



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

ISSN: 2448-6167

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

Grinberg, Silvia; Villagrán, Carla Andrea

La reforma de la educación y sus arquitecturas: Un estudio en la cotidianidad de las escuelas

Perfiles educativos, vol. XLII, núm. 170, 2020, Octubre-Diciembre, pp. 96-113

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

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59062>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271692007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

La reforma de la educación y sus arquitecturas

Un estudio en la cotidianidad de las escuelas

SILVIA GRINBERG* | CARLA ANDREA VILLAGRÁN**

En este artículo se presentan avances de un trabajo de investigación, cualitativo y etnográfico, acerca de la cotidianidad escolar atravesada por la puesta en acto de políticas de reforma educativa. El espacio escolar y sus condiciones definen coordenadas clave, no sólo para la puesta en marcha de una reforma estructural del sistema educativo, sino también para que la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar. Se realizó un estudio de caso, desde un enfoque descriptivo y cualitativo, en dos escuelas secundarias de Caleta Olivia (Santa Cruz, Argentina), atendiendo a los procesos de fragmentación del territorio urbano y educacional de esa ciudad. La información se obtuvo mediante entrevistas en profundidad y observación participante. Se sostiene que el diseño político de la reforma evidencia una arquitectura ausente o, cuando mucho, como en los casos investigados, la creación de espacios escolares a partir de la cesión, división o prefabricación con placas de yeso.

This article presents the current progress of a qualitative and ethnographic research on the daily life of schools going through the implementation of educational reform policies. School spaces and its conditions define key coordinates, not only for the implementation of a structural reform in the educational system, but also for teaching and learning to properly take place. A case study was carried out, from a descriptive and qualitative approach, in two secondary schools in Caleta Olivia (Santa Cruz, Argentina), attending to the processes of fragmentation of the urban and educational territory of that city. The information was obtained through in-depth interviews and participant observation. Our hypothesis suggests that the political design of the reform reveals the absence of the corresponding architecture or, as in the cases here investigated, the need for the creation of new school spaces or divisions with the colocation or prefabrication of plasterboards.

Palabras clave

Reforma educativa
Política educativa
Educación secundaria
Espacios educativos
Cotidianidad

Keywords

Educational reform
Educational policy
Secondary education
Educational spaces
Everyday life

Recepción: 6 de septiembre de 2018 | Aceptación: 22 de febrero de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59062>

* Profesora de grado y posgrado en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) (Argentina). Doctora en Educación. Publicación reciente: (2008), *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila. CE: grinberg.silvia@gmail.com

** Doctoranda en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) (Argentina). Línea de investigación: descripción y análisis de los procesos de recepción y puesta en acto de la reforma educativa. Publicación reciente: (2018), "Mirarse a uno mismo. Acerca de la afectación como engranaje clave de las políticas de reforma curricular", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, vol. 26, núm. 1, s/pp. CE: carla_villagrán@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la espacialidad escolar poseen cierta trayectoria en el campo de la investigación educativa; es en la historia de la educación, principalmente, donde encuentra un conjunto importante de producciones y aportes (Caruso y Dussel, 2003; Pineau, 2005; Varela y Álvarez, 1991; Viñao Frago, 2004). La pregunta foucaultiana sobre el espacio ha tenido una impronta clave y, entre otras cuestiones, remite a la configuración de los modernos sistemas educativos occidentales donde el panóptico daba forma a instituciones diversas y, desde ya, a la escuela. De hecho, la pregunta por el espacio puede encontrarse en Comenio, quien se preocupaba por un tipo de organización que fuera capaz de cobijar a la infancia de un modo ordenado y que, a la vez, permitiera hacer realidad el lema del “todo a todos”. En los últimos años es posible identificar un campo en ciernes asociado a la construcción de una arquitectura escolar acorde a las configuraciones presentes y futuras de la escolaridad (Serra, 2018; 2019). En este marco de debate, el objeto del presente artículo parte de la pregunta acerca de la espacialidad escolar tal como se prevé y actúa en los procesos de puesta en acto de las reformas educativas.¹ Así, a través de resultados de investigación en caso, procuramos contribuir a la comprensión de las dinámicas que presenta la espacialidad desde la perspectiva de la experiencia de los sujetos cuando las reformas de la educación llegan a la escuela y la institución debe ocuparse de su puesta en acto. Como resultado del trabajo en terreno, a estos procesos los hemos denominado “arquitecturas de reforma”.

Entendemos que esta mirada que se asienta en la vida escolar es clave para los estudios en torno de las políticas de reforma educativa y su

puesta en acto (Ball *et al.*, 2012). Cabe señalar que no se trata aquí del desarrollo de una investigación evaluativa de políticas de reformas, sino de la problematización de las formas de experiencia y materialización de las políticas en la cotidianidad escolar. Entendemos que centrar la mirada en los procesos de puesta en acto de políticas en la cotidianidad y desde la experiencia de las instituciones es clave para la producción de conocimiento, así como para el diseño y desarrollo de nuevos programas.

La noción de puesta en acto (Ball *et al.*, 2012) nos permite acercarnos a las políticas educativas de reforma en el ámbito de la escuela a partir de su recepción, puesta en marcha, interpretación y contestación; en suma, cómo se vive una política o un proceso de reforma más grande en las dinámicas de la vida escolar (Grinberg, 2009). Es en este marco que debatimos los resultados de investigación acerca de la puesta en acto de la reforma educativa² en instituciones de nivel secundario, atendiendo a los modos en que el espacio es procurado, pensado, administrado y configurado. La analítica de la espacialidad resulta del trabajo en terreno, en el cual nos encontramos con una institución que debía poner en marcha la nueva estructura surgida de la reforma educativa en ciernes y donde la posibilidad de contar con espacio se constituyó en eje de preocupación y acción. Proponemos, desde allí, la categoría de arquitecturas de reforma para dar cuenta de cómo el espacio se vuelve un aspecto clave de la puesta en acto y sus dinámicas.

El trabajo en terreno lo desarrollamos en dos escuelas secundarias de la ciudad de Calleta Olivia (Santa Cruz, Argentina), luego de un proceso de revisión general de las escuelas de la ciudad del estudio. En este trabajo encontramos edificios duraderos, arquitectónicamente sólidos y amplios que en muchos

1 No se desarrollan aquí los aspectos estructurales y específicos de la reforma puesto que no es objeto del artículo; nuestro propósito es recuperar la experiencia de las instituciones y los sujetos sobre la puesta en acto de las políticas de reforma.

2 Nos ocupamos del proceso de puesta en acto de la reforma en la provincia de Santa Cruz (Argentina) a partir de la sanción, en el año 2012, de una nueva ley provincial de educación (Nº 3305) que a su vez se enmarca en la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 del año 2006.

casos guardan la lógica propia del panóptico que describiera Foucault en *Vigilar y castigar*; todos estos edificios fueron construidos hace muchos decenios. A pesar de su antigüedad, son los que están en mejores condiciones desde todo punto de vista: paredes, baños, iluminación, etc.; es evidente que ello no sería posible sin el mantenimiento que se les da. A medida que las fechas de construcción se acercan al presente, el escenario cambia:³ encontramos edificios escolares que se deterioran rápidamente, cuyo mantenimiento ya no es contingente, sino constante, y donde las placas de yeso y el tabicado rápido ganaron terreno al concreto. Si, como señalara Marx y recuperara Berman, todo lo sólido se desvanece en el aire, algo así parece ocurrir en tiempos de cultura digital sobre la arquitectura escolar (Villagrán, 2016).

Observamos, así, cómo la infraestructura escolar se vuelve más compleja cuando hay que poner a funcionar reformas que suponen modificaciones estructurales del sistema de educación público y sus niveles de escolaridad. Reformas que implican el movimiento de la población escolar, la suma o resta de matrícula debido a que se sacan grados a un nivel y se agregan a otros, y el diseño de espacios de uso especializado en función de las orientaciones, entre otros. En el caso en estudio observamos que los tiempos de recepción y puesta en acto de la reforma se caracterizaron por ser intempestivos y acelerados,⁴ y por el malestar y confusión que generaron en los sujetos encargados de materializar los cambios. Si esto implicó inestabilidad en la tarea en general, en lo relativo a la dimensión espacial directamente no hubo previsión política que permitiera anticipar las condiciones básicas que se requerían y las limitaciones de la

infraestructura disponible. Aquí nos dedicaremos especialmente al análisis de esa dimensión del espacio que, como lo fue en el siglo XIX, sigue siendo central en el XXI.

Es desde esta perspectiva que sostenemos, a modo de hipótesis, que las prácticas de reforma involucran en su diseño una *techné* donde el espacio escolar aparece en su presencia/ausencia en tanto prácticas de diseño, proyección y construcción de espacios y ambientes para que la escolaridad sea posible. La política de reforma atraviesa las prácticas cotidianas de las escuelas, impone tiempos, establece márgenes y modalidades de acción y esquemas de interpretación y, sobre todo, afecta generaciones enteras de jóvenes que transitan su escolaridad en ese tiempo difuso.

Desde un enfoque etnográfico, el trabajo de campo de la investigación se desarrolló entre los años 2013 y 2017 en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Caleta Olivia (Prov. de Santa Cruz, Argentina). Dados los procesos de fragmentación del sistema educativo (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2004; Grinberg, 2013) la selección de las escuelas atendió a los procesos de fragmentación del territorio urbano y educacional de esa ciudad (Grinberg, 2013; Pérez, 2012). En ese contexto procuramos acercarnos a la descripción de aquello que Ball *et al.* (2011) denominan las “escuelas reales”, y que aquí cabe denominar como “reformas reales”. Ello no como un modo de oponer la realidad al diseño, sino más bien a los efectos de ese diseño en la materialidad de la vida escolar.

A continuación presentamos primero algunos aspectos metodológicos y conceptuales de la investigación; luego describimos las dos escuelas secundarias seleccionadas para avanzar con el análisis de fragmentos de entrevistas realizadas a docentes y directivos de esas

³ Incluso, en la ciudad donde se realizó el trabajo de campo, una de las escuelas más reputadas y demandadas sufrió la caída del techo, mampostería y el agrietado de paredes a pocos años de la inauguración del edificio nuevo. Ver: <http://www.lavanguardianoticias.com.ar/nota/7392-continua-la-protesta-de-estudiantes-del-eico-a-cuatro-anos-sin-edificio/> (consulta: 6 de febrero de 2020).

⁴ Sobre ello nos hemos ocupado en Villagrán (2016). Nos referimos al hecho de que en los últimos días del ciclo escolar los docentes se enteraron de que la reforma se pondría en marcha dos meses después e involucraría cambios importantes, como que los dos últimos años de la primaria pasarían a secundaria. La angustia y desconcierto ganó terreno no sólo por lo intempestivo, sino también porque no se sabía cómo se pondría en marcha.

escuelas. Desde la noción de “escuelas libradas a su suerte” (Grinberg, 2011) describimos y analizamos en qué y con qué condiciones cuentan las dos escuelas del estudio y cómo realizan su tarea cotidiana “entre codazos y ponchazos”. Finalmente exponemos algunas conclusiones y reflexiones de este trabajo que aún continua.

NOTAS CONCEPTUALES: LA ESPACIALIDAD DE LAS POLÍTICAS DE REFORMAS

De modos muy diferentes, la infraestructura y la configuración del espacio escolar han sido notas centrales en la respuesta al qué y para qué de la escolarización. Comenio, Herbert y Pestalozzi, así como el movimiento escolanovista, entre tantos otros, han dado respuestas distintas a la configuración del espacio de la escolarización. Desde fines del siglo XX, buena parte de los debates sobre esa espacialidad han ido ganando terreno en el ámbito de la virtualidad —al compás de los procesos de digitalización de nuestra vida en el mundo— tanto en los debates académicos como en las inversiones públicas y privadas en materia de construcción edilicia escolar.

Probablemente en el amplio espacio intermedio que se cierre entre la virtualización de la educación, cuya expresión más precisa son las propuestas de *homeschooling*, y las antiguas escuelas construidas en la lógica del panóptico es donde necesitamos abrir la posibilidad del debate y el pensamiento en torno de la escolaridad.

Diversos autores que analizan procesos de reforma educativa refieren el carácter ahistórico que a veces parecen presentar. Ello en pos de un ímpetu de cambio que tiende a traducirse en la desconsideración de situaciones precedentes que constituyen los puntos de partida de aquello que se espera mejorar. Ocurre algo así como una falta de retrospectiva o de memoria que permita caracterizar los procesos de reforma como parte integrante

de construcciones sociales. Entre esos análisis destacan los de Ball (2002), Díaz-Barriga e Inclán (2001), Tyack y Cuban (1995), Popkewitz (1994) y Viñao Frago (2002; 2007). Si, como señalan estos autores, esa escasa mirada retrospectiva oficia como una amnesia que se posa sobre el diseño de las políticas de reforma, es posible proponer que ese diseño también ocurre junto con cierta ausencia de la mirada prospectiva.

Si las reformas de los últimos 30 años han ocurrido al compás de una retórica compuesta de términos asociados semánticamente con el cambio, la innovación, la tecnología y el futuro, es necesario preguntarse por la materialidad de esos principios en unas coordenadas espaciales y temporales donde se suponen esos cambios con visión futurista. De otro modo, mientras que la declaración de principios queda en manos del diseño, su construcción descansa en las instituciones que, de modo individual y dependiente de su propia agencia, deben realizarlos. Son estas dinámicas las que ofrecen un camino para comprender, como parte de la lógica de la gestión eficaz y la descentralización de la responsabilidad (Grinberg, 2008; Ball, 2002), las múltiples pujas que suelen producirse entre los diseñadores y los docentes, quienes en algún momento reprimen a las escuelas la distancia, la imposibilidad o resistencia que presentan a unos cambios que procuran mejorar la vida escolar.

La escuela es un lugar y es un tiempo; esto quedó perfectamente definido en la configuración de la escolaridad moderna (Pineau, 2005; Veiga-Neto, 2002). Si esto fue válido siglos atrás, cabe la pregunta por nuestra actualidad, en la cual muchas veces la reconfiguración de ese espacio y ese tiempo escolar se parece más al deterioro o, incluso, su ausencia. Si, siguiendo a Pineau (2005), la escuela en la modernidad adquirió una serie de características que hacen reconocible históricamente su formato, es oportunuo, en tiempos de reforma como éste, insistir en la pregunta por la escuela como constituyente nodal del paisaje social y cultural.

Respecto de la arquitectura educativa es posible identificar un conjunto de temas y problematizaciones que atraviesan diversos estudios (Aliata y Obregón, 2007; Castro y Carranza, 2015; Espinoza, 2016; Ramírez Potes, 2009; Viñao Frago, 2004) y remiten al rol estatal en la proyección, construcción y sostenimiento de los edificios escolares, así como a las características de las escuelas y los aspectos que permanecen invariables en el tiempo.

Asimismo, aquí retomamos esas preguntas al estudiar las arquitecturas en el sentido propuesto por Deleuze (1987), como visibilidades o lugares de visibilidad, como formas de luz que distribuyen lo claro y lo oscuro. Al retomar *Vigilar y castigar*, Deleuze (1987) señala que Foucault, cuando analizaba las prisiones, los hospitales y las escuelas como instituciones de encierro, pensaba en esas arquitecturas como espacios que nombran, clasifican, producen y operan en los sujetos a través de tecnologías de regulación de visibilidades, de claridades y oscuridades. De esta manera, los espacios escolares, en tanto máquinas de aprender, de vigilar y de clasificar (Foucault, 1997) se definen por su materialidad, por su dimensión simbólica. Es aquello que Veiga-Neto (2000) denomina la función productiva del espacio escolar. Es decir, comprender que el espacio involucra las estructuras donde ocurren las prácticas educativas, pero también que en su configuración a través de prácticas espaciales se establecen lugares, prohibiciones, comunicaciones, distribuciones de cuerpos y objetos. Así, el espacio determina lo pensable.

Si, siguiendo a Veiga-Neto (2000), las instituciones escolares se caracterizan por la distribución calculada de tiempos, también hay un diseño y una imaginación en torno al espacio pero que lo diferencia del lugar (Viñao Frago, 2004). El espacio escolar es aquel imaginado, diseñado y proyectado para la organización

y el desarrollo de actividades específicas. En cambio, la escuela, en tanto lugar, refiere a su uso, su producción y, por ello, la ocupación de ese espacio. Dimensionar la escuela como lugar permite pensar la experiencia de los sujetos en ella, lo que se habilita, imposibilita y/o produce en tanto espacio social caracterizado por su independencia física, su estabilidad y su oposición al nomadismo (Viñao Frago, 2004). Nuevamente, nos referimos a la pregunta política por el diseño de escuelas y los edificios escolares atendiendo a las dinámicas en una espacialidad que deviene lugar; dicho en otros términos, a las dinámicas por medio de las cuales las espacialidades de las reformas permiten que éstas tengan lugar.

Los resultados de investigación que aquí se presentan abonan el campo de estudio y problematización de las políticas educativas. Procuramos que estos resultados aporten a futuros procesos de diseño y, especialmente, de puesta en acto (Ball *et al.*, 2012) de políticas de reforma. Una reforma que pretenda ocuparse de transformaciones profundas y comprometidas con el futuro debería prever, casi como en su ADN, una perspectiva proyectiva que mire hacia adelante y diseñe edificios escolares duraderos que reúnan condiciones básicas para la escolaridad. Sin embargo, ello no parece tan evidente en la vida de los sistemas escolares de fines del siglo XX. Como señalan Castro y Carranza (2015), en el estudio de las políticas de espacialidad escolar las leyes nacionales y provinciales de educación en Argentina no contienen explicitaciones respecto de la infraestructura escolar, aunque sí reconocen la centralidad del Estado en la fijación de la política educativa y su financiamiento. Esas ausencias en la normativa se suman a las ausencias y/o precariedades en las acciones políticas de diseño, construcción y mantenimiento de edificios escolares,⁵ las cuales tensionan la recontextualización de

⁵ La puesta en marcha, a partir de 1993, de la Ley Federal de Educación, dejó funcionando a instituciones de educación básica con grupos enteros de alumnos en 2 o 3 edificios escolares. En 2017, y luego de una segunda reforma, es posible encontrar que, si bien en muchas escuelas esto se ha resuelto, aún permanecen estas situaciones.

las políticas reformistas del sistema educativo y ponen a prueba a las reformas, así como las mejores intenciones en su diseño.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La investigación que aquí se discute asume un enfoque descriptivo y cualitativo. En este marco, la etnografía (Batallán, 2007; Rockwell, 2011) adquiere un papel central, no sólo en la obtención y análisis de la información, sino también en los modos de entender el proceso de investigación y la construcción del rol del investigador.

Las estrategias de investigación para la obtención de la información fueron principalmente la entrevista en profundidad (Achilli, 2005; Guber, 2005; Scribano, 2008) y la observación participante (Guber, 2005). Esta última supone una estadía prolongada en el campo, la observación sistemática y la participación en actividades que acontecen en el espacio social. En el caso de la entrevista, se caracteriza por ser no directiva, informal, con un alto grado de atención y escucha.

Los resultados se presentan a partir de la selección de dos casos. Recuperamos el trabajo de campo realizado en dos escuelas de educación secundaria para adentrarnos en las dinámicas de puesta en acto y en cómo las instituciones experimentan los procesos de reforma. La selección de las escuelas se realizó a partir de la estrategia de “selección basada en criterios” (Goetz y LeCompte, 1988). Este tipo de estrategia, utilizada en investigación educativa propiamente etnográfica, resalta el carácter abierto y flexible del proceso de investigación. El investigador determina los perfiles relevantes de las unidades de análisis, es decir, de los grupos o escenarios a estudiar; la selección de casos permite analizar las diferentes modalidades que puede asumir la producción de significados. La investigación se realizó en dos escuelas públicas que

denominamos escuela secundaria 1 y escuela secundaria 2.

Tanto en las entrevistas *flash* y en profundidad, como en los registros elaborados, el análisis se centró en los relatos que los sujetos producen, de forma que en la codificación abierta ese “tal cual se dijo” permitió realizar “códigos en vivo”, ya que se recuperó no sólo la voz de los sujetos, sino también la potencia que tienen esas expresiones en sí mismas. La analítica desde esos enunciados la realizamos retomando a Foucault, entendiendo que “no hay que devolver el discurso a la lejana presencia del origen; hay que tratarlo en el juego de su instancia” (Foucault, 2011: 39). Es decir, nos acercamos a comprender los enunciados en tanto prácticas de los sujetos en su aquí y ahora, que se realizan entre lo “ya dicho” y se producen sobre lo “no dicho”. Por ello, no se trata de bucear los orígenes de los discursos o en sus contenidos reprimidos, sino más bien analizarlos en su acontecer. La pregunta no sería ¿qué se planeó y qué se implementó?, sino más bien ¿qué se dice?, y ¿qué se hace? Los discursos constituyen prácticas de los sujetos que expresan más la dispersión de estos últimos que su pomposa elaboración. En este sentido, entendemos a los enunciados en su materialidad, en tiempo y lugar.

A continuación presentamos las escuelas que forman parte de la muestra de la investigación. Su descripción y ubicación territorial se realiza a partir de múltiples fuentes de información: entrevistas, registros de campo, fotografías y recorrido por los barrios en los que se encuentran ubicadas.

Escuela secundaria 1

Esta escuela pública de educación secundaria fue inaugurada en el año 2013 como parte del proceso de reacomodo de la matrícula del anterior tercer ciclo de EGB (educación general básica),⁶ y en el marco del proceso de reforma del sistema educativo en toda la provincia

⁶ EGB es la denominación que estableció la Ley Federal de Educación N° 24.195/93. La EGB era de nueve años de duración y obligatoria. En esta estructura la educación básica se dividía en tres ciclos y el polimodal, que correspondía

de Santa Cruz. Se ubica en un barrio que es descrito en los medios de comunicación —y también por los vecinos— como inseguro y de alta conflictividad. Linda con la planta de tratamiento de residuos municipal, más conocida como “el basurero” de la ciudad, con una fábrica abandonada de harina de pescado que aún emana olor a desechos marinos y otras empresas de servicios varios y petroleros. A una cuadra de la escuela se encuentra un centro integrador comunitario (CIC) donde funciona un jardín municipal, consultorios de salud pública dependientes del hospital zonal y se entregan paquetes de alimentos y otros planes de acción social.

Esta escuela secundaria comenzó a funcionar en el gimnasio de la única escuela primaria que hay en el barrio donde se encuentra ubicada. El gimnasio, muy valorado por la primaria como una gran adquisición, no les duró mucho tiempo porque fue el espacio que

se asignó a la nueva escuela secundaria. Esta situación generó, y aún genera, tensiones entre ambos equipos directivos por el uso del espacio. Según nos relataba la vicerrectora, tuvo que intervenir la supervisora de nivel y decir que “los edificios no son de nadie, son públicos”. Esta intervención pretendía dar un fin a los conflictos entre ambas escuelas, sin embargo, fue poco efectiva, ya que, según los relatos, entre los directivos se evitan para no generar problemas. Es así como una reforma que se piensa más allá del espacio se vuelve una cuestión de disputa personal.

Dado que se trataba de un gimnasio, el espacio no había sido planificado para albergar aulas de clase. En la planta baja y en los pasillos de la planta alta construyeron aulas con materiales de construcción en seco, principalmente placas de yeso. La preceptoría funciona en un espacio reducido que se comparte con los tutores pedagógicos. La rectoría y la secretaría

Foto 1. Interior de Escuela Secundaria 1. Gimnasio



Fotografía: Carla Andrea Villagrán. Gimnasio donde se construyeron las aulas.

a la educación media, tenía una duración de 3 años y no era obligatorio. Con la Ley de Educación Nacional N°26.206 la educación primaria pasó a tener 6 o 7 años de duración, y la educación media 5 o 6 años, dependiendo de cada jurisdicción. Ambos niveles son obligatorios.

Foto 2. Escuela secundaria 1. Aula habilitada



Fotografía: Carla Andrea Villagrán. Aula habilitada en *hall* de entrada auxiliar. Al fondo se observan dos baños que funcionan actualmente como depósitos.

funcionan en la misma oficina, al lado de la sala de profesores.

Los inconvenientes para dar clases son varios. Por un lado, la acústica, porque al predominar la construcción de tipo prefabricada, la insonorización y aislamiento hacia el interior de las aulas no es posible. Por otra parte, la cantidad de alumnos por curso hace que estén “todos apretados”; incluso la escuela funciona tanto en turno matutino como vespertino porque la cantidad de aulas no alcanza para albergar todos los cursos y divisiones.

Cuando la escuela abrió en el año 2013 tenían hasta tercer año de secundaria. En 2014 se abrió el cuarto año y en el año 2018 abrieron los quintos años y tuvieron la primera cohorte de estudiantes que egresó de la institución. La falta de espacio, que siempre fue una preocupación, se tornó más severa hacia mitad y fines de 2014, al ver que no tenían ni un aula para los quintos años. “No sabemos qué vamos a hacer” afirmó la rectora en la última visita del año 2014 del equipo de investigación. Estaban cerrando el ciclo lectivo aun sin respuesta sobre la construcción de las aulas. Cuando en febrero empezó el ciclo escolar, la creatividad

volvió a florecer: cerraron un vestíbulo y allí construyeron un aula más para quinto año. En los inicios, relatan la vicerrectora y una de las secretarias, no tenían nada, ni un escritorio. Se acercaba el inicio de clase y aún no había mobiliario. Apenas en abril de 2014 pudieron comenzar las clases. Algunos padres se sumaron solidariamente para proveer a la escuela de un asta para la bandera nacional y rejas para evitar los robos.

Escuela secundaria 2

Esta escuela comparte algunas características con la secundaria 1: estáemplazada en un sector popular de la ciudad, es una escuela pública y de apertura reciente; no tiene edificio propio y también le fue asignado un espacio que era de una de las escuelas primarias del barrio para su funcionamiento.

El barrio en el que estáemplazada esta escuela es relativamente reciente. En el año 2002 comenzó la urbanización en el sector oeste de la ciudad. La mayoría de las viviendas corresponden a diferentes planes habitacionales. Es el barrio más poblado de la ciudad y cuenta aproximadamente con 8 mil habitantes. En

é se pueden identificar diversas instituciones sociales, como la Unión Vecinal, dos jardines de infantes, dos escuelas primarias, un centro integrador comunitario, una biblioteca municipal y una comisaría de policía. Además, hay sucursales de supermercados, farmacias y librerías cuyas casas centrales están en el centro de la ciudad.

La escuela funciona en el espacio que le fue asignado y que corresponde a una de las escuelas primarias. Hay un acceso con vereda en el frente y un acceso de tierra para los vehículos. En general los autos estacionan dentro del cercado porque en diferentes ocasiones han sufrido roturas en vidrios, espejos y puertas, así como robos.

Para ingresar a la escuela secundaria hay que pasar primero por la escuela primaria. Una puerta vidriada divide ambas instituciones. Desde la puerta de entrada se observa una portería compartida por la primaria y la secundaria. No es el único espacio compartido; también lo es la biblioteca, a la entrada. Cada institución tiene sus armarios y su personal de biblioteca. Es curioso, porque para ingresar a la secretaría de secundaria hay que

anunciarse en la dirección de primaria, ya que aquélla quedó dentro del espacio de la primaria. Esta disposición se produjo porque del lado de la secundaria no había espacio para la secretaría, y por esa razón la trasladaron a la primaria.

Una vez que se ingresa a la secundaria se accede a un pequeño espacio de usos múltiples que es donde se realizan los recreos, los actos cívicos, y donde se sirve el té o leche. Allí mismo hay un espacio también pequeño que funciona como preceptoría y sala de profesores. Hay dos escritorios y algunas sillas.

Por otra parte, conforme la escuela fue creciendo en matrícula y se fueron abriendo nuevos cursos, se toparon con el inconveniente de dónde ubicar a los estudiantes. Por un tiempo eso se solucionó al ocupar aulas en la parte de la escuela primaria, “mezclando a los chicos grandes con menores de edad”, según el relato de una docente. Luego se implementó el doble turno y los cursos se repartieron entre la mañana y la tarde. También se construyó con material en seco un aula para aproximadamente 12 personas en el gimnasio de la escuela primaria, en uno de los laterales en

Foto 3. Interior escuela secundaria 2. Área de usos múltiples



Fotografía: Carla Andrea Villagrán. Espacio de usos múltiples que demarca los límites entre la escuela primaria y la secundaria.

Foto 4. Interior escuela secundaria 2. Accesos a las aulas



Fotografía: Carla Andrea Villagrán. Hacia la derecha, el pasillo y la entrada al aula en el gimnasio. Hacia la izquierda: escalera caracol de acceso al aula.

primer piso, a la cual se accede por una estrecha escalera (Fotos 4 y 5).

Aún puede verse en la imagen el material en seco de la construcción, sin terminar. Al aula le quedó doble puerta, aunque sólo se utiliza una. La reja que bordea el pasillo que conduce al aula permite mirar hacia el gimnasio. A los problemas de acústica de este espacio, ya sea por el sonido que produce la caldera y/o las actividades físicas, se le suma el encierro por la falta de ventanas que conecten con el exterior. Las ventanas son cerradas y una abre hacia el gimnasio.

La rectora nos manifestó que el espacio es un gran inconveniente: “estar de prestados no es sencillo”. Tienen problemas con las puertas de acceso, que muchas veces son cerradas por personal de la primaria. Dificultades para realizar actos escolares y, desde luego, para albergar la matrícula. La rectora afirmó que ella quiere una escuela a la que puedan “ir todos”, que “todos los chicos entren”, que ese es su “sueño” y que ojalá algún día “se dé”. No deja de sorprender que en un espacio apretado se sume estar “de prestado”. De esta forma, el espacio no diseñado no sólo demanda una construcción improvisada, sino que se vuelve disputa entre dos instituciones que, dadas esas condiciones, suman dificultades claves de gestión de la vida diaria. A continuación

nos centramos en cómo estas dos escuelas luchan por sostener y hacer escuela.

REFORMA PRESENTE, ESPACIO EN CIERNES

Nos ocupamos aquí de la analítica de las espacialidades de la reforma en dos subapartados: el primero se orienta a problematizar en torno a la tensión entre la puesta en acto de una reforma estructural del sistema educativo y su diseño político, que involucra serias deudas para construir espacios físicos como condición para esa puesta en acto. En el segundo subapartado nos centramos en las dificultades que tienen las dos escuelas secundarias públicas que describimos desde la perspectiva de los modos en que los sujetos viven esas dificultades, principalmente las edilicias. Presentamos esas dos perspectivas atendiendo a que, y ello marca una impronta en la creación de ambas escuelas, se vivencia la puesta en acto de una política educativa de reforma.

Entre la fabricación del espacio escolar y la materialización de la reforma

Hacia fines del año 2012, y posterior a la sanción de la ley provincial de educación, se informó que en el año 2013 se pondría en funcionamiento

to la nueva estructura de la educación secundaria de cinco años de duración obligatoria, que involucraba recolocar los dos últimos de la escuela primaria. Como parte de esa puesta en acto, en febrero de 2013 se abrieron nuevas escuelas de educación secundaria en diferentes localidades de la provincia de Santa Cruz. En la ciudad de Caleta Olivia, que es donde se realizó la investigación, se crearon dos escuelas: una de ellas se construyó en lo que era el gimnasio de la escuela primaria y la otra también en una parte de otra escuela primaria. Como señalamos antes, las cuatro escuelas quedaron apretadas en espacios que se volvieron prestados. Ello involucra múltiples disputas, y la percepción de los efectos directos de la precariedad de la puesta en marcha de las reformas.

Una de las vicerrectoras relata cómo fueron los primeros tiempos a partir de la creación de una de las escuelas:

...no había nada. No teníamos mástil, no teníamos timbre. Cuando yo vine acá no teníamos ni escritorio, ni calefactor. No había nada. No sé cuánto tiempo habremos estado acá en un aula, hasta que después empezaron a traer las cosas (vicerrectora escuela secundaria 1, 2014).

Casi como quien llega a poblar un territorio inhóspito llegaron el rector y la vicerrectora al gimnasio devenido escuela. La vicerrectora es enfática; sostiene que “no había nada”. Esta expresión con poca metáfora remite a que no había escuela siquiera. La urgencia en poner en marcha la reforma y, especialmente, albergar la matrícula que ya no podía estar más en la educación primaria produjo el hecho de llegar a un espacio vacío, a la “nada”, para de él hacer una escuela. Una situación similar se vivenció en la otra escuela secundaria. Una docente se refiere a cómo la creación de la escuela implicó literalmente poner el cuerpo en el armado mismo:

...había que ordenar, organizar. Las chicas agarraron un galponcito donde se guardaban

las cosas de educación física, limpiaron y ahí es ahora la oficina de la rectora, la secretaría y la asesoría. Es ahí todo junto... nos donaron una estantería, de buen corazón. [Los libros] no entraban en el armario. Entonces qué hicimos, le pedí a mi marido que me cortara las patitas. Me cansé de buscar con otros profes la manera para que estuviera más firme. Entonces andaba por ahí un profesor de matemática y le preguntamos si tenía herramientas y nos dijo que tenía la caja en el auto. —Bueno, prestan una llave y un destornillador. Ahí estaba yo, con la chica de limpieza y la asesora, y el profesor que nos supervisaba y después se fue a dar clase. Mirá vos, la asesora, la secretaría y la chica de limpieza armando las estanterías (docente escuela secundaria 2, 2014).

Ordenar, organizar, limpiar y armar son prácticas que, si bien fueron iniciales, se volvieron una constante en estas escuelas. En un trabajo de nunca acabar. Son prácticas que, en definitiva, muestran cómo se deposita en los sujetos la responsabilidad del armado de escuelas para la puesta en acto de una reforma. Incluso cuando para ese armado no se cuenta con los elementos básicos, sino que éstos provienen de préstamos y donaciones, al igual que los edificios en donde funcionan esas escuelas. Si hacer la escuela en todos los casos implica poner el cuerpo y comprometerse, en éstos, en particular, se vuelve cruel.

La falta de previsión de espacio físico propio es el tema más sensible en estas escuelas. Por un lado, porque existe la dificultad de significar al espacio como una escuela; y, por otro, porque constantemente se actualiza la condición de invasores de ese espacio, de estar “de prestados”. Los docentes de la escuela secundaria 1 sostienen que la escuela no es una escuela, sino un gimnasio: “es un gimnasio, sin calefacción, sin ventanas, sin cortinas y entra el agua de la lluvia” (docente escuela secundaria 1, 2016); “es un gimnasio prestado” (docente escuela secundaria 1, 2016). Tal vez lo más fuerte, por los significados que produce,

sea aquello que sostiene esta docente: “ese espacio no estaba pensado para una escuela” (docente escuela secundaria 1, 2014).

Ello porque allí donde la escuela se hizo un lugar no había nada. Allí, había un gimnasio donde los alumnos de la primaria hacían educación física. Así, en esa no-nada dejó de haber algo para acondicionar una escuela que hasta el presente vive en los efectos de aulas construidas en un espacio que tenía otra finalidad. Si esto, como tantas otras cuestiones, pudiera parecer un detalle, de ningún modo lo es. Sólo por poner un aspecto a consideración: la acústica de un gimnasio y de las aulas debe ser diferente si se espera que en el aula prime la posibilidad del pensamiento, el diálogo y el trabajo conjunto. Es en este escenario que gana fuerza la insistencia de los sujetos por pensar a ese espacio como una escuela y por convertirla en un lugar en el que se quiere estar y permanecer.

La falta de espacio en la previsión de infraestructura genera que los conflictos por los usos de los espacios marquen la historia de estas escuelas desde su creación. Conflictos con las escuelas primarias que no cedieron el espacio a voluntad, sino que debieron hacerlo por solicitud, mientras que las secundarias tuvieron que empezar a funcionar en esos espacios en sintonía con la reforma educativa. Así, no sin cierto cinismo de la política en sí, dejar de tener gimnasio o un aula de plástica se vuelve un problema de buena o mala voluntad para las escuelas. Es en esa línea que permanentemente nos encontramos con sujetos que se sienten atrapados y deben hacerse cargo de múltiples y complejas situaciones para las cuales no fueron formados y que no están entre sus responsabilidades. Entre ellas, la central podría decirse, es la que refiere a las aulas:

No tenemos edificio, no tenemos nada. Ahora es un tema, porque no sé qué vamos a hacer el año que viene. No sé dónde va a funcionar el quinto año. No hay aulas para los quintos y eso que tenemos turno mañana y tarde. Si son

cuatro aulas. Vos viste lo que son las aulas de chiquitas. Si en donde están las aulas de primero y segundo ese era el salón de plástica de la primaria y las aulas de tercero y cuarto era un pasillo. Lo que hicieron fue cerrar con eso, fibrofácil. Quedaron rechicas las aulas. Son muy incómodas. Sabes que vos estás dando clases y están los chicos en educación física y escuchas los gritos, los pelotazos. Es terrible dar clases ahí (docente escuela secundaria 1, 2014).

Aulas chicas, incómodas, insonorizadas, de yeso, que se rompen fácilmente, caracterizan a una escuela nueva, del futuro, de creación reciente. Una reforma que supone la obligatoriedad hasta la finalización del quinto año de la educación secundaria y que, como es el caso de esta escuela, no tiene el espacio físico para albergar a esos estudiantes. Una reforma que supone cambios y transformaciones, especialmente en las subjetividades, porque los docentes y rectores ya no llegan a trabajar a una escuela, sino que hacen, fabrican la escuela, se convierten en arquitectos, diseñadores y optimizadores del poco espacio con el que cuentan, reutilizan recursos y son eficientes con el consumo. Son sujetos constantemente en movimiento, para hacer de la “nada” lugares para habitar, incluso cuando ello implique buscar donaciones o entregar en mano una nota al gobernador ante el fracaso de los caminos burocráticos:

...nosotros estamos esperando. Ya enviamos nota a infraestructura. Hasta la fecha respuesta no tuvimos. Desde el año pasado que mandamos. Este año volvimos a mandar y va nuestra supervisora a infraestructura. Hace poco estuvo el gobernador haciendo unas donaciones para otra escuela. Le llevé otra vez la nota para que nos den este espacio que no tenemos. Y yo por las dudas pedí 6 [risas] (vicerectora escuela secundaria 1, 2014).

Por otra parte, la reforma implica que la educación secundaria tenga orientaciones

en ciencias sociales, ciencias naturales, artes, economía o turismo, entre otras. En el caso de una de las escuelas, como producto del proceso de elección de la orientación tiene la especialidad en artes. Así, los problemas se multiplican al funcionar en un espacio que no fue “pensado para escuela”, y mucho menos para una escuela de artes:

No tenemos espacio para algunos trabajos específicos que hacen los chicos... Lo vamos a pedir en nuestro listado de necesidades. Así como siempre pedimos equipamiento. Eso no hay problema. Igual nosotros pedimos. Pedimos a todos los que tenemos oportunidad. Hay otras cosas que estamos colgando en la entrada. Ya pusieron un cuadro que hicieron los chicos de cuarto. Hicieron unas máscaras y las van a poner del otro lado, en la parte del frente (vicerrectora escuela secundaria 2, 2014).

A partir de estos relatos es que sostendemos e insistimos que la problematización es en torno al diseño político de la puesta en acto de las reformas educativas. Porque es allí donde se tensionan las condiciones de posibilidad de que los cambios estructurales puedan llevarse adelante y que algo de los principios orientadores del diseño de la reforma se haga posible. Ante una arquitectura ausente de la reforma, nos encontramos con sujetos que buscan darle forma de escuela a determinados espacios para que los estudiantes tengan la posibilidad de estar y aprender allí.

Hacer escuela “entre codazos y ponchazos”
Mucho de lo ocurre en la escolaridad cotidiana se parece a un hacer que se realiza entre “codazos y ponchazos”.⁷ Escuelas que día a día se hacen lugar; pujan por vincularse más íntimamente con los sujetos que la habitan y por ocupar un lugar de relevancia en los barrios

en los que se encuentran; pujan para que los estudiantes quieran estar y seguir en ella, para que los que ya no la frecuentan puedan volver y dotar a la experiencia de otros sentidos. Son los sujetos que las hacen diariamente quienes, poniendo el cuerpo, muchas veces a los codazos, sorteando obstáculos y haciendo frente a las duras realidades, apuestan a ella y a los estudiantes. Son los sujetos quienes se comprometen, elaboran estrategias para resolver dificultades y le dan la mano a la escuela para seguir adelante.

Señalamos un hacer “a los ponchazos” en tanto significa también que cuando se asume una tarea, que puede tornarse solitaria, no se miden riesgos y nos aventuramos a hacerlo por cómo nos vinculamos con el asunto. “A los ponchazos” es para nosotros una expresión que transparentemente nos permite ver cómo dos escuelas hacen lo que pueden con lo poco que tienen.

La falta, no sólo de edificio propio, de un espacio físico de pertenencia de la escuela, sino también la falta de recursos materiales y de mobiliario es una regularidad en ambas escuelas. Una docente decía: “y bueno, así estamos, trabajando sin recursos” (docente escuela secundaria 2, 2013). Es interesante destacar cómo esta misma docente, que a su vez fue la primera secretaria que tuvo la escuela, cuenta cómo gestiona recursos para tareas administrativas y, especialmente, cómo vive el hecho de tener que pedir o mendigar:

siempre aclaro: “no son para mí, son para la escuela”. Yo con esas hojas usadas, las reciclo y ahí hago las notas de la escuela. Para lo que es de circulación interna. Para lo que es más formal usé en todo el año 1 resma de oficio y 1 resma de A4... yo ya me cansé. Di tanto, puse tanto de mi bolsillo, que ya está. Pero llegó un punto que dije hasta acá no más. Mendigar

⁷ “A los codazos” y “a los ponchazos” son locuciones adverbiales argentinas que indican el modo en que algo se hace. Provienen del lunfardo y no aparecen en los diccionarios, pero son de uso frecuente en nuestro país. Recientemente la Academia Argentina de Letras editó un diccionario llamado “Parla argentina” que contiene éstas y otras expresiones.

sí, mendigo por todas partes. Mandaron la bandera con una banda para el abanderado y una para un escolta. ¿Y el otro escolta y los suplentes? Mandaron una impresora sin cartucho, sin tóner. El cartucho no se consigue ni en mercado libre, nos dijeron que en Punta Arenas⁸ se consigue y que estaba a 1000 pesos. Y nos mandaron un fondo fijo, que por ser escuela nueva es bastante [risas] ¿Sabes cuánto nos mandaron? 2000 pesos, y el 70 por ciento de eso fue para cuestiones edilicias, porque se hicieron candados, se compraron juegos de llaves, se compró pintura para el pizarrón, se compró el juego antipánico, porque no tenemos gimnasio, entonces tenemos gimnasia en la otra escuela; se hicieron juego de las llaves de la puerta, de la puerta del pasillo, de la otra puerta. La plata se fue en eso (docente escuela secundaria 2, 2013).

Este fragmento, que puede ser un poco extenso pero que decidimos transcribirlo completo por todo lo que condensa, nos muestra cómo ella se mueve, a veces mendigando “por todas partes” para conseguir materiales elementales de uso diario para tareas administrativas. Expresa también su hastío, pero a su vez se justifica por no hacer más de lo que hacía. Ocurren situaciones en principio raras, como el hecho de recibir un equipamiento que no puede utilizarse por no contar con los insumos. Cabe destacar que para tener esos insumos los mismos directivos tienen que buscarlos y comprarlos. Las escuelas se ven subsueltas en dinámicas gerenciales de consecución de recursos y manejo de dinero. Al decir de Grinberg (2009), la lógica de transferencia de la responsabilidad de la gestión a la comunidad y a los sujetos es central para comprender los procesos de escolarización en el presente:

Yo creo que hay mucha burocracia, que la gente que debería estar abocada a determinadas cosas, a lo pedagógico, está renegando entre

papeles, rindiendo cuentas del pesito⁹ que mandó provincia y buscando cómo justificar una boleta, arreglando el picaporte, yendo a buscar el camión de agua porque se quedó sin agua la escuela y así se va la mañana. Están enfrascados en este mundo de papeles y de exigencias del Consejo (CPE) (docente escuela secundaria 2, 2014).

En la actualidad, todas las escuelas en la provincia reciben un monto de dinero para gastos corrientes, pero por defecto los sujetos se ven obligados a utilizarlos para arreglos de infraestructura, mantenimiento y seguridad. Los directivos de las escuelas hacen contabilidad y ajustan su propio cinturón a partir de la identificación de prioridades. Así lo expresa un rector:

Nosotros estamos peleando por mobiliario. Me llegó este CPU y un monitor. Todo muy lindo, me traen esta impresora, cada una semana necesita tinta, hoy compré 700 pesos. Digo, si hay alguien de medios [se refiere a una de las dependencias de la dirección de educación regional] que tiene un tóner que son de larga utilidad, me dan una impresora que yo tengo que estar, con plata de no sé dónde, que cada dos semanas no tengo tinta [risas] estamos haciendo catarsis (rector escuela secundaria 1, 2014).

Como en la economía doméstica, en la que calculamos y hacemos proyecciones de lo que “se puede y no se puede”, en las escuelas los directivos también se vuelven arquitectos, administradores y contadores. Como en toda economía pública, en la que hay que dar cuenta de cómo se administra, en qué se gasta, y si fue eficiente el gasto, el directivo también se ve sumido en permanentes procesos de *accountability* (Ball, 2013) que demandan tiempo y esfuerzos permanentes para administrar los recursos siempre insuficientes.

⁸ Localidad del extremo sur de Chile.

⁹ Diminutivo de “peso”, moneda argentina.

El desgaste, la frustración, el hecho de no encontrar respuestas y el desánimo producen en los sujetos la más humana necesidad de exteriorizar y compartir con los otros aquello que se siente. La situación de entrevista se presenta como un espacio potente para la catar시스. Ball *et al.* (2011) sostienen que los docentes de las “escuelas reales” trabajan a pesar de las contradicciones, del cansancio y de sentirse abrumados; hacen frente y se mantienen arriba. Las imposibilidades del trabajo pueden ser muchas y de diversa índole, y aun así los sujetos permanecen. Son efectos que produce la política, por eso lo acertado de la expresión: “en buena parte del tiempo los profesores no ‘hacen política’ sino que la política los ‘hace a ellos’” (Ball *et al.*, 2011: 616); sin embargo, ese no hacer o ese ser hecho son la clave de las particularidades que presentan las políticas de escolarización en el presente.

En las entrevistas, sobre todo en las que realizamos a rectores y vicerrectores, aparecen de modo recurrente adjetivaciones que indican cómo vivencian los sujetos sus escuelas y la cotidianidad y sus avatares. Señalan que están “orgullosos”, “contentos”, “dedicados” y “satisfechos”. Son adjetivaciones que se vinculan al querer “estar” en ese lugar a pesar de todo. De un modo que puede parecer incomprensible, la suma de todas estas dificultades no impide que una de las docentes diga “pero, yo quiero a la escuelita”. Ese lugar, que muchos docentes rechazaron por la fama del barrio y la ubicación, y que los padres tampoco eligen, provoca sinceros afectos en quienes día a día la vuelven a elegir.

El problema de no tener un edificio propio donde funcionar es el que más destacan docentes y directivos. Sin embargo, en la lógica en que la comparación ofrece un bálsamo uno de los rectores señalaba:

Son las realidades que vivimos. Ojalá nosotros pudiésemos soñar que podamos tener pronto nuestro edificio, las estadísticas están a mi favor, de lo que yo digo, a muy largo plazo, si

las escuelas más renombradas de Caleta y con trayectoria no tienen su edificio (rector escuela secundaria 1, 2014).

Es impactante, por la fuerza misma, la expresión “ojalá pudiésemos soñar”. Soñar se desestima, hay un no poder pensar en el futuro. Es la realidad que viven estos sujetos que, si no cancela, sí limita en parte el poder imaginar una situación mejor. No se puede representar el deseo, ¿para qué?, ¿para qué soñar en un mundo donde los sueños no se cumplen?, ¿pero acaso más que un sueño no es un derecho? Es la paradoja de la política: posicionar a las escuelas y los sujetos como los artífices de su implementación cuando las condiciones más básicas muchas veces no están dadas.

Sin embargo, el choque contra la realidad no detiene a los sujetos. Algo del hecho de insistir, que es resistir (Grinberg, 2009; Grinberg y Langer, 2013), funciona en estos barrios y escuelas. La realidad tantas veces señalada por su dificultad no detiene a las escuelas, sino que, justamente, las hace permanecer.

...a veces no sé con qué carta voy a jugar, pero bueno, elegimos estar en este lugar. Y cuando nos damos la cara contra la pared, todo muy lindo en el escrito, pero la realidad es otra, la escuela, la vivencia (rector escuela secundaria 1, 2014).

Los sujetos eligen estar en ese lugar, siguen eligiendo sus escuelas, quieren quedarse, apuestan y proponen. Entendemos que, aunque el malestar esté presente y se profundice, aunque las condiciones no sean las ideales, aunque no se tenga espacio en donde hacer escuela, los sujetos más apuestan, más se comprometen y creen que es posible pensar un mundo mejor. Es ese “algo” que tiene la tarea educativa que nos implica personalmente (Edelstein y Coria, 1995). Es ese carácter político y social que tiene la práctica educativa. En este sentido, recuperamos el siguiente fragmento de entrevista:

Investigadora: recupero de la conversación esto que me decías vos de que es un trabajo difícil y me hizo pensar en la frase que está escrita en el gimnasio sobre una gota en el mar y qué significa. ¿Quién la escribió?

Raúl: los profesores que estuvimos a cargo el día del profesor. Queremos armar una convivencia buena dentro de la escuela... más allá de que sea una tarea compleja es muy satisfactoria. Porque los logros que vamos teniendo son muy satisfactorios... Nosotros queremos que ellos tengan un sentido de pertenencia. Que traten de valorar el lugar de la escuela como un espacio que a ellos los va a concentrar y los va a mantener en una burbuja independientemente de su contexto, de su propia realidad. Que traten de buscar acá en la institución un lugar en el que se sientan bien, que se puedan olvidar de un montón de cuestiones. Que vengan a ser parte de un lugar que es de ellos, para ellos y que se trabaja con ellos. Los chicos ahora se sienten parte (asesor escuela secundaria 1, 2014).

La suma de las gotas hace al mar. La suma de esfuerzos conjuntos hace a la escuela. Esa suma de esfuerzos de los sujetos hace que la escuela siga allí, demostrando su presencia y habilitando múltiples sentidos para los estudiantes, sus familias y los docentes. Eso sí es una convicción en esta escuela y en los actores que la hacen/fabrican a diario.

A MODO DE REFLEXIONES FINALES: FABRICAR ESCUELA Y HACERSE LUGAR

Una escuela, para poder ser tal, necesita de aulas, patios, bancos, sillas y otras disposiciones de la espacialidad que hacen posible el encuentro con los otros, con los libros, con los saberes, así como el debate de ideas y la construcción de conocimiento. Si bien en el siglo XXI esto pudiera parecer algo evidente, deja

de serlo cuando uno se acerca, justamente, a la vida escolar.

A lo largo de este artículo hemos procurado poner en discusión la hechura del espacio escolar y aportar saberes en torno a la experiencia de las instituciones y los sujetos ante esa hechura en tiempos de puesta en acto de una reforma educativa. El verbo "fabricar" procura dar cuenta de la compleja factura y casi artesanal confección de la novedad. Las escuelas en las que desarrollamos el trabajo de la investigación, claves de la puesta en marcha de la reforma escolar, han hecho de esa fábrica una historia épica a la vez que cruel: andan en busca de un espacio que habitar y se hacen espacio, como reza el poeta,¹⁰ al andar. Un hacerse camino que lejos de la figura poética se vuelve hacerse entre codazos (por estar de prestado) y a los ponchazos.

En la actualidad, con una reforma en curso, parece que el hecho de que no haya espacio para hacer escuela ocupa un lugar marginal en la agenda. Ahora aquello que podría ser una pregunta política que pretenda construir la promesa de futuro que refiere a las condiciones de espacialidad para el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza en el siglo XXI queda alejada del hecho concreto de que ese espacio físico no existe.

El asunto del espacio y el tiempo escolar es una cuestión muy elemental en la pedagogía que fue cuestión clave del siglo XIX (Caruso y Dussel, 2003; Trentin, 2003). Son coordenadas inherentes a las instituciones educativas, dimensiones propias de las escuelas. En el siglo XXI pareciera que esa cuestión clave se vuelve un dato más. Así, en tiempos en que el accionar estatal se caracteriza por el traspaso y la responsabilización a los sujetos individuales nos encontramos con escuelas que son sostenidas por la suma de voluntades, por el deseo de permanecer y estar mejor, aún en condiciones en que ese deseo se vuelve cruel. Las escuelas "libradas a su suerte" luchan para

¹⁰ "Caminante, no hay camino", poema de Antonio Machado.

garantizar el derecho a la educación en sus prácticas cotidianas. Las políticas de reforma y las espacialidades de las escuelas condicionan

a los sujetos a hacerse “entre codazos y ponzachos” o, al decir de Berlant (2011), a hacerse en un optimismo que deviene cruel.

REFERENCIAS

- ACHILLI, Elena (2005), *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Rosario (Argentina), Laborde Editor.
- ALIATA, Fernando y Rosana Obregón (2007), “La arquitectura escolar en Buenos Aires durante el período postrevolucionario. Los proyectos del archivo Zucchi”, *Estudios del Hábitat*, núm. 9, pp. 5-12.
- BALL, Stephen (2002), “Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad”, *Revista Portuguesa de Educação*, año 15, núm. 2, pp. 3-33.
- BALL, Stephen (2013), *Education Debate*, Bristol, The Policy Press.
- BALL, Stephen, Meg Maguire, Annette Braun y Kate Hoskins (2011), “Policy Subjects and Policy Actors in Schools: Some necessary but insufficient analyses”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 32, núm. 4, pp. 611-624. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601564>
- BALL, Stephen, Meg Maguire y Annette Braun (2012), *How Schools do Policy: Policy enactments in secondary school*, Nueva York, Routledge.
- BATALLÁN, Graciela (2007), *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*, Buenos Aires, Paidós.
- BERLANT, Lauren (2011), *Cruel Optimism*, Durham, Duke University Press.
- BRASLAWSKY, Cecilia (1985), *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, FLACSO/ Grupo Editor Latinoamericano.
- CARUSO, Marcelo e Inés Dussel (2003), *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.
- CASTRO, Alejandra y Alicia Carranza (2015), *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*, Córdoba (Argentina), UNC.
- DELEUZE, Gilles (1987), *Foucault*, Buenos Aires, Paidós.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel y Catalina Inclán Espinosa (2001), “El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, *Revisita Iberoamericana de Educación*, núm. 25, pp. 17-41.
- EDELSTEIN, Gloria y Adela Coria (1995), *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz.
- ESPINOZA, Lucía (2016), *Arquitectura educativa y políticas públicas en Santa Fe, 2007-2011: producción y comunicación de la arquitectura en el Estado*, Rosario (Argentina), UNR Editora.
- FOUCAULT, Michael (1997), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI editores.
- FOUCAULT, Michael (2011), *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- GOETZ, Judith y Margarita LeCompte (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- GRINBERG, Silvia (2008), *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GRINBERG, Silvia (2009), “Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección”, *Archivos de Ciencias de la Educación*, año 3, núm. 3, pp. 81-98.
- GRINBERG, Silvia (2011), “Gubernamentalidad, pedagogía y subjetividad: políticas de escolarización y territorio en las sociedades de gerenciamiento”, en Flora Hillert, María José Ameijeiras y Nora Graziano (comps.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, pp. 66-74.
- GRINBERG, Silvia (coord.) (2013), *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*, Río Gallegos (Argentina), UnpaEdita.
- GRINBERG, Silvia y Eduardo Langer (2013), “Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento”, *Revista del IICE*, núm. 34, pp. 29-46.
- GUBER, Rosana (2005), *El salvaje metropolitano*, Buenos Aires, Paidós.
- PÉREZ, Andrés (2012), “Biopolítica y territorio. Procesos de re-configuración urbana. El caso de Caleta Olivia, provincia de Sta. Cruz”, *Revisita Espacios Nueva Serie, Estudios de Biopolítica*, núm. 7, pp. 289-303.
- PINEAU, Pablo (2005), “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: esto es educación, y la escuela respondió: yo me ocupo”, en Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos*

- sobre el proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós, pp. 27-52.
- POPKEWITZ, Thomas (1994), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- RAMÍREZ Potes, Francisco (2009), “La arquitectura escolar en la construcción de una arquitectura del lugar en Colombia”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 54, pp. 83-101.
- ROCKWELL, Elsie (2011), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- SCRIBANO, Adrián (2008), *El proceso de investigación social cualitativo*, Buenos Aires, Prometeo.
- SERRA, Silvia (2018), “Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa?”, *Revista Crítica*, año 3, núm. 4, pp. 36-43.
- SERRA, Silvia (2019), “Pedagogía + arquitectura: reflexiones acerca del cruce de disciplinas”, *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 20, núm. 1, pp. 107-123.
- TIRAMONTI, Guillermina (2004), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.
- TRENTIN, Gabriela (2003), *El banco escolar: pedagogía, espacio y biopoder. Historia del pupitre en Argentina, en el cambio del siglo (XIX-XX)*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, Universidad de San Andrés-Escuela de Educación.
- TYACK, David y Larry Cuban (1995), *Tinkering toward Utopia. A century of school reform*, Cambridge, Harvard University Press.
- VARELA, Julia y Fernando Álvarez Uría (1991), *Arqueología de la escuela*, Madrid, Morata.
- VEIGA-Neto, Alfredo (2000), “Espacios que producen”, en Silvina Gvirtz (comp.), *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires, Santillana, pp. 195-212.
- VEIGA-Neto, Alfredo (2002), “De geometrías, currículo y diferencia”, *Educação & Sociedade*, año 23, núm. 79, pp. 163-186.
- VILLAGRÁN, Carla (2016), *Curriculum y regulación de la vida escolar: los procesos de reforma y los docentes. Un estudio en la escuela primaria y secundaria en la ciudad de Caleta Olivia*, Tesis de Maestría, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Caleta Olivia (Argentina).
- VIÑAO Frago, Antonio (2002), “La cultura de las reformas escolares”, *Perspectivas Docentes*, núm. 26, pp. 38-56.
- VIÑAO Frago, Antonio (2004), “Espacios escolares, funciones y tareas: la ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada”, *Revista Española de Pedagogía*, núm. 228, pp. 279-304.
- VIÑAO Frago, Antonio (2007), *Sistemas educativos, culturas escolares e reforma*, Mangualde, Edições Pedagogo.