixto, ubicada en el Valle de Traslasierra (Córdoba - Argentina). Los procesos de apropiación y traducción del conjunto escolar son notas características de la identidad que cada escuela configura y pueden verse cristalizadas en lo espacial.

Palabras clave: configuraciones espaciales - espacio escolar - apropiación - educación rural - escuela secundaria

Spatial configurations in the Argentine rural secondary school. The case of a Cordoba school

Abstract

In this article we analyze the relationships between school space and architecture for education, spatial configurations and educational processes in a rural high school. Focusing on the actors, we investigate the development history of the school complex and we analyze uses, meanings and experiences that take place in the school space. We present the case of a rural high school organized in multi-course, with mixed optional shelter, located in the Valle de Traslasierra (Córdoba - Argentina). The processes of appropriation and translation of the school complex are characteristic notes of the identity that each school configures and can be seen crystallized in the spatial sphere.

Keywords: spatial configurations - school space - appropriation - rural education - high school

Introducción

En este artículo analizamos las relaciones del espacio escolar con la arquitectura para la educación, las configuraciones espaciales y los procesos educativos en una escuela secundaria del medio rural. Focalizando en los actores, indagamos en la historia de desarrollo del conjunto escolar¹ y analizamos usos, sentidos y experiencias que en el espacio escolar acontecen. Presentamos el caso de una escuela secundaria rural que se organiza bajo la propuesta del pluricurso y cuenta con albergue optativo mixto, ubicada en la zona del Valle de Traslasierra, provincia de Córdoba (Argentina)².

Las relaciones entre arquitectura escolar, configuraciones espaciales y procesos educativos adquieren matices particulares en cada medio y cobran sentidos propios según las características del territorio y la institución educativa. La cuestión del espacio escolar se puede explorar al analizar diferentes aspectos de la configuración espacial: la construcción del conjunto, las intervenciones arquitectónicas, las relaciones de los actores con los espacios, con el medio y el territorio; el diálogo que el conjunto escolar entabla con el paisaje, los modos de producción, la organización demográfica; las relaciones con la propuesta pedagógica, los usos, sentidos y experiencias que se despliegan; las traducciones y apropiaciones; etc.

Realizamos una investigación cualitativa con estudios *en casos* (Geertz, 1973). Coincidimos con Rockwell y Ezpeleta (1983, 2018) acerca de la necesidad de contemplar la escuela en tanto construcción social, recuperando cada versión local y particular en la que las singularidades de lo cotidiano abonan a la construcción permanente de una trama que necesita ser explorada, en tanto puede ser punto de inicio de nuevas propuestas pedagógicas y políticas. El trabajo de campo fue realizado durante los años 2019 y 2021. Tomamos herramientas de la etnografía orientadas al ámbito de la educación (Terigi, 2008; Castro, 2015): entrevistas; observaciones y registros de espacios; análisis de documentos (textos, planos y fotografías); recabando datos que son analizados en el presente artículo.

La apropiación, además de permitirnos nombrar esa forma en que los actores vuelven propio el espacio escolar, abona a nuestro abordaje metodológico, en tanto se vuelve uno de los modos de mirar, analizar y explorar la configuración de los espacios. Cuando nos preguntamos: ¿cómo mirar las relaciones entre educación, pedagogía y arquitectura en el espacio?, ¿cómo indagar en las prácticas que se despliegan en el espacio? Es la apropiación una vía oportuna.

Presentamos categorías y conceptos que acompañan nuestra investigación, y características de la educación secundaria rural. Luego analizamos el caso de una escuela cordobesa, deteniéndonos en la historia del edificio, y los usos, sentidos y experiencias en relación con la propuesta pedagógica.

Los diálogos que los actores establecen con el espacio escolar son singulares en cada institución. Los procesos de apropiación y traducción del conjunto escolar, las experiencias que se despliegan, los diferentes usos y

¹ Entendemos por conjunto escolar al «edificio y sus áreas exteriores, internas y externas al predio» (Chiurazzi, 2007: 46), la construcción edilicia, los vacíos, los sectores productivos, los patios, etc., las relaciones con el entorno, etc.

² Esta investigación forma parte de mi tesis doctoral en curso (2017 a la actualidad, directora Dra. Silvia Serra y codirectora Dra. Alejandra Castro), como becaria doctoral de CONICET, en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación, FFyH, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; y de las discusiones como integrante del Proyecto de Investigación CONSOLIDAR 2018-2021 (SeCyT, FFyH, UNC). «El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de) construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar».

sentidos que se le asignan, son notas características de la identidad que cada escuela configura y pueden verse cristalizadas en lo espacial.

Espacio escolar

La escuela moderna, con una pretensión de universalidad (*enseñar todo a todos* versa el ideal pansófico comeniano), se configura con base en una realidad colectiva (un docente enseñando a un numeroso grupo), simultánea (enseñar lo mismo, en un tiempo y un espacio compartido), graduada (con contenidos ordenados de lo más simple a lo más complejo y estudiantes agrupados por edades), con unos saberes a enseñar, un método y un sujeto (niño-alumno) al que hay que formar. La pedagogía moderna va a incorporar este y otros elementos y los va a organizar bajo lo que conocemos como la *forma escolar moderna*.

La escuela sucede, transcurre, acontece en un espacio compartido. La escuela es en un lugar³, «un edificio, un espacio delimitado: a la escuela hay que *ir*» (Trilla, 1999: 23), y las relaciones entre espacio y escuela merecen especial atención.

Escolano Benito (2000) plantea que la arquitectura escolar expresa intenciones, valores y discursos propios de una cultura. Es un tipo de escritura, un texto cargado de significaciones, una parte del programa pedagógico, en tanto «forma silenciosa de enseñanza» (Mesmin, 1967, en Escolano Benito, 2000).

La escuela es (en) un lugar, y las regulaciones en torno a este no son neutrales: «todas las pedagogías escolares crean un espacio funcional al cometido que pretenden» (Trilla, 1999: 23). Distinguimos en el trabajo de Escolano Benito (2000) dos registros desde los cuales pensar el espacio escolar: como *lugar o escenario*, refiriendo a la forma, el *taller*, la disposición de los elementos y los diseños arquitectónicos en los que se materializan los modelos pedagógicos de la modernidad (aspectos que influyen en el desenlace de la cotidianeidad) y como *representación o textualidad* (significaciones, reglas y normas que otorgan sentido). La escuela moderna encarna unos modos especiales de habitar el tiempo y el espacio.⁴

Tomando aportes de la pedagogía, la sociología, la geografía y la etnografía, Castro (2018), define al espacio escolar como «una dimensión sustantiva de las formas y las culturas escolares que necesita ser abordado en su complejidad y en las (des)articulaciones con procesos pedagógicos, sociales y culturales de las instituciones educativas y el contexto social» (Castro, 2018: 01). El espacio escolar involucra tanto lo físico (la materialidad de los edificios, su arquitectura), como «las ideas y los sentidos construidos por los sujetos en relación a los espacios y la espacialidad» (Castro, 2015: 7).

La fuerza del formato escolar moderno sobrevuela en una manera tradicional de entender el espacio escolar, que se sostiene a pesar de corrimientos o variaciones que algunas escuelas proponen. Aún en construcciones que no son encaradas desde el Estado, o en experiencias que

³ Aunque no nos detendremos en este artículo, resultan interesantes las discusiones que se despliegan sobre esta idea a partir de las medidas de aislamiento tomadas por la pandemia de COVID-19.

⁴ En relación a las denuncias acerca de una falsa neutralidad de lo espacial, resultan ineludibles los aportes que desde las ciencias sociales y a partir del giro espacial y las lecturas del espacio social, se han hecho. Entre otros, Lefebvre con su teoría sobre la producción social del espacio, puede significar «una analítica del espacio escolar que considera simultáneamente los discursos, las representaciones y prácticas del espacio como interrelacionados en la experiencia cotidiana de vivir en él» (Castro, Serra, 2021: 184).

se proponen alterar piezas de lo escolar, se conserva algo de un formato escolar espacial tradicional. O en sentido inverso, es posible señalar experiencias alternativas que suceden en edificios diseñados para prácticas escolares convencionales. Coincidimos con Silvia Serra (2017) cuando plantea que las preguntas en relación a los diálogos entre espacio y escolaridad, se han detenido en el modo en el cual las matrices de la escolaridad moderna (principalmente las espacio-temporales) se han plasmado en el espacio escolar, focalizando en una mirada sobre las regularidades y proyectos pedagógicos, más que en las experiencias que allí acontecen, las prácticas situadas, los procesos de apropiación de los sujetos, entre otras. Esta pedagoga reconoce que, si bien el espacio y la arquitectura constituyen una pedagogía silenciosa, «la relación entre arquitectura escolar y experiencia educativa no es lineal ni simple» (Serra, 2018: 40) y pueden señalarse interesantes casos en los que prácticas pedagógicas alternativas se desarrollan en espacios tradicionales. En investigaciones anteriores (Cabrera, *et al.*, 2014) encontramos experiencias innovadoras en edificios escolares tradicionales⁵, en las que, como sostiene Silvia Serra (2018), las experiencias acontecen más allá de los edificios: «los desconocen, los ningunean, se ordenan sobre principios que no los incluyen. Orden material y orden simbólico se desacoplan» (Serra, 2018: 40), ubicando allí la potencia que puede aparejar habitar los espacios, apropiarlos y traducirlos.

Consideramos que es en el espacio escolar donde las relaciones entre arquitectura y pedagogía merecen ser analizadas. Hablar en términos de *conjunto escolar* (Chiurazzi, 2007) permite entender el espacio escolar más allá (y más acá) de los muros y alojar en sí mismo el diálogo entre arquitectura y pedagogía. Proyectar escuelas es mucho más que proyectar edificios, la escuela rebalsa a su dimensión material. Decir *edificio* no alcanza porque la escuela sucede en el edificio, en sus áreas exteriores (internas y externas), en sus bordes (Chiurazzi, 2007). El conjunto escolar permite referirse a la institución en dos sentidos: por un lado, el referido al proyecto arquitectónico y las decisiones proyectuales, y por otro en relación a los usos que del conjunto escolar realicen los actores que lo habitan, la apropiación y traducción. En un trabajo anterior (Serra, 2017) planteamos que «en cada escuela, en sus construcciones y organización del espacio, pareciera cristalizarse la identidad del colectivo» (Serra, 2017: 04), tanto «en la historia de construcción como en algunas dinámicas de apropiación del espacio en el presente» (Serra, 2018: 313). En cada institución «se juega una relación de espacio-tiempo particular» (Serra, 2017: 4), dando cuenta de un trinomio que actúa en constante relación: «espacio, tiempo y usos» (Serra, 2017).

En este sentido, hablar de configuraciones espaciales permite considerar las relaciones con el espacio que contemplan y exceden lo arquitectónico, en tanto adquieren matices particulares según el contexto en el que se despliegan y los actores que intervienen. Sobre esto trabajamos en el siguiente apartado.

⁵ Colectivo de escuelas que adhieren a programas no graduados, ordenan sus grupos sin contemplar la idea de grado, y funcionan en edificios proyectados para escuelas graduadas. Muchas de estas escuelas logran prescindir de las paredes y esa organización, y desarrollar experiencias alternativas en ese espacio escolar que antecede a la experiencia. Ver Cabrera *et al.* (2014) y Serra, M. S. (2018).

Configuraciones espaciales y apropiación

La apropiación del espacio alude a las relaciones que se producen entre los actores y el espacio escolar. Entendida como «un proceso multi-direccional, relacional, colectivo y transformador» (Chartier, 1990 en Rockwell, [2011] 2018: 245), no implica solo hacer uso de los elementos de la cultura, sino también «transforma(r), reformula(r) y excede(r) lo que recibe» (Chartier, 1991 en Rockwell, [1997] 2018: 319). En la apropiación emerge la posibilidad de considerar usos plurales y entendimientos variados, en el marco de «una historia social de los usos (que no son necesariamente interpretaciones) de discursos y modelos» (Chartier, 1993 en Rockwell, 2004-05: 30).

Cada escuela «es producto de una permanente construcción social» (Ezpeleta y Rockwell, [1983] 2018: 60) en la que se juegan diferentes historias e intereses, es «historia acumulada, rearticulada. Es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente» (Ezpeleta y Rockwell, [1983] 2018: 62). Explorar en esos procesos permite conocerlos. Para Rockwell, los sujetos en las escuelas construyen formas de re-apropiarse la experiencia escolar, y desde allí es posible pensar las relaciones que establecen con los espacios, explorar en los intersticios del quehacer cotidiano y detenerse a mirar, «¿qué se observa y qué se escucha en esos espacios cotidianos dentro de las escuelas?» (Rockwell, [2011] 2018: 239). Nos interesa detenernos en la perspectiva de los estudios que reconocen intersecciones entre comportamientos particulares y prácticas sociales «sin presuponer soluciones universales» (Rockwell, 2004-2005: 28). Este planteo nos permite pensar en las tensiones que emergen entre los conceptos *formato escolar* y *apropiación*, en tanto puede ser posible hablar de formatos escolares y contemplar a su vez las traducciones, reinterpretaciones y transformaciones (apropiaciones) que de dichos formatos hacen los actores.

La apropiación de un espacio no es homogénea ni sin conflictos, es en un marco de disputas, contradicciones y asperezas entre: usos hegemónicos sobre otros que resisten o intentan ser una alternativa; usos paralelos o clandestinos frente a los que se presentan como institucionalizados, etc. En esta tensión entre formatos, ideas, posicionamientos, intereses, relaciones de poder y demás, se van configurando los espacios. De una imposición de un espacio a la apropiación que los actores realizan (hacerlo propio, volverlo propio), pueden darse procesos de resistencia, deseo, elección, participación, aceptación sin fisuras, etc.

La apropiación tiene que ver con las relaciones que los actores entablan con el espacio, y a su vez, mediante la apropiación es posible indagar en esas relaciones y procesos que se generan entre los actores y el espacio. En esta investigación, la apropiación es objeto y método a la vez. A partir de los procesos de apropiación se despliegan diferentes configuraciones espaciales, al tiempo que es posible estudiar dichas configuracio-

nes mediante la apropiación. Es la apropiación parte de la estrategia metodológica, una forma de acceder a lo que sucede, una manera de mirar el espacio escolar.

Configuraciones espaciales, algunas notas

Cuando hablamos de configuraciones espaciales pensamos en las relaciones entre las producciones, construcciones, proyecciones, planificaciones del espacio, y las prácticas sociales, usos, sentidos y experiencias que allí se despliegan. Contemplamos las políticas de planificación y arquitectura de la educación a nivel macro (generalmente estatal) y también las planificaciones, proyecciones e intervenciones de los actores en las instituciones educativas. Las configuraciones espaciales son una combinación entre prescripción y apropiación; cristalizan materialmente tanto decisiones proyectuales o constructivas como usos, sentidos y experiencias. Es decir, consideran lo arquitectónico, y además permiten indagar en las relaciones de los actores con el espacio, la apropiación que realizan y las traducciones.

Dicho concepto permite pensar el espacio escolar desde dos dimensiones⁶: una vinculada a un desarrollo material del espacio y del conjunto escolar, y otra, simbólica.

La dimensión material corresponde a lo arquitectónico, proyectual y/o constructivo, tiene que ver con cualquier intervención material sobre el espacio, ya sea en manos de organismos estatales (políticas de planificación, oficinas de arquitectura y/o infraestructura escolar, etc.), como de actores de cada institución escolar (sean especialistas o no, y aludimos tanto a planificaciones y proyecciones como a intervenciones constructivas sobre el conjunto escolar). La dimensión material considera el emplazamiento y las características formales de la obra arquitectónica, refiere a «cuestiones relativas al edificio en cuanto a su construcción, equipamiento, espacios interiores como aulas, bibliotecas y exteriores como patios» (Faraci *et al.*, 2017: 57).

La dimensión simbólica contempla los usos, experiencias y sentidos que los actores le imprimen al espacio. Dicha dimensión se vincula con el *lenguaje* (Faraci *et al.*, 2017) o el *texto* (Escolano Benito, 2000) que la arquitectura y lo material transmiten: estilos arquitectónicos, discursos de época, construcciones en el marco de programas estatales, contexto político, económico y social en el que se construye, teorías pedagógicas que acompañaron esos procesos, etc. En esta dimensión también se indaga en el emplazamiento (lugar donde se encuentra la escuela y forma que asume) y la implantación (la relación con el entorno), las relaciones con el territorio y el paisaje, la consideración de los modos de producción y economía del lugar, la organización demográfica, etc. Además, resulta interesante en esta dimensión analizar las disputas de poder, tensiones y contradicciones que surgen en las decisiones de uso y/o intervención sobre el espacio escolar.

⁶ El abordaje de las dimensiones material y simbólica del espacio escolar es trabajado en investigaciones anteriores. Recomendamos la lectura de Castro (2015). *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*; Faraci *et al.* (2017). *Equipamientos colectivos y espacio público: una aproximación a la singularidad de la arquitectura escolar*. Resulta ineludible la referencia a la obra de Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, en la que analizan el aula como materialidad y comunicación.

Es posible explorar en el devenir de las configuraciones espaciales los procesos de construcción del conjunto escolar, la participación de actores, las discusiones, negociaciones y disputas, el modo de acceso a los recursos materiales, la vinculación con el territorio, entre otras. Desde el análisis de las configuraciones espaciales se puede indagar en las relaciones entre los usos de los espacios, los sentidos, experiencias y los procesos educativos que acontecen; las relaciones entre escolaridad y vida cotidiana, entre el adentro y el afuera, las maneras de construir los límites y fronteras; entre otras formas singulares con que cada institución configura el espacio escolar.

Escuela secundaria rural argentina

La educación escolarizada en el medio rural ha sido una deuda de los organismos estatales a lo largo de la historia en nuestro país, aunque en las primeras décadas del siglo XXI es posible señalar «una recuperación de la ruralidad, un reconocimiento de su especificidad como modalidad desde la Ley de Educación Nacional (LEN) del año 2006 y una cierta «jerarquización con la creación de estructuras ministeriales específicas, a nivel nacional y provincial, políticas de formación docente y recursos a través de programas» (Cragolino, 2015: 208-209).

La LEN N° 26206 (2006), además de prolongar la obligatoriedad escolar⁷ incorpora la idea de *modalidades*⁸ con la intención de reconocer posibles «opciones organizativas y/o curriculares» (Ley de Educación Nacional, 2006: Art. 17) en los diferentes niveles del sistema educativo, y favorecer la igualdad en el derecho a la educación. En el Capítulo X, se plantea que la educación rural es la modalidad que permite asegurar la educación de los jóvenes en el medio «a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población» (Ley de Educación Nacional, 2006: Art. 49) y de «propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales» (Ley de Educación Nacional, 2006: Art. 50).

En Argentina, las escuelas rurales están atravesadas por las distancias a centros urbanos, caminos poco accesibles, falta de servicios públicos en la zona; edificios compartidos con uno o más niveles del sistema educativo; entre otros. Focalizando en la forma de lo escolar, se destaca una variedad en la organización del personal, el agrupamiento de estudiantes, la asistencia a clases (diaria, de alternancia, etc.), la cantidad de años que se cursa, la disposición del espacio, el uso del aire libre, la organización de los tiempos, la opción del albergue⁹ y las diferentes formas de gestión (estatal, privada, social y/o comunitaria). Además, en el medio rural, la escuela suele materializar la presencia de lo público, operando como referente o motorizadora de la organización social en el territorio.

En la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870 (2010), los Artículos 58 y 59 postulan para la educación secundaria rural la importancia de generar diferentes modelos de organización escolar que contemplen los

⁷ Se extiende la obligatoriedad escolar sumando años al Nivel Inicial e incorporando a toda la Educación Secundaria.

⁸ Son para la LEN 26206 modalidades del Sistema Educativo Nacional: la Educación Técnica Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Adultos y Jóvenes, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de la Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

⁹ Hay escuelas sin albergue, con albergue opcional y con albergue como parte inherente a la propuesta pedagógica de la escuela.

contextos. Se insta la necesidad de desarrollar variadas propuestas pedagógicas y modelos de organización «tales como agrupamientos de instituciones, escuelas albergue, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras» (Ley de Educación de la Provincia de Córdoba, 2010: Art. 59, Inc. C), que aseguren el proceso escolar de cada joven y le permitan sostener los vínculos con su familia y el medio.

Las escuelas secundarias rurales funcionan como «un espacio privilegiado para la socialización juvenil y para el cumplimiento del tramo obligatorio de educación como un derecho» (Ligorria, 2017: 3), son un lugar de encuentro donde los jóvenes atraviesan diversas experiencias además de las específicamente pedagógicas. La diversidad de formatos y la posibilidad del albergue, significan una ampliación de oportunidades para el acceso y la permanencia en la escuela, estrategias que permiten acompañar la efectivización del derecho a la educación en el medio.

El caso de la escuela cordobesa

La escuela de nuestra investigación creada en 1997, se encuentra en el extremo oeste de la provincia de Córdoba (Valle de Traslasierra). Es secundaria, estatal de gestión pública, con orientación en Tecnología e Informática; de asistencia diaria, graduada, organizada en pluricurso (desde el 2012) y con albergue mixto optativo. El pluricurso se compone de un Ciclo Básico (primero, segundo y tercer año) y un Ciclo Orientado (cuarto a sexto año). Funciona como anexo de otra escuela, ubicada a unos kilómetros del lugar. Además de los docentes de las asignaturas, existe la figura de un coordinador de anexo (que está en constante relación con el personal directivo que radica en la escuela Sede), y de maestros tutores que cumplen la función de orientación, tutoría, registro y organización de tareas en conjunto con otros docentes (Ligorria: 2007). Por tener albergue, cuenta con preceptores, que acompañan a los jóvenes en las actividades que se realizan en la jornada, al finalizar el horario de clases. La planta de personal se compone de 18 docentes (la coordinadora de anexo, dos maestros tutores, cuatro preceptores de albergue, y los demás docentes de asignaturas), dos cocineras y un auxiliar de limpieza. Asisten a la escuela aproximadamente 30 jóvenes de 13 y 18 años.

Desde sus comienzos funciona en un edificio construido para una sala de salud (con atención médica e internación), y emplazado en un terreno donado por un vecino. No comparte edificio con escuela primaria.

El conjunto escolar en esta escuela se compone de dos construcciones y áreas abiertas. La construcción de mayor porte cuenta con áreas cubiertas y semi cubiertas. Las áreas cubiertas se organizan en dos aulas de clase, una sala de computación, una sala de profesores y una sala para la coordinadora de anexo, dos habitaciones del albergue (una para mujeres y otra para varones) ubicadas entre las aulas, cinco baños, una cocina y un comedor integrados por una ventana. El área semi cubierta es una galería

en el ingreso principal. Todos estos espacios componen una única construcción rodeada de espacios verdes. El otro cuerpo es una sala pequeña, en uno de los extremos del predio, que ha hecho las veces de carpintería y lugar de guardado. En uno de los extremos de esta sala hay bancos que los jóvenes utilizan con frecuencia. Y en uno de sus laterales, un molino que, con los vientos característicos de la zona, sonoriza las jornadas. Las áreas abiertas forman dos patios, uno delante de la construcción de mayor porte (con un mástil, canteros y camino) y otro detrás, en el que hay dos arcos de fútbol. La demarcación del terreno y su separación con la calle o los campos vecinos es material (tejido y puertas de rejas).

Analizamos las configuraciones que en esta escuela asume el espacio escolar, deteniéndonos en los procesos de traducción y apropiación del espacio.

Historia de traducciones en un conjunto escolar

Esta escuela asumió el desafío de traducir un edificio pensado como *puesto sanitario a institución escolar* y acondicionarlo para *volverlo escuela*; elemento que abona a la singularidad de su identidad.

El proceso de *traducción* de edificio de la salud a edificio escolar demandó múltiples estrategias de *apropiación* por parte de los actores para intervenir allí, construyendo, resignificando espacios, gestionando recursos. Implicó intervenciones materiales y simbólicas: se amplió la construcción hacia uno de los lados (actualmente funciona el comedor allí) y se reordenaron espacios. Los propios actores comentan los movimientos que hicieron y cómo fueron decidiendo habitar cada lugar y darle diferentes usos: las habitaciones del dispensario se convirtieron en las del albergue, los consultorios en aulas; más adelante lo que era aula pasó a ser sala para profesores, y los pasillos se llenaron de armarios y tomaron el nombre de biblioteca; al comedor se le sumó un televisor y hace las veces de sala de video para alguna clase o para los trabajos en grupo. Incluso, si bien la construcción estuvo a cargo del estado provincial, cuentan algunos entrevistados acerca de intervenciones en manos de los propios integrantes de la escuela (construcción de una sala/taller, ampliaciones o arreglos sobre lo existente, etc.) y la gestión de recursos y donaciones: «Lo empezamos construyendo nosotros, si. Otro preceptor que venía acá. Él era bastante hábil en ese tema de construcción y cosas así... y le pedíamos también el material y todo eso a la comuna» (Entrevista a maestro tutor y preceptor de albergue).

Para los entrevistados, el accionar de los actores es imprescindible a la hora de transformar un espacio en una escuela, y tiene que ver con lo que van haciendo día a día allí, traducción, apropiación, configuración, que ellos mismos van desplegando:

(...) Con el tiempo, obviamente, los espacios se van modificando en lo que le agregas. Porque tampoco, en la estructura en sí, se modi-

fica muy poco. Se modifican después con las personas que transitan día a día la escuela y va tomando esas características, ¿viste cómo es? (...) Hay ciertas cuestiones, características de una escuela, que por más que sea el edificio que sea, es escuela. (Entrevista a Coordinadora del Anexo)

De este relato se desprende que para que haya escuela, debe asegurarse el encuentro entre actores y lo que ellos puedan hacer allí al apropiarlo. «Un ida y vuelta», «los vínculos», «esa cuestión que se da únicamente en una escuela», nos comenta la coordinadora. Este punto cobra relación con el modo en que se configuró la sala de profesores. La misma funciona en lo que anteriormente fue un aula y surgió como una necesidad detectada por la coordinadora, al notar que los docentes requerían de un espacio de encuentro. Se resolvió acondicionarla para tal fin, en tanto consideran que:

(...) es fundamental un lugar donde los profes, más cuando se quedan, cuando tienen que planificar con otro profe, o tienen que llenar el libro, o tienen que fijarse algo de la planificación, de la secuencia, entonces tienen que tener un espacio. (...) es el lugar por excelencia en donde se comunican los profesores entre ellos, que es fundamental en una escuela. Si o si tiene que haber diálogo entre todos los actores, ¿sino? (Entrevista a Coordinadora)

Resulta interesante cómo a partir del momento que se detecta una necesidad espacial, se reacomodan los usos de los espacios y se resuelve. Esta necesidad irrumpe ligada a otra, la de un lugar que habilite y aloje el encuentro entre docentes, es decir, la necesidad de cobijar esos encuentros se materializa en la necesidad de un espacio.

Emerge de esto una cuestión significativa para las escuelas en relación con la importancia de ofrecer un lugar para el encuentro entre colegas. A su vez, para las rurales en particular, la sala de profesores resulta necesaria debido a dos cuestiones: generalmente no hay lugares por fuera del predio para reunirse (un bar, la casa de algún compañero cerca, una plaza), y por las distancias, muchos docentes pasan cuantioso tiempo en estas escuelas, para no ir y venir reiteradas veces en una jornada. Se vuelve imprescindible entonces un lugar para esa espera, además de la importancia de alojar el encuentro.

Los actores no descuidan la necesidad de exigir mejores condiciones y propuestas espaciales, pero insisten en que no pueden «dejar de hacer» por quedarse detenidos en «lo que falta». En esta escuela los espacios no necesariamente condicionan o determinan experiencias, pareciera que la materialidad del espacio escolar¹⁰ no obtura su desarrollo, aunque una disposición acorde podría enriquecerlas. Ellos resuelven o canalizan tomando decisiones sobre lo que hay allí, sobre lo que pueden intervenir; buscan nuevos sentidos, sin desatender la demanda de nuevos espacios.

¹⁰ Damos por sentado que nos referimos a edificios seguros en materia de construcción.

Manifiestan con claridad que necesitan una sala de informática y saben qué nuevos movimientos en el espacio realizarían al tenerla, qué nueva organización le darían a las aulas y otros ambientes y saben que aún es necesario seguir traduciendo el edificio en escuela. Al respecto dice un docente entrevistado:

(...) ha sido un hospital. (...) creo que es un edificio que le falta amor (...) me parece esto, ¿no? de la sensibilidad con los espacios y demás, que al ser, y al haber sido capaz que un hospital, yo creo que le hace falta eso... ¿No? Afecto, a la escuela. Y me parece que hay muchas cosas que a lo mejor se han revertido. (Entrevista a docente y preceptor de albergue)

Habitar los espacios, poder apropiarlos y traducirlos. En ese margen y en esa acción, quizá, radica la potencia del espacio como texto, como enseñanza.

De traducción y apropiaciones: las configuraciones espaciales en una escuela cordobesa

Las relaciones que los actores establecen con el espacio escolar son singulares en cada institución. Los procesos de apropiación y traducción del conjunto escolar, las experiencias que se despliegan, los diferentes usos y sentidos que se le asignan, y las relaciones entre el adentro y el afuera, son notas características de la identidad que cada escuela configura y pueden verse cristalizadas en lo espacial. En el caso de nuestro estudio, el espacio recibido, ese edificio pensado como sala de salud, es apropiado y traducido desde el accionar de los actores para convertirse en escuela. La pregunta por la organización de los espacios, los usos y sentidos que se asignan, está presente en todos los entrevistados. Es notable el movimiento año a año, probando de qué modo utilizar los espacios disponibles a los fines de una mejor organización de la dinámica escolar.

En esta escuela el espacio es texto, y por tanto hay que revisarlo, «ponerle más amor» dice uno de los entrevistados; pero a la vez es potencia, y «con lo que hay, se hace» como dicen otros de los actores. La cuestión espacial no obtura, pero tampoco se descuida: se le demanda al espacio y se interviene sobre él para mejorarlo.

Se destaca una preocupación por la organización de los espacios o por la generación/construcción de nuevos. Las intervenciones sobre esa construcción inicial, y las que se hacen en el presente, abonan a la identidad de la institución. La comunidad, las familias y los docentes participan, en mayor o menor grado, en el acondicionamiento de la escuela, y no solo en lo espacial, sino también en la construcción y defensa de un proyecto de escuela allí en el territorio. Un proyecto de escuela que permita asegurar la inclusión de los y las jóvenes, abonando a hacer posibles sus trayectorias por la educación secundaria argentina.

Bibliografía

- CABRERA, Rubén *et al.* (coord.) (2014). *Proyectando escuelas primarias no graduadas: Articulaciones pedagógicas y arquitectónicas en procesos educativos alternativos*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- CASTRO, Alejandra (2015). *Espacio escolar y sujetos*. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
- CASTRO, Alejandra (2018). *La espacialidad escolar, lecturas en foco y desplazamientos en la (de)construcción de un objeto*. Ponencia presentada en Taller sobre espacios y arquitecturas en la escuela. México, DIE, CINVESTAV, junio 2018 (mimeo).
- CASTRO, Alejandra y María Florencia Serra (2021). Espacio escolar y utopía universalizadora. Definiciones, tensiones y preguntas en torno a lo espacial y la ampliación del derecho a la escolaridad. En: *Perfiles educativos*. 43 (vol. XLIII, núm. 171, 2021 | IISUE-UNAM). 178-195. Disponible en : <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59383>
- CHIURAZZI, Teresa (2007). Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura. En: R. Baquero, G. Diker, G. Frigerio (comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante. 45-58
- CRAGNOLINO, Elisa (2015). Políticas públicas de educación en el campo: análisis de procesos de construcción y disputas de espacios educativos en Córdoba (Argentina), en *Revista Educação em Perspectiva, Viçosa*, v. 6, n. 2, jul./dez. 2015. 199-226.
- DUSSEL, Inés y Marcelo Caruso (1999). *La invención del aula*. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Santillana.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Ensayos históricos. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- EZPELETA, Julia y Elsie Rockwell ([1983] 2018). Escuela y clases subalternas. En: Elsie Rockwell; compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer, *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial. [primera edición]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. 57-76. ISBN 978-987-722-311-8
- FARACI, Mariano *et al.* (2017). *Equipamientos colectivos y espacio público*. Aproximación a la singularidad de la arquitectura escolar. Córdoba: Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba.
- GEERTZ, Cliford ([1973] 2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa Editorial. S. A.
- LIGORRIA, Verónica (2007). El ciclo básico unificado rural en el norte de Córdoba: ¿alternativa para la inclusión y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria?, en Cragnolino, E. (comp.) *Educación en los espacios rurales*, Córdoba, Argentina: Serie Colecciones. Estudios sobre Educación,

Universidad Nacional de Córdoba. 127-150.

———(2017). Jóvenes rurales y educación secundaria. Promesas y cuestionamientos en las perspectivas de futuro, en X Jornadas de Investigación en Educación CIFYH – ECE, FFyH - UNC (mimeo).

ROCKWELL, Elsie ([1997] 2018). La dinámica cultural en la escuela. En Elsie Rockwell; (comp. por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial [primera edición]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

305-329. ISBN 978-987-722-311-8

———(2004-05). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En: *SOMEHIDE Sociedad Mexicana de Historia de la Educación "Memoria, conocimiento, y utopía". Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. Número 1, enero 2004-mayo 2005. Barcelona-México: Ediciones Pomares, S. A.

———([2011] 2018). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? En: Elsie Rockwell; (comp. por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial [primera edición]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. 239-263. ISBN 978-987-722-311-8

SERRA, María Florencia (2018). Arquitectura y educación rural agrotécnica: miradas sobre un caso. En Llevot Nuria, y Sanuy Jaime (edit.). *Educació i desenvolupament rural as segles XIX-XX-XXI*, Lleida, España, Edicions de la Universitat de Lleida.

———(2017). *Arquitectura y educación en la escuela rural secundaria de alternancia*. Un acercamiento a la EFA Santa Lucía. Trabajo Final Integrador en la Carrera de Especialización en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura para la Educación. FADU. Universidad Nacional del Litoral.

SERRA, María Silvia (2018). Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa? En: *Revista Crítica*, Año III N.º IV. Rosario. 36-43.

———(2017). Escuelas sin muros. Disputas sobre el espacio escolar y su capacidad performativa, en Serra María Silvia, Pineau Pablo y Southwell Myriam (ed.). *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna*. Estudios sobre estética escolar II. Buenos Aires: Biblos. 37-48.

TERIGI, Flavia (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO, Argentina.

TRILLA, Jaume (1999). *Ensayos sobre la escuela*. El espacio social y material de la escuela. Barcelona: Laertes.

María Florencia Serra | Universidad Nacional de Rosario - Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET), Argentina
mferra12@gmail.com

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNR). Especialista en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura para la Educación (UNL). Doctoranda en Doctorado en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC). Becaria Doctoral de CONICET (IRICE CONICET UNR) y docente en la cátedra de Pedagogía en la Facultad de Humanidades y Artes (UNR).

Fecha de recepción: 18/3/2021

Fecha de aceptación: 12/5/2021