



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

ISSN: 2448-6167

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Castro, Alejandra; Serra, María Florencia
Espacio escolar y utopía universalizadora - Definiciones, tensiones y
preguntas en torno a lo espacial y la ampliación del derecho a la escolaridad
Perfiles educativos, vol. XLIII, núm. 171, 2021, Enero-Marzo, pp. 178-195
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59383>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271608011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

 redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Espacio escolar y utopía universalizadora

Definiciones, tensiones y preguntas en torno a lo espacial y la ampliación del derecho a la escolaridad

ALEJANDRA CASTRO* | MARÍA FLORENCIA SERRA**

En este artículo nos preguntamos por el derecho a la educación, la pretensión de universalidad escolar y el espacio escolar en el marco de la ampliación de la obligatoriedad de la escuela. Una de las preguntas centrales es ¿cómo pensar un espacio escolar que permita alojar a todos/as? Para ello realizamos en primer lugar un recorrido y problematizamos el concepto “espacio escolar”, analizando otros modos de nombrarlo y de significarlo a partir de los aportes de diferentes ciencias y disciplinas como la pedagogía, la geografía, la arquitectura y la sociología, entre otras. En un segundo momento profundizamos en el análisis de la relación entre el legado comeniano de “enseñar todo a todos”, las legislaciones vigentes en materia educativa y de inclusión, y la cuestión del espacio escolar, señalando algunas tensiones y desafíos a considerar en nuestro presente.

This paper inquires upon the right to education, the claim to school universality and the school space within the framework of the expansion of the compulsory nature of school. One of the central questions is how can we create a school space that accommodates everyone? To do this, we first did a tour among several schools and problematized the concept of “school space”, analyzing other ways of naming and giving meaning to it based on the contributions of different sciences and disciplines such as pedagogy, geography, architecture and sociology, among others. In a second stage of the process, we delved into the analysis of the relationship between Comenius’ legacy of “teaching everything to everyone”, the current legislation on education and inclusion, and the issue of school space, pointing out some tensions and challenges to consider.

Palabras claves

Espacio escolar
Derecho a la escolarización
Políticas educativas
Inclusión
Territorialidad en la escuela

Keywords

School space
Right to schooling
Inclusion
Educational policies
Territoriality in the school

Recepción: 13 de abril de 2019 | Aceptación: 12 de mayo de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59383>

* Profesora e investigadora en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) (Argentina). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: espacialidad y educación; formas escolares; derecho a la educación; escuela secundaria. Publicaciones recientes: (2017), “Espacio escolar, tradiciones y rupturas”, en M. Faraci, F. Litvin, J. Barrionuevo, I. De Marco, I. Kustich, D. Madrid, A. Massanet y M. Piccardo, *Equipamientos colectivos y espacio público. Aproximación a la singularidad de la arquitectura escolar*, Córdoba (Argentina), Universidad Nacional de Córdoba-Editorial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, pp. 113-120; (2015), *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*, Tesis de Doctorado, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, en: <http://hdl.handle.net/11086/2536>. CE: alecastrosanuy@gmail.com

** Becaria doctoral en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) (CONICET/UNR) (Argentina). Líneas de investigación: arquitectura escolar; educación rural. Publicaciones recientes: (2019, en coautoría con J. Colussi), “Las utopías en el discurso pedagógico moderno: espacio escolar y futuros posibles”, en N. Fattore y P. Marini (comps.), *Educación y utopías: nuevas miradas sobre un histórico vínculo*, Rosario (Argentina), Editorial Laborde; (2018), “Arquitectura y educación rural agrotécnica: miradas sobre un caso”, en N. Llevot y J. Sanuy (eds.), *Educació i desenvolupament rural as segles XIX-XX-XXI*, Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida. CE: mferra12@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La escuela moderna se ha inspirado en discursos utópicos de igualdad, homogeneidad y universalidad, entre otros. La utopía, como imaginario y fuente de proyectos realizables en un futuro cercano, cristalizó en discursos, propuestas y programas que forman parte de los sistemas educativos modernos (Puiggrós, 1994).

Las utopías educativas delimitan

...grandes finalidades que guían el orden de las prácticas tendiendo a legitimar las diferentes propuestas: punto de llegada que orienta y a la vez disciplina el discurso pedagógico y la práctica escolar. En la pedagogía moderna, y ya desde la obra comeniana, es posible hallar dos dimensiones en la formulación de utopías: una relativa al orden social y otra a la propia actividad educadora (Narodowski, 1999: 20).

Entre los pedagogos de la modernidad es posible señalar a varios utópicos, entre ellos Comenio. El pensamiento utópico comeniano incluye una lectura de su presente desde la cual se genera una propuesta de futuro posible, que se expresa “a través de un vasto programa para promover con la participación de todos los hombres el mejoramiento de aquello que le es propio” (Aguirre, 1997: 123). En los postulados de Comenio, la primera dimensión de las señaladas en las utopías de la pedagogía moderna se liga a una esfera socio-política: la apuesta a la educación como instauradora de humanidad y a una pretensión universal, conocida como el *ideal pansófico* (“enseñar todo a todos”). La segunda dimensión apunta al método y la propuesta de alcanzar el “orden en todo” (Aguirre Lora, 1997; Narodowsky, 1999).

En un escrito anterior (Colussi y Serra, 2019) indagamos en los vínculos existentes entre las utopías y el espacio, y nos detuvimos

en la dimensión metodológica de la utopía comeniana: “la utopía del ‘orden en todo’” (Narodowsky, 1999: 24). Encontramos en el discurso comeniano una destacada referencia a lo espacial y una apuesta a este elemento como un importante garantizador de la propuesta educativa totalizadora.

En este artículo nos proponemos revisar las relaciones entre lo espacial y la utopía universalizadora en nuestro presente; es decir, las vinculaciones entre el espacio escolar, el ideal pansófico comeniano y las políticas educativas de los últimos años en Argentina. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) se extendió la obligatoriedad escolar, por lo que resulta importante preguntarnos por las relaciones entre esta utopía universalizadora y su vínculo con el espacio escolar, las políticas educativas y el derecho a la educación, a partir de un análisis crítico de la bibliografía existente y de los resultados de nuestras investigaciones.¹

La utopía se vincula con el futuro, afirma Adriana Puiggrós, al tiempo que se pregunta acerca de las relaciones con el presente: “¿...el utopismo es una actividad liberadora, la única posibilidad que se presenta en algunos momentos para romper con los obstáculos epistemológicos, políticos y pedagógicos que nos han paralizado?” (Puiggrós, 1994: 132). En este artículo nos preguntamos por el presente y su mirada al futuro. El horizonte es el cumplimiento efectivo del derecho a la educación, y el presente lo revisamos a partir de las relaciones que se generan entre esta pretensión de universalidad escolar y la cuestión espacial: ¿qué sucede con el espacio escolar a partir de la ampliación de la obligatoriedad escolar?, ¿es posible abonar desde el espacio al efectivo cumplimiento del derecho a la educación?, ¿cómo pensar un espacio escolar que permita alojar a todos/as?

El artículo se organiza en dos partes: en la primera problematizamos al concepto “espacio

¹ El proyecto de investigación al que se alude se denomina “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar”, Secretaría de Ciencias y Tecnología (SeCyT), Universidad Nacional de Córdoba-Facultad de Filosofía y Humanidades, período 2018-2021.

escolar”; analizamos otros modos de nombrarlo y profundizamos en su lectura a partir de los aportes de diferentes ciencias y disciplinas. Luego, en un segundo momento, profundizamos en el análisis entre el legado comeniano de “enseñar todo a todos”, las legislaciones vigentes en materia educativa y de inclusión, y la cuestión del espacio escolar inscrita en esa tensión. Hacia el final, planteamos algunas conjeturas y reflexiones en torno a los procesos de escolarización, en el marco de la perspectiva de la educación como derecho, y de la construcción de espacialidad en las escuelas que habilite procesos de apropiación, construcción de territorialidad y habitabilidad del espacio por parte de diversos agentes sociales.

CUANDO EL ESPACIO SE CONVIERTE EN ESPACIO ESCOLAR: ALGUNAS DEFINICIONES

“El mundo era tan reciente que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo”

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Antes de avanzar en nuestro análisis nos detendremos a revisar qué entendemos por “espacio escolar”, para ponerlo en diálogo con otros “modos de nombrar”. Al explorar en investigaciones que estudian *dónde* acontecen los procesos educativos nos encontramos con múltiples modos de mencionar (o “señalar con el dedo”, como propone García Márquez): espacio escolar, arquitectura escolar, formato escolar espacial, entre otros. A su vez, encontramos que además de existir estas diversas formas de nombrar, algunos conceptos parecen ser usados como sinónimos (Escolano, 2000; Ramírez, 2018). En este apartado nos proponemos desarrollar y problematizar conceptualmente estos modos de nombrar, y para esto nos valemos de los aportes de arquitectos, pedagogos, geógrafos, historiadores y sociólogos, entre otras disciplinas.

Coincidimos con Marcus Levy Bencostta (2018: s/p) cuando plantea que es un desafío construir

...un corpus teórico específico que explique las diferencias epistemológicas acerca del espacio escolar en las perspectivas de la arquitectura, la cultura material, la psicología y la educación. Además, ¿cómo establecer las bases conceptuales que resultan del encuentro de esas disciplinas? ¿Cómo articular las teorías que explican la experiencia de la arquitectura escolar con sus prescripciones? ¿Cuáles son los elementos que caracterizan la particularidad de la arquitectura escolar frente a las demás arquitecturas?

Sostenemos que pensar la espacialidad en educación implica la interdisciplina: no es posible pensar o nombrar este objeto sin banalizar o reducirlo en su complejidad, sin la cooperación de diferentes disciplinas. El diálogo entre disciplinas implica una conversación, un intercambio de puntos de vista. Se trata de un encuentro y no de una superposición de discursos impermeables; de mostrar acuerdos y también diferencias, puntos en común y disidencias. Entendemos al espacio escolar como un territorio común a distintas disciplinas, perspectivas y actores; en este sentido, realizamos a continuación un recorrido por algunas de ellas.

En diferentes lecturas realizadas detectamos referencias a: a) arquitectura escolar y/o educativa; b) espacio escolar-espacialidad; y, c) formato escolar espacial. Presentamos a continuación algunos desarrollos al respecto y también estudios que abordan los vínculos entre arquitectura, espacio y educación.

Arquitectura escolar y/o educativa

Respecto a las investigaciones que abordan la cuestión de la arquitectura escolar y/o educativa, notamos que algunas definiciones de arquitectura escolar aparecen más vinculadas a la materialidad, a considerar sólo el edificio

escolar, mientras que otras desbordan lo edilicio. Al respecto, Ramírez Potes (2018) presenta una definición de arquitectura escolar de Rivlin y Schueler que considera a los edificios escolares como factores que

...han de facilitar la instrucción del niño y que satisfacen al mismo tiempo otras necesidades educacionales y sociales de la comunidad... la naturaleza de la arquitectura escolar está influida por los objetivos de la educación, el tipo de plan de estudios, el planteo de la organización escolar, la edad y nivel educativo de los alumnos, el tamaño de las clases, los métodos de enseñanza y el empleo del edificio para las necesidades académicas (Ramírez Potes, 2018: 6).

En este sentido, el programa de arquitectura escolar no se reduce al edificio, sino que implica un programa complejo que considera el entorno físico, social y cultural, y que funciona como expresión de lo público.

Por su parte, la arquitecta Teresa Chiurazzi invita a tomar con cuidado, o desconfiar, de algunos términos como “arquitectura escolar” (en tanto especialidad de la práctica profesional) e “infraestructura escolar”, y alerta sobre los riesgos de realizar miradas sesgadas o quedar en “certezas repetitivas, modélicas y estereotipadas” (Chiurazzi, 2007: 45). La arquitecta advierte sobre la importancia de pensar, proyectar y leer el espacio escolar en constante diálogo con el contexto, las decisiones que se toman, los materiales, etc., “espiondo” desde distintas disciplinas; y sosteniendo la pregunta y la búsqueda incesante.

La práctica de la disciplina se basa en resolver problemas abarcando toda su complejidad: el programa, el contexto, el sitio, las particularidades funcionales, la resolución técnica y el diseño cualificado de los lugares, con sus múltiples matices. Luego, si se acepta la idea de que la arquitectura incluye la calidad de la respuesta, aparece otra diferenciación con los hechos construidos que no responden con

satisfacción al problema en cuestión (Chiurazzi, 2007: 45).

Chiurazzi incorpora a la mirada resolutive de la arquitectura la cuestión subjetiva, es decir, no sólo resolver un programa, sino hacerle preguntas, desnaturalizar decisiones, cuestionar los modelos y estereotipos, repensar de forma integral la arquitectura escolar. Plantea que los elementos que distinguen a una escuela son el lugar en el que acontece, el tiempo en que esto sucede y la identidad. En esta última variable se detiene para plantear que la arquitectura puede aportar a construir dicha identidad “tanto en la representación simbólica y social de lo escolar como en la construcción de pertenencia de sus protagonistas” (2007: 56). Chiurazzi sostiene que la tarea de la arquitectura debe ser generar, proyectar, poner a disposición estrategias dúctiles y espacios neutros, que permitan reinterpretar y adaptar una nueva posibilidad de relación entre pedagogía y arquitectura. Formula una serie de interrogantes para la revisión de la disciplina: “¿qué pasa con la escuela y el conjunto escolar? ¿Para qué sirve hoy? ¿Por qué y para qué debe repensarse? ¿Cómo debe ser?” (Chiurazzi, 2007: 51). En diálogo con Escolano Benito (2000) esta arquitecta entiende que los lugares *performan* a los usuarios y tienen valor simbólico, “el conjunto escolar habla de la institución que alberga” (Chiurazzi, 2007: 52), y si bien muchos se preocupan por la arquitectura una vez construidos los conjuntos escolares, es necesario que las preguntas se hagan desde antes. Resulta necesario volver a pensar los escenarios escolares, hacerlos conscientes, racionalizar las decisiones que se toman en materia espacial, desnaturalizar lo instituido: “las operaciones hacen que las acciones a alojar puedan o no suceder y tal vez lo más interesante es que las que no hemos previsto puedan acontecer” (Chiurazzi, 2007: 52). Creemos que este ejercicio debe suceder inscrito en el diálogo entre arquitectura y pedagogía, “espionar de una disciplina a otra”, dice Chiurazzi

(2007: 54). Quizá el desafío radique en volver a formular-nos esas preguntas.

Coincidimos con el desarrollo del término “conjunto escolar” (Chiurazzi, 2007) que considera el edificio y también las áreas exteriores, internas y externas al predio, los vacíos, los límites y las fronteras. En este sentido, desde este concepto se reconoce, por ejemplo, el patio, que en muchas ocasiones es entendido como remanente o sobra. Hablar de conjunto escolar también permite nombrar a los umbrales, a los elementos que comunican con el entorno, que unen el adentro con el afuera. De este modo, con este concepto se nos invita a entender a la escuela como una construcción que es algo más que una sumatoria de aulas, es decir, como un sistema complejo de elementos que trascienden el espacio tradicionalmente pensado para la práctica educativa y considera los vacíos, las relaciones con el entorno, los encuentros en espacios no pensados para eso, el poner a disposición espacios que permitan apropiación y creatividad por parte de los actores al momento de su uso, entre otras cuestiones.

En esta búsqueda, también resultan interesantes los planteos de las arquitectas Cattaneo y Espinoza (2018). Ellas entienden la arquitectura *escolar* (la cursiva es elección de las autoras) como una rama de la arquitectura, un problema genuino de la disciplina. Las autoras proponen indagar acerca de la arquitectura escolar como “tema de investigación”, y exploran en investigaciones de la “producción historiográfica reciente” señalando que éstas se han multiplicado en los últimos años.

Desde los discursos pedagógicos, Jaime Trilla (1999: 23) plantea que la escuela tiende a identificarse con lugares y edificios, es decir, la escuela “concreta el aprendizaje en lugares que han de ser adecuados a tal función: se crea una arquitectura escolar... Todas las pedagogías escolares crean un espacio funcional al cometido que pretenden”. En este sentido, Escolano Benito define a la arquitectura escolar como la encargada de diseñar espacios educativos a partir de presupuestos funcionales, con la

intención de ser el soporte de las acciones que se ponen en juego en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La arquitectura escolar es una parte importante en el proceso educativo; es un programa educador, que constituye en sí misma una escritura y una textualidad con sentidos contruidos y reglas constructivas; a través de sus trazados y símbolos se transmite una determinada semántica, es decir, una cultura. El lenguaje arquitectónico, además de expresarse en una materialidad, comunica “intenciones, valores y discursos, un juego de simbolismos que se adscriben a una determinada tradición cultural” (Escolano, 2000: 196). La escuela como la cristalización de un discurso, el “revestimiento de una idea” (Giner de los Ríos, 1884, en Escolano, 2000: 235). Para Escolano Benito, las construcciones de la arquitectura escolar dan sentido a las prácticas educativas, las condicionan, le otorgan identidad; la arquitectura produce signos que se vuelven identidad de los edificios. En este sentido dice que “el edificio escolar es, como otros edificios institucionales, un constructo dotado de una fuerte carga semántica que puede ser expresada en señales simbólicas y descrita a través de metáforas y otros modos de expresión retórica... el espacio-escuela exhibe señales emblemáticas” (Escolano, 2000: 237); es un referente simbólico.

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

marco de las políticas de espacialidad escolar reconocemos el contexto y las propuestas que se han implementado en diferentes momentos históricos, unas por sobre otras a modo de capas sobrepuestas, a veces con semejanzas y puntos en común, o en pugna y disputas entre visiones y concepciones acerca de la educación, las infancias y su institucionalización en espacios destinados a la transmisión cultural. En resumen, encontramos tensiones, articulaciones y desarticulaciones entre estas diferentes concepciones y posiciones, en un abanico de posibilidades que va desde los que refuerzan la naturalización del espacio asociada a la disposición tradicional y normalista de lo escolar, hasta los que implican otros modos de pensar lo espacial en educación.

Espacio escolar - espacialidad

En este apartado nos introducimos en las lecturas que adscriben al concepto espacio escolar-espacialidad. Ya adelantamos que algunos pensadores presentan arquitectura escolar y espacio escolar como sinónimos; es el caso de Escolano, quien advierte que la cuestión del espacio escolar ha sido silenciada durante mucho tiempo, pero desde hace unos años se está instalando como ámbito de estudio.

Escolano analiza el espacio con el propósito de comprender la cultura escolar desde un giro que toma la historiografía tradicional. Entiende que la dimensión espacial de la escuela “constituye el primer referente de toda memoria material y de cualquier ejercicio de etnohistoria” (Escolano, 2000: 231), y que indagar en el espacio escolar significa una nueva forma de entender la cultura de la escuela. Las escuelas son talleres o escenarios; la historia del oficio del docente está relacionada a “la arquitectura y ecología de las aulas y demás espacios” (Escolano, 2000: 229).

Este autor distingue en el espacio escolar dos registros: uno material, que refiere al *lugar o escenario* donde acontece la educación y en el que es posible distinguir cristalizados los proyectos pedagógicos (la forma, el “taller”, que refleja los modos de organizar la enseñanza, la

disposición de los elementos, las prácticas, etc., es decir, los diseños arquitectónicos en los que se materializan los modelos pedagógicos de la modernidad); y otro simbólico, que alude al espacio como representación o textualidad que transmite una cultura (significaciones, reglas y normas que otorgan sentido, representación que transmite una determinada cultura mediante su semántica, metáforas y signos). Plantea que, entre estos dos, es más común encontrar estudios que refieran al primer registro mencionado, principalmente respecto al análisis de diseños arquitectónicos en los “que se han materializado modelos pedagógicos, tradicionales y modernos” (Escolano, 2000: 230).

Coincidimos con Escolano Benito al denunciar la falsa neutralidad de las categorías tiempo y espacio. 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 como una construcción cultural que expresa y refleja, más allá de su materialidad, determinados discursos” (Escolano, 2000: 184) y significaciones. No sólo es propicio revisar las regulaciones, proyecciones y distribuciones del espacio-escuela, sino también su relación con el territorio, las decisiones respecto a su ubicación, la disposición en la trama urbana (o la distancia y relaciones con ésta), etc. Estas piezas constituyen partes de un programa pedagógico, es decir, son muestras del hecho de entender la arquitectura como elemento curricular, como “forma silenciosa de enseñanza” (Mesmin, 1967, en Escolano, 2000: 184). Sin embargo, podemos discutir con este pedagogo el lugar que otorga a lo espacial: el espacio escolar habilita y condiciona prácticas, pero los actores pueden hacer otras cosas en esos espacios o no desarrollar aquello que éstos sugieren. Intentaremos avanzar al respecto presentando algunas investigaciones que se hacen estas preguntas (Trlin y Serra, 2014; Serra y Trlin, 2017; Castro, 2015).

En una investigación anterior se planteó que al hablar de espacio escolar se considera lo físico (la materialidad de los edificios, su arquitectura) y “las ideas y los sentidos contruidos por los sujetos en relación a los espacios y la espacialidad” (Castro, 2015: 7). En el mismo estudio se eligió analizar el espacio en algunas formas tradicionales y consolidadas de lo escolar, pero también explorar resistencias y nuevas producciones. Existe un plural al pensar en políticas y prácticas educativas de espacialidad, ya que la espacialidad escolar no es neutra, sino que habilita o entorpece determinados aprendizajes, favorece ciertas ideas y concepciones de poder, posibilita formas específicas de interacciones entre los sujetos y el contexto, al producir y moldear subjetividades.

Con aportes de la pedagogía, la sociología, la geografía y la etnografía, se 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: 1).

Otro aporte para pensar el espacio escolar desde la pedagogía son aquellas lecturas que, inscritas en una mirada foucaultiana, entienden el espacio escolar como dispositivo o simbolización, como elemento que interviene sobre los cuerpos. Estos planteos invitan a revisar la organización del espacio escolar, de la escuela en general y del aula en particular: mobiliario, normalización, disciplina, control de los cuerpos, higienismo; elementos todos de un discurso pedagógico que ha influido en las reflexiones ligadas al espacio (Caruso y Dussel, 1999; Quiceno, 2009).

Es posible, además, explorar la categoría espacio escolar desde el aporte de las ciencias sociales. Y es en este punto en el que, con nuestra investigación, estamos avanzando en la construcción de una red conceptual al considerar diferentes campos disciplinares, como aporte a una analítica de la espacialidad en educación. Las preguntas que orientan nues-

tra búsqueda en el campo de las ciencias sociales son: ¿cómo conceptualizan el espacio las ciencias sociales?, ¿el espacio es aquello que se ocupa?, ¿es lo que contiene a las cosas?, ¿es una superficie?, ¿es un escenario o telón de fondo donde se suceden los actos o acontecimientos sociales?

Los aportes de la geografía son centrales en este camino, especialmente aquellos estudios surgidos luego de la revolución epistemológica del campo geográfico en la década de los setenta, caracterizada por su crítica a la geografía como ciencia cuantitativa de corte positivista. Recuperamos estudios críticos que otorgan reconocimiento y visibilidad al papel de los sujetos y los contextos locales en la producción de acontecimientos sociales y geográficos (Massey, 1994, 2005, 2008; Gregory, 1984; Harvey, 1998, entre otros); y también algunos aportes de geógrafos humanistas, que consideran aspectos subjetivos, afectivos, estéticos y simbólicos en las relaciones entre los seres humanos y su entorno, en términos de lugar o espacio vivido (Tuan, 1977; 2003).

Un aporte fundamental en el abordaje desde las ciencias sociales lo constituye la teoría de la producción social del espacio de Henri Lefebvre (historiador, filósofo, urbanista); este autor elabora una propuesta relacional crítica que articula diferentes formas de espacialidades: las representaciones del espacio, los espacios de representación y las prácticas espaciales. Esta conceptualización y abordaje relacional puede constituirse en 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. Nos posibilita pensar el espacio escolar como un lugar donde coexisten y se entrecruzan diversos tipos de espacialidades vividas, percibidas y concebidas.

Las posiciones de geógrafos y geógrafas como Doreen Massey, Derek Gregory, David Harvey, Allan Pred e Yves Lacoste, inspirados e influidos por sociólogos y urbanistas como

Lefebvre y Castels, han renovado los debates y se distancian tanto de aquellas posiciones que consideran al espacio como una especie de amorfo contenedor, como de aquellas que sostienen que el espacio y su organización son un mero reflejo de la estructura social, y que están determinados por procesos económicos y sociales donde la categoría espacio geográfico tendría bien poco o nada que decir. Estas formulaciones pueden interpretarse como respuesta desde la geografía a la teoría social; en especial, la reconsideración del papel dado a los agentes en la estructura (Noguè i Font, 1989).

Como puede advertirse, estas producciones teóricas y metodológicas problematizan las concepciones del espacio y consideran particularidades hasta entonces excluidas e ignoradas por la geografía positivista, como el espacio como lugar vivido, lleno de significados para el ser humano, que posibilita aspectos afectivos, sensoriales, estéticos y simbólicos de las relaciones entre los sujetos y su entorno. A continuación, presentamos algunas ideas y reflexiones inspiradas en las lecturas de Lefebvre y Massey que nos parecen potentes para interrogarnos acerca de la espacialidad y la educación.

Para Lefebvre (1976; 2013) los conflictos y contradicciones sociales se plasman en la estructura urbana, de allí que hay una íntima relación entre la política y la vida cotidiana de los sujetos. El espacio no es una condición previa, sino que es el resultado de una actividad y tiene una dimensión temporal. El espacio es producción social; no permanece estático, sino que es creador y creación de un conjunto de relaciones en transformación permanente en las cuales interviene de un modo incisivo.

En sus *Reflexiones sobre la política del espacio*, este mismo autor sostiene que el espacio no es un objeto científico separado de la ideología o de la política, sino que siempre ha sido político y estratégico. El espacio ha sido formado y modelado por elementos históricos y naturales, lo que ha constituido un proceso político. El espacio es político e ideológico. Es

un producto literalmente lleno de ideologías (Lefebvre, 1976, en Oslender, 2002).

En su obra *La producción del espacio* (2013), Lefebvre realiza una propuesta relacional crítica que consiste en una articulación de diferentes formas de espacialidades. Le da valor a los discursos y representaciones sociales del espacio, ya que incidirán en las formas espaciales (materiales y simbólicas) y los procesos sociales que se desarrollen y le den sentido. Sostiene que el espacio es una realidad social, un conjunto de relaciones y de formas.

Las “representaciones del espacio”, según Lefebvre (2013: 97), refieren al espacio concebido, al “espacio de científicos, urbanistas, tecnócratas e ingenieros sociales”; son representaciones del espacio que derivan de una lógica particular y de saberes técnicos y racionales. Estos saberes están vinculados con las instituciones del poder dominante y con las representaciones normalizadas generadas por una “lógica de visualización” hegemónica, por ejemplo, en mapas, estadísticas, etc., donde producen visiones y representaciones normalizadas que existen en las estructuras estatales, en la economía y en la sociedad civil. Esta legibilidad funciona como una simplificación del espacio a una superficie transparente; de esta manera se produce una visión particular normalizada que oscurece luchas, ambigüedades y otras formas de ver, percibir e imaginar el mundo. Se autoriza como “verdad” del espacio. De hecho, existen múltiples formas de desafíos y reapropiaciones del espacio por los actores sociales; sin embargo, lo que hace esta conceptualización es consolidar la importancia creciente de formas dominantes de esta lógica de visualización y las relaciones de poder y saber que la reproducen y son reproducidas por ella (Oslender, 2002).

En este punto pensamos en los discursos pedagógicos normalistas sobre el espacio escolar, sobre la arquitectura escolar, las políticas de espacialidad en educación, la monumentalidad de los edificios escolares de fines del siglo XIX y principios del XX, el higienismo

y las escuelas-tipo, que funcionaron y funcionan como discursos dominantes de visualización con impacto en las representaciones sobre el espacio escolar y en la consolidación de los mismos discursos; estos discursos se apoyan en argumentos científicos que apelan a una “verdadera” representación, que en muchos casos actúa y tiene efectos de naturalización y ocultamiento de las ideologías que la sustentan. En ocasiones la naturalización del espacio escolar es tal que actúa como una “verdadera” ideología que impide pensar en otros modos de configuración del propio espacio. Se trata de un efecto performativo de estas representaciones sobre otras representaciones posibles.

Lefebvre (2013: 98) define los espacios de representación como “vivididos a través de las imágenes y los símbolos que lo acompañan”. Estos espacios tienen por origen la historia, contienen los lugares de pasión y de acción, los de las situaciones vividas... son esencialmente cualitativos, fluidos y dinámicos.

Los espacios de representación refieren a la dimensión mental del éstos, a cómo los individuos perciben, imaginan y valoran el espacio. El conjunto de estas percepciones y valoraciones producen espacio, de allí su importancia de considerarlo en el análisis. Los espacios de representación están vinculados a la experiencia cotidiana de vivir en el espacio; son los espacios vividos. Oslender (2002) dirá que son formas de conocimiento locales, menos formales; dinámicas, simbólicas y saturadas con significados; contruidos y modificados en el transcurso del tiempo por los actores sociales. En esta dimensión de la triada se ubican las resistencias, la producción de espacios contrahegemónicos. Lefebvre habla de “sitios de resistencia” en los que encontramos una gran variedad de “contra-discursos”, en el sentido de Foucault, expresados por actores que se niegan a reconocer y a aceptar el poder hegemónico (Oslender, 2002: 7).

El antropólogo y geógrafo David Harvey, siguiendo la línea de Lefebvre, caracteriza los

espacios de representación como “invenciones mentales (códigos, signos, discursos espaciales, proyectos utópicos, paisajes imaginarios y hasta construcciones materiales, como espacios simbólicos, ambientes contruidos específicos, cuadros, museos, etc.) que imaginan nuevos sentidos o nuevas posibilidades de las prácticas espaciales” (Harvey, 1998: 244).

Así, nos preguntamos por el espacio escolar como espacio imaginado y valorado por los sujetos a través de símbolos, imágenes e intercambios de la vida cotidiana. Los espacios de representación tienen entre sus rasgos la fragmentación, cierta desconexión y laxitud propia de los discursos o configuraciones en formación, que es sin duda la posibilidad de aparición de otros espacios, otros registros, otros sentidos, otras (des)conexiones. En el espacio escolar los espacios de representación son ideas y materializaciones que implican otros modos, otras formas de concebir y producir el espacio; son producciones que interpelan las formas naturalizadas del espacio escolar tradicional normalizado y reificado, y son también espacios de representación interpelados, atravesados, tensionados por las transformaciones culturales y experiencias de subjetivación contemporáneas. A los espacios de representación en la escuela los leemos en las (des)articulaciones con lo naturalizado, en las experiencias de la escuela en y con el barrio, la comunidad, las culturas, las creencias, los valores y las prácticas que impliquen ciertos desplazamientos de las representaciones hegemónicas del espacio.

Las prácticas espaciales están asociadas estrictamente al espacio percibido, a la realidad cotidiana y a la realidad urbana. “La práctica espacial moderna se define, por lo tanto, por la vida cotidiana de un habitante” (Lefebvre, 2013: 97).

En sintonía con Lefebvre, David Harvey plantea que las prácticas (materiales) espaciales son las transferencias e interacciones físicas y materiales que ocurren en y cruzando el espacio para asegurar la producción y reproducción social; que “nunca son neutrales en

cuestiones sociales. Siempre expresan algún contenido de clase o social y, en la mayor parte de los casos, constituyen el núcleo de intensas luchas sociales” (Harvey, 1998: 265).

Según Oslender (2002), las prácticas espaciales se refieren a las formas en que generamos, utilizamos y percibimos el espacio. Por un lado, se efectúan los procesos de commodificación y burocratización de la vida cotidiana, fenómenos que han colonizado el espacio; pero, por otro lado, estas prácticas espaciales están íntimamente vinculadas con las experiencias de la vida cotidiana y las memorias colectivas de formas de vida diferentes. Por eso llevan un potencial para resistir esta colonización de los espacios. Lefebvre dirá que las prácticas espaciales tienen una doble modalidad, la dominación y la apropiación.

Estas ideas de dominación y apropiación del espacio nos posibilitan ver lo que sucede en las escuelas en términos de dominación y apropiación de los espacios; los espacios y tiempos que han territorializado y territorializan el espacio escolar, sustentados en saberes, poderes y formas hegemónicas, no sólo del campo pedagógico sino también del social, político, cultural y económico y los modos o formas de apropiación de esos espacios que los actores construyen, en oposición, diferenciación, traducción o resignificación en el intento por hacer otro/s uso/s respecto del instituido.

La propuesta de Lefebvre es un aporte importante para una analítica del espacio; una perspectiva potente para el estudio del espacio en general y, en nuestro caso, del espacio escolar en particular. En el marco del modelo relacional del autor nos preguntamos: ¿cómo es la práctica espacial escolar?, ¿existe un estilo dominante en esta práctica del espacio material?, ¿cómo se estructura y dispone esta práctica o prácticas del espacio escolar?, ¿cómo se configura el espacio escolar, como espacio representacional, en la experiencia cotidiana de los sujetos?, ¿qué relación o relaciones se pueden establecer entre prácticas espaciales y vivencias cotidianas de los sujetos?

La geógrafa Doreen Massey (2005), en “Filosofía y política de la espacialidad: algunas consideraciones”, presenta tres proposiciones de cómo podría conceptualizarse el espacio. Una primera proposición sostiene que el espacio es producto y se constituye a partir de interrelaciones, desde lo inmenso global hasta lo ínfimo de la intimidad. La segunda proposición sostiene que el espacio es la esfera de posibilidad de la existencia de la multiplicidad; es donde coexisten distintas trayectorias; es la esfera que hace posible la existencia de más de una voz. “Sin espacio, no hay multiplicidad; sin multiplicidad, no hay espacio... son co-constitutivos” (Massey, 2005: 105). La tercera proposición expresa que, dado que justamente el espacio es producto de las relaciones, dichas relaciones están necesariamente implícitas en las prácticas materiales que deben realizarse. El espacio siempre está en proceso de formación, en devenir, nunca acabado, nunca cerrado.

Si consideramos los aportes de las ciencias sociales y recuperamos las preguntas planteadas, podemos decir que el espacio no es una superficie sobre la cual los sujetos transitan sus vidas; tampoco es un telón de fondo ante el cual se desarrollan los acontecimientos y sucesos sociales e individuales. Por el contrario, y parafraseando a Massey (2005), el espacio es una configuración abierta, que contiene relaciones existentes y futuras, siempre cambiantes y por realizar. La esfera del (des)encuentro entre trayectorias es el lugar donde las relaciones coexisten, se influyen mutuamente y entran en conflicto; por ello el espacio siempre está en proceso de realización, siempre tiene algo de caótico: aquello no prescrito aún por el sistema.

Entonces, si se considera que el espacio es una formación existente y potencial, ya que la espacialidad es fuente para la producción de nuevas trayectorias, podemos afirmar que en ese espacio no todas las relaciones están configuradas, sino que existe apertura y potencia para otras configuraciones y relaciones.

A la luz de estos aportes, y vinculándolos a nuestro interés por el espacio escolar, podemos

conjeturar que el espacio escolar no es el mero reflejo de la estructura y espacio social, ni un escenario donde se juega o representa un juego social, sino, más bien, un contexto espacial específico, en movimiento y configuración permanentes. Es materialidad a la vez que potencia, construcción social y subjetivación. Una configuración de interrelaciones, a la vez que producto de esas interrelaciones, que implica la multiplicidad, la conexión y desconexión, la superposición de trayectorias, historias, relatos y experiencias que se producen en relación con la sociedad de la que es parte, pero que no son el mero reflejo de lo que en ella sucede. El espacio escolar como lugar implica considerar los sentidos y significados que los sujetos construyen en torno a él en un contexto social e histórico específico. En este contexto espacial específico podemos reconocer una multiplicidad de espacialidades, en términos de materialidades, representaciones y vivencias, correspondientes a la propuesta relacional crítica de Lefebvre sobre el espacio social que nos permite pensar el espacio escolar como una realidad social específica atravesada por discursos, poderes, intereses, ideologías y prácticas en disputa y tensión, en su reificación y los intentos de desnaturalización.

Formato escolar espacial y la cultura material de la escuela

Respecto al formato escolar espacial y la cultura material de la escuela, investigaciones provenientes del campo de la pedagogía y la educación, como las de Escolano (2000), Canciano (2013), Antelo (2007) y Serra (2012) nos permiten pensar el espacio como un elemento parte del formato o la cultura escolar.

En una investigación anterior (Castro, 2015) se presentan distinciones entre formato escolar y forma escolar, entendiendo que el primero refiere a un entramado consolidado históricamente y estructurado con ciertos componentes casi invariantes y naturalizados, y que la forma escolar alude a una idea de diversidad, a la producción de formas escolares

que implican variantes a ese modelo consolidado, naturalizado.

Por su parte, Escolano (2008), afirma que en el giro que han tomado los estudios historiográficos es posible entender la cultura de la escuela de una nueva manera, recuperando aspectos materiales y etnográficos de la escuela: los espacios, los tiempos y los discursos, entre otros. Entonces, al hablar de cultura escolar establece tres dimensiones: cultura empírica de la escuela, cultura académica y cultura política. La cultura empírica de la escuela se puede visualizar en varios ámbitos: los escenarios, los actores (principalmente alumnos y docentes), el programa curricular, las mediaciones (contemplando aquí a la cultura material, textos escolares, métodos, etc.), y los dispositivos de organización (distribución del tiempo, organización institucional, evaluación, acreditación, otros).

La escuela ha sido y es para todos, antes que otra cosa, un lugar y un espacio con identidad. Ella dispone el escenario en el que se sitúan los actores de la educación formal. El contenedor escolar no es desde luego un medio neutro, sino una construcción cultural cuyo diseño comporta teorías y prácticas implícitas, y cuya materialidad instituye un poder de microfísica disciplinaria y un sistema discursivo de valores y símbolos que definen una determinada cultura educativa y una cierta relación ecológica de la institución con su entorno (Escolano, 2008: 140).

En relación a discursos provenientes de la historia de la arquitectura escolar, Levy Ben-costta (2018) habla de cultura material escolar y de arquitectura escolar; la cultura material escolar está a cargo de equipamientos, objetos y edificios, principalmente, y considera también el contexto en el que se encuentra.

Investigaciones que abordan los cruces entre espacio, arquitectura, pedagogía y educación

Tal como adelantamos al inicio de este apartado, exploramos en investigaciones que estu-

dian el cruce entre arquitectura, espacio, pedagogía y educación. Entre los estudios es posible hallar investigaciones que dan cuenta de un estado de la cuestión sobre el tema, al tiempo que con sus aportes lo enriquecen. La pedagoga Silvia Serra (2017) encuentra que, desde una perspectiva histórica, la problemática está siendo abordada tanto “en el ámbito internacional (Grosvenor y Burke, 2008; McLeod, 2014; Parra Montserrat, 2014; Escolano, 2000) como en el contexto latinoamericano y argentino (Schmidt y Grementieri, 2010; Martínez Boom, 2012; Barbieri, 2016; entre otros)” (Serra, 2017: 37). Serra encuentra que en muchos de esos estudios priman reflexiones en torno a las formas en que

las matrices de la escolaridad moderna, y especialmente sus regulaciones témporo-espaciales, se han materializado en edificios, en la organización de los espacios, en mobiliarios e incluso en la localización de los edificios escolares en la trama urbana, desde una perspectiva que ha oscilado en atender las regularidades y los proyectos pedagógicos, por un lado, y las experiencias, los edificios y las prácticas situadas, por el otro (Serra, 2017: 37-38).

Estas investigaciones se pueden inscribir en aquello que en las ciencias sociales se conoce como “giro espacial”. Es a partir de este giro, que el espacio comienza a ser considerado como socialmente producido, en un juego dialéctico por el cual sus configuraciones pueden ser vistas no sólo como resultado de la acción humana, sino también como partícipes de la producción de lo social. De este modo, Serra indica como referentes en las ciencias sociales los trabajos de Massey, Lefebvre y Harvey; y en el campo pedagógico los de McLeod. A su vez, propone considerar las investigaciones que miran la escuela desde “su potencia estetizante, donde la configuración del espacio escolar participa de un proyecto de producción de experiencia sensible (Barbieri, 2015)” (Serra, 2017: 38).

Por su parte, Serra y Trlin (2017), encuentran que de un tiempo a esta parte han ido aumentando las investigaciones sobre los diálogos entre arquitectura y educación, debido en parte al mencionado giro espacial en las ciencias sociales. Las autoras brindan un orden al acumulado de investigaciones, con el siguiente criterio:

...por un lado, los estudios que abordan el vínculo entre edificios escolares y prácticas educativas desde las coordenadas de la educación moderna, donde es posible reconocer una especie de matriz común en la organización del espacio, ligada su matriz pedagógica (Grementieri y Schmidt, 2010; Barbieri, 2016; Escolano Benito, 2000; Grosvenor y Burke, 2012; entre otros). Por otro lado, la investigación sobre experiencias puntuales, históricas, que constituyeron superficies de inscripción de innovaciones escolares, de debates pedagógicos, de luchas y resistencias (Cabrera, Trlin, Serra, 2014; McLeod, 2014) (Serra y Trlin, 2017: s/p).

La articulación entre educación y arquitectura también es abordada desde una perspectiva vinculada al espacio público (Faraci *et al.*, 2017) en la que se plantea el problema de cómo resolver la escolarización de la población y la formación de la civilidad. Se profundiza sobre los equipamientos colectivos, el espacio público, su relación y la incidencia que estos procesos tienen en la construcción de la ciudad. Se sostiene que no se puede pensar una escuela desde la lógica arquitectónica si no se piensa un espacio educador y se incorpora un conjunto de herramientas proyectuales como la relación ciudad-arquitectura (la urbanidad), la propuesta programática, la materialidad y su tectonicidad (las condiciones cualitativas de los materiales y las técnicas constructivas que representan las condiciones de época). Se afirma que en la conexión entre la escuela y su exterior se genera un espacio intermedio, un ambiente que no es físico ni programático cuantitativamente, sino

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

LA UTOPIA UNIVERSALIZADORA Y SU RELACIÓN CON EL ESPACIO ESCOLAR: LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En Argentina, al igual que en otros países latinoamericanos, en las últimas décadas se han experimentado decisiones y acciones educativas para ampliar la escolarización de la población, ya sea al extender la obligatoriedad de los años en diferentes niveles del sistema educativo o incrementar la cantidad de horas de la jornada y el tiempo escolar. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 del 2006 en Argentina amplió la obligatoriedad del nivel inicial, extendió a su totalidad la obligatoriedad de la escuela secundaria y propuso la modalidad de jornada extendida o ampliada para las escuelas primarias.

Estas medidas políticas se han abordado, básicamente, con un conjunto de acciones que se enmarcan en las denominadas políticas de inclusión educativa. El principal desafío, en este sentido, es la inclusión en los procesos de escolarización de los sectores que históricamente han estado excluidos, por lo cual las acciones y decisiones en el marco de lo previsto en las normativas y la legislación giran en torno a cómo garantizar este derecho: ¿de qué manera se crean y cuáles son las condiciones que se despliegan para garantizar el ejercicio de ese derecho?, ¿qué actores son responsables de estas decisiones, acciones y despliegues?, ¿cómo construir las condiciones que posibiliten el tránsito o el pasaje de lo previsto en la norma como derecho a su efectiva concreción?

Inés Dussel se pregunta en torno a la exclusión educativa en nuestras sociedades:

¿en qué sistema escolar queremos incluir a todos? ¿No es acaso la organización actual de la escuela la que ha producido buena parte de las exclusiones? ¿Cómo puede re-examinarse esta institución, conservando el sueño de educar a todos, pero evitando reproducir las mismas injusticias? (Dussel, 2004: 306).

Éstas son preguntas fundamentales de la política educativa actual. Si las traducimos en clave espacial podemos expresarlas de la siguiente forma: ¿cómo se resuelve la extensión de la obligatoriedad en clave espacial en las escuelas?, ¿en qué espacio escolar pretendemos incluir a todos/as?, ¿cómo puede revisarse la cuestión del espacio escolar, con las mismas pretensiones de universalidad y evitando reproducir injusticias?, ¿qué implicaciones tiene la inclusión educativa a nivel espacial?, ¿cómo se resuelve espacialmente la extensión o ampliación de jornada en la escuela primaria?, ¿cómo pensar escuelas secundarias para todos y todas? Si se piensa en asegurar diferentes trayectorias escolares, ¿qué espacios se están pensando?, ¿qué relaciones se establecen entre formatos escolares tradicionales —en este caso desde lo espacial— y nuevas propuestas educativas?, ¿qué relaciones se establecen entre lo proyectado (en materia espacial) y lo acontecido/apropiado/traducido por quienes habitan las escuelas cada día?

Al pensar las ciudades David Harvey (2008: 46) afirma que las *utopías de la forma espacial* algunas veces operan como modelos establecidos, formales y fijos, y “acaban reprimiendo el espíritu humano y frustran todo deseo de exploración y novedad”. Podríamos pensar que en el ámbito de la educación se corren riesgos similares. Si “las formas espaciales son elementos constitutivos de las relaciones sociales” (Harvey, 2008: 48), será necesario revisar dichas formas en función del proyecto que se pretenda desarrollar.

Por su parte, cuando Henri Lefebvre habla de las prácticas espaciales dice que en las

relaciones que los grupos humanos entablan con el medio espacial siempre existen relaciones de poder, con dos modalidades: la dominación y la apropiación. La dominación del espacio se caracteriza a partir del vínculo con el saber y el influjo político y económico, es decir, una transformación técnica y práctica de la naturaleza que acaba territorializando en el espacio un poder.

En contraposición, pero en relación dialéctica se sitúan las prácticas de apropiación, que están asociadas a un aspecto más subjetivo, cultural y simbólico de las mismas, al uso del espacio, a los símbolos y tiempos generados por parte de los sujetos que construyen su territorialidad (Da Haesbaert, 2007). Lefebvre también plantea que habitar, para un individuo o para un grupo, es apropiarse de algo. Apropiarse no es tener en propiedad, sino hacer su obra, modelarla, formarla, poner el sello propio. Habitar es apropiarse del espacio, el conflicto entre apropiación y constreñimiento es permanente en todos los niveles.

Una conjetura que planteamos en nuestras investigaciones es que la extensión de los años de escolarización, la permanencia por más horas en la escuela y la inclusión educativa desembarcan en las escuelas con la fuerza de la territorialización, esto es, la ley que reconoce y amplía el derecho a la educación para todos y todas. No obstante, la ley por sí sola no garantiza el ejercicio del derecho. La sanción de la ley es un hito crucial en la universalización de los derechos, pero no es suficiente; es necesaria la construcción de condiciones para el ejercicio de ese derecho. Es decir, posibilitar que la ley comience a encarnarse, a hacerse cuerpo en los diferentes agentes, grupos e instituciones en las diferentes escalas del aparato burocrático-estatal, en las escuelas. Se trata de la construcción de territorialidad por parte de los actores sociales en las escuelas; de construir su apropiación, entendida como proceso de asignación de sentidos por parte de los actores sociales; construcción de habitabilidad, como producción de marcas particulares en

la apropiación de la extensión y obligatoriedad de la escolarización.

Concebir el pasaje del derecho a la educación como mandato (como fuerza de territorialización) a su apropiación (como construcción de territorialidad por parte de los sujetos), abre la posibilidad de pensar la inclusión y permanencia de los y las estudiantes en las escuelas como construcción de habitabilidad, como proceso de apropiación del espacio, que se concibe, se siente y se vive como propio. Habitar y, entonces, apropiarse, estar allí cada día, vivir la escuela, hacerla propia, puede ser condición y habilitador de posibilidades. Pensar en términos de construcción de habitabilidad implica pensar en despliegues, desarrollo, configuraciones por parte de los diferentes actores en juego (no sólo el estatal), y en esto el espacio no queda fuera. Extender la obligatoriedad escolar por ley y acompañar y asegurar la concreción real de este derecho es condición de posibilidad para ese pasaje de la imposición a la apropiación.

En este punto, es interesante repensar la inclusión educativa y entenderla no sólo como la inclusión de los y las estudiantes en un sistema escolar, en un formato escolar ya dado, sino también la inclusión como correlato de la construcción de esa habitabilidad, en el cual los sujetos tienen un rol activo y participan de procesos de producción y transformación social. En esta construcción de “condiciones que habiliten” entran en juego responsabilidades de distintos actores: el Estado (como principal garante del acceso, la permanencia y el egreso a la educación); actores de diferentes instancias y escalas del sistema educativo; y otros actores de la sociedad civil. A su vez, esta habitabilidad no implica sólo pensar la inclusión educativa como el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes en la escuela, sino también modificar aquello que, en muchos casos, ha sido parte del problema del sistema educativo en sus efectos de exclusión. Es necesario asumir una posición crítica en este punto del análisis e indagar sobre las profundas e históricas causas de la exclusión educativa.

Entre estas dos prácticas espaciales de dominación y apropiación se produce una serie de intermediaciones que podemos identificar como acciones de resistencia, traducción, asimilación y transformación realizadas por los sujetos implicados en los procesos de escolarización e inclusión en la escuela, que en términos de Lefebvre posibilitarían habitar estas nuevas circunstancias y prácticas escolares.

Desde nuestra perspectiva, que es en defensa de la escuela pública y el compromiso por mejorar los procesos de escolarización, uno de los desafíos es construir y enriquecer la habitabilidad de la escuela para garantizar el ejercicio del derecho a la educación de la población. Según Lefebvre (2013), en el juego entre territorialización y construcción de territorialidad por parte de los sujetos se juega la tensión entre constreñimiento y apropiación. En nuestro caso, el constreñimiento significaría reproducir las formas tradicionales del formato escolar, limitarse, ceñirse —tanto en la acción como en el pensamiento— a lo dado, mientras que la apropiación, sin desconocer el peso de esta tradición, arriesga y explora otros sentidos y usos del formato escolar, de ese dispositivo organizacional, desde una posición crítica de desnaturalización y de pensamiento creativo y situado.

¿Cómo opera el espacio en esta tensión entre constreñimiento y apropiación, entre la intención de conservar el formato escolar tradicional y la idea de revisarlo, alterarlo, modificarlo para que aloje a todos y todas?, ¿cómo son estas tensiones a partir de la ampliación de la obligatoriedad escolar?, ¿es incluir al formato tradicional existente, o es revisarlo para evitar la exclusión y fortalecer la inclusión? Si los espacios cristalizan proyectos, será necesario volver a pensarlos para que realmente se vuelvan alojadores y generadores de esta utopía universalizadora. Las categorías dominación, apropiación y habitar abren la posibilidad de pensar la permanencia de los alumnos en las escuelas como construcción de habitabilidad, como proceso de apropiación del espacio, que se concibe, se siente y se vive como propio.

Como ya dijimos, entre la dominación y la apropiación hay intermedios: resistencia, traducción, asimilación, “...la creación pasa por la aceptación de la posibilidad imaginaria de lo que tal vez sea circunstancialmente imposible en lo político-pedagógico y práctico” (Puiggrós, 1994: 135), imposible hoy, pero quizá no mañana. En términos freireanos, sería algo así como un inédito viable: transformar del espacio aquello que es posible hoy para abonar a las condiciones que en un futuro cercano aseguren efectivamente el derecho a la educación.

ESPACIO ESCOLAR, UTOPIA Y LA PREGUNTA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES Y NUEVOS DESAFÍOS

Tal como adelantamos, en este artículo nos preguntamos por las relaciones que se generan entre el cumplimiento efectivo del derecho a la educación (la utopía universalizadora) y la cuestión espacial: ¿qué sucede con el espacio escolar a partir de la ampliación de la obligatoriedad escolar?, ¿se puede desde el espacio abonar al efectivo cumplimiento del derecho a la educación?

Resulta necesario sostener una mirada que desnaturalice dichas relaciones, se pregunte por los efectos de inclusión/exclusión que generan las tradicionales formas escolares, e indague en cómo revertir los efectos de exclusión de esos formatos instituidos que han sido, y en muchos casos son, altamente eficaces. Estar alertas para no reproducir en las nuevas formas aquellos formatos viejos o naturalizados mecanismos de exclusión.

La inclusión educativa implica la incorporación de aquellos niños/as, adolescentes y jóvenes que no están en la escuela primaria y secundaria o que la han abandonado. Durante mucho tiempo imperó, y aún subsiste, la concepción del abandono o la no incorporación a la escuela como producto de las dificultades del/a estudiante (por su pertenencia a determinados sectores sociales y culturales y/o

dificultades individuales). Poco se interpelaba al sistema educativo, a la política educativa y a la propia escuela como partícipes y con responsabilidad en esa situación. Es en tiempos más recientes, con la preocupación creciente por la inclusión de la población a la escuela secundaria, que se ha comenzado a interrogar al sistema educativo y a la propia escuela, a su formato y a la cultura escolar, como partícipes de la exclusión. Hoy, ante una ley que amplía la obligatoriedad escolar, y un estado que debe garantizar dicho derecho, la cuestión del espacio debe ser interpelada desde esta búsqueda de la utopía universalizadora.

Si entendemos la utopía como programa político, y el espacio como cristizador de ese programa (que potencia u obstaculiza, entre otras posibilidades), será necesario repensar los formatos escolares en general y la cuestión del espacio en particular. Si la utopía “se mueve entre la imaginación y la posibilidad de incidir en la producción de proyectos capaces de operar sobre la realidad inmediata y mediata con cierto grado de certeza” (Puiggrós, 1994: 135). Por ahí va el desafío en lo que atañe a la cuestión espacial y su relación con la utopía universalizadora y con el efectivo cumplimiento del derecho a la educación.

Ésta es una transformación que se ha iniciado, pero aún falta mucho por hacer y en este sentido las ciencias sociales pueden ser

un gran aporte. En el recorrido por conceptos y categorías que pretenden nombrar *dónde* acontece lo escolar nos propusimos revisar la cuestión del espacio escolar desde lecturas abonadas por distintas disciplinas. Entendemos necesario retomar estas miradas, enriquecerlas entre diferentes actores involucrados en lo escolar, hacer consciente que el espacio es un texto que educa, es un elemento del currículo, una “forma silenciosa de enseñanza” (Mesmín, 1967, en Escolano, 2000: 184), que como tal merece ser revisada.

Es necesario explorar experiencias escolares y también pensar otras que trabajen en la construcción de una territorialidad, que impliquen sentidos particulares de la obligatoriedad y la inclusión como prácticas de apropiación que ponen un sello propio a lo dado, a la ley y al formato que asume el espacio allí. Indagar en experiencias que posibiliten revisar el formato escolar tradicional en sus efectos de exclusión, y posibiliten una apropiación del espacio por parte de los actores y una mejor habitabilidad. Y en este punto podríamos recuperar los aportes de Harvey (2008: 49) al pensar la ciudad: “si una vez imaginamos y construimos nuestro mundo urbano, podemos volver a imaginarlo y a construirlo otra vez, y otra, y aún otra más”. Es nuestra invitación volver a imaginar y construir, las veces que sean necesarias, el espacio escolar.

REFERENCIAS

- AGUIRRE Lora, María Esther (1997), *Caleidoscopios comenianos I*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad.
- ANTELO, Estanislao (2007), “Variaciones sobre el espacio escolar”, en Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante, pp. 59-76.
- CANCIANO, Evangelina (2013), *Lo escolar fuera de la escuela. Un estudio acerca de los modos de organización de la acción educativa destinada a niñas, niños y adolescentes en ámbitos situados fuera del sistema educativo*, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- CARUSO, Marcelo e Inés Dussel (1999), *La invención del aula. Genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.
- CASTRO, Alejandra (2015), *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*, Tesis de Doctorado, Córdoba (Argentina), Universidad Nacional de Córdoba, Colección tesis de Doctorado, en: <http://hdl.handle.net/11086/2536> (consulta: 15 de julio de 2018).
- 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, CINVESTAV-DIE, junio 2018 (mimeo).
- CATTANEO, Daniela y Lucía Espinoza (2018), “Arquitectura escolar e historia. Repaso sobre enfoques, problemas y proyectos”, ponencia presentada en el “VIII Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad”, Córdoba (Argentina), Universidad Nacional de Córdoba, 23 y 24 de mayo de 2018 (mimeo).
- CHIURAZZI, Teresa (2007), “Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura”, en Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante, pp. 45-58.
- COLUSI, Javier y María Florencia Serra (2019), “Las utopías en el discurso pedagógico moderno: espacio escolar y futuros posibles”, en Natalia Fattore y Paula Marini (comps.), *Educación y utopías: nuevas miradas sobre un histórico vínculo*, Rosario (Argentina), Editorial Laborde, pp. 39-55.
- DA HAESBAERT, Rogerio (2007), *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, en: <http://www.economia.uadec.mx/descargas/Haesbert.pdf> (consulta: 15 de julio de 2018).
- DUSSEL, Inés (2004), “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, núm. 122, pp. 305-335. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>
- ESCOLANO Benito, Agustín (2000), *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- ESCOLANO Benito, Agustín (2008), “La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela”, *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Serie Investigaciones, vol. 18, junio, pp. 131-146.
- FARACI, Mariano, Federico Litvin, Juan Barrionuevo, Ignacio De Marco, Iván Kustich, Daniel Madrid, Agustín Massanet y Mariano Piccardi (2017), *Equipamientos colectivos y espacio público. Aproximación a la singularidad de la arquitectura escolar*, Córdoba (Argentina), Universidad Nacional de Córdoba-Editorial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.
- GREGORY, Derek (1984), *Ideología, ciencia y geografía humana*, Barcelona, Oikos-Tau.
- HARVEY, David (1998), “La experiencia del espacio y del tiempo”, en Harvey Davis (ed.), *La condición de la posmodernidad*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 225-356.
- HARVEY, David (2008), “Utopías dialécticas”, en Eulàlia Bosch (ed.), *Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras*, Barcelona, Santillana, pp. 45-49.
- LEFEBVRE, Henri (1976), “Reflections on the Politics of Space”, *Antipode*, vol. 8, núm. 2, pp. 30-45.
- LEFEBVRE, Henri (2013), *La producción del espacio*, Madrid, Capitán Swing.
- LEVY Bencostta, Marcus (2018), “Historia de la educación y cultura material escolar: debates acerca de la arquitectura escolar en Brasil”, ponencia presentada en “Taller sobre espacios y arquitecturas en la escuela”, México, CINVESTAV-DIE, junio 2018 (mimeo).
- MASSEY, Doreen (1994), *Space, Place and Gender*, Oxford, Blackwell.
- MASSEY, Doreen (2005), “La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones”, en Leonor Arfuch (comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, Buenos Aires, Paidós, pp. 101-127.
- MASSEY, Doreen (2008), *Pelo Espaço. Uma Nova política da espacialidades*, Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil Ltda.
- NARODOWSKI, Mariano (1999), *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- NOGUÈ i Font, Joan (1989), “Espacio, lugar, región: hacia una nueva perspectiva geográfica regional”, *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, núm. 9, pp. 49-62, en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1318196> (consulta: 3 mayo de 2010).
- OSLENDER, Ulrich (2002), “Espacializando resistencia: perspectivas de ‘espacio’ y ‘lugar’ en las investigaciones de movimientos sociales”, *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. 6, núm. 115, en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-115.htm> (consulta: 14 de diciembre de 2013).
- PUIGGRÓS, Adriana (1994), *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- QUICENO Castrillón, Humberto (2009), “Espacio, arquitectura y escuela”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 54, pp. 13-27.
- RAMÍREZ Potes, Francisco (2018), “Arquitectura escolar contemporánea en Colombia”, ponencia presentada en el “Taller sobre espacios y arquitecturas en la escuela”, México, CINVESTAV-DIE, junio 2018 (mimeo).
- SERRA, María Silvia (2012), “Espacios educativos, problemas y desafíos”, en Margarita Trlin (comp.), *Seminario internacional: “Desplazamientos y límites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación”*, Santa Fe (Argentina), Ediciones UNL, pp. 117-122.
- SERRA, María Silvia (2017), “Escuelas sin muros. Disputas sobre el espacio escolar y su capacidad performativa”, en María Silvia Serra, Pablo Pineau y Myriam Southwell (eds.), *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*, Buenos Aires, Biblos, pp. 37-48.

- SERRA, María Silvia y Margarita Trlin (2017), “Trazos de emancipación en las estrategias de apropiación del espacio. Las escuelas de la familia agrícola correntinas del Taragüi”, ponencia presentada en la ISCHE 2017, Buenos Aires, julio de 2017 (mimeo).
- TRLIN, Margarita y María Silvia Serra (2014), “Encuentros y desencuentros entre innovaciones educativas y espacio escolar en la Provincia de Santa Fe”, en Rubén Cabrera, Margarita Trlin y María Silvia Serra, *CAI+D Orientado. Proyectando escuelas primarias no graduadas: articulaciones pedagógicas y arquitectónicas en procesos educativos alternativos*, Santa Fe (Argentina), Universidad Nacional del Litoral, pp. 20-29.
- TRILLA, Jaume (1999), *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Laertes.
- TUAN, Yi-Fu (1977), *Space and Place: The perspective of experience*, Minneapolis, University of Minnesota Press, en: <http://es.scribd.com/doc/60894082/Espacio-y-Lugar-Yi-Fu-Tuan> (consulta: 21 de septiembre de 2013).
- TUAN, Yi-Fu (2003), *Escapismo*, Barcelona, Península.